

REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

v.10, n. esp. – ISSN: 2446-8606

Dossiê Políticas de inclusão e
formação na educação superior

unesp 



Universidad
de Alcalá

**REVISTA IBERO-AMERICANA
DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO**

Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Reitor: Julio Cezar Durigan

Vice-reitora: Marilza Vieira Cunha Rudge

FCL – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Diretor: Arnaldo Cortina

Vice-diretor: Cláudio César de Paiva

UAH – Universidad de Alcalá

Rector: Fernando Galván

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

Editor

Jose Luis Bizelli – Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Brasil

Editor-Adjunto

Eladio Sebastián Heredero – Universidad de Alcalá, Espanha

Paulo Rennes Marçal Ribeiro – Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Brasil

Secretário Executivo

Jose Luis Bizelli – Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Brasil

Conselho Editorial Científico

Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal); Adela Zahonero (Universidad de Alcalá, Espanha); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (Unesp, Brasil); Carmen Alcaide Spirito (Universidad de Alcalá, Espanha); David Montalvo Saborido (Universidad de Alcalá, Espanha); Esteban Martínez Lobato (Universidad de Alcalá, Espanha); Filomena Teixeira (Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal); Gonzalo Romero Izarra (Universidad de Alcalá, Espanha); Isabel Chagas (Universidade de Lisboa, Portugal); João Augusto Gentilini (Unesp, Brasil); Joaquín David Alvarez Zamora (Universidad de Alcalá, Espanha); Laura Rayon Rumayor (Universidad de Alcalá, Espanha); Lucia Pereira Leite (Unesp, Brasil); Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB, Brasil); Mario Martin Bris (Universidad de Alcalá, Espanha); Mary Neide Damico Figueiró (UEL, Brasil); Paula Ramos de Oliveira (Unesp, Brasil); Paula Ribeiro (Furg, Brasil); Roberto Fernández Sanchidrián (Universidad de Alcalá, Espanha); Sebastião Souza Lemes (Unesp, Brasil); Sílvia R. L. Sigolo (Unesp, Brasil); Sonia Maria Duarte Grego (Unesp, Brasil); Sonia Maria Martins de Melo (Udesc, Brasil); Sueli Aparecida Itman Monteiro (Unesp, Brasil); Teresa Vilaça (Universidade do Minho, Portugal)

Apoio Técnico

Ana Paula Meneses Alves – Unesp, Araraquara, Brasil

Endereço para Correspondência

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

Universidade Estadual Paulista - Unesp

Faculdade de Ciências e Letras / Campus de Araraquara

Rodovia Araraquara – Jaú, km 1

Araraquara – SP – Brasil

Caixa Postal 174 – CEP 14800-901

Endereço Eletrônico

<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana>

REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Número Especial

***Dossiê Políticas de inclusão e
formação na educação superior***

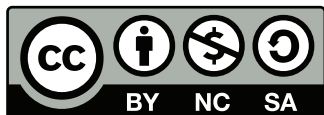
v.10, n. esp.

ISSN: 2446-8606 (impressa)

E-ISSN: 1982-5587 (online)

Apoio





Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. – Araraquara : Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2015.

Número especial: Vol. 10, (jul. 2015)

Conteúdo: Dossiê políticas de inclusão e formação na educação superior

ISSN 2446-8606

ISSN online: 1982-5587

I. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. II. Dossiê políticas de inclusão e formação na educação superior.

Tiragem desta edição: 300 exemplares

A Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação é uma publicação quadrimestral (abril, agosto e dezembro) do Grupo Internacional Cervantes de Pesquisa em Educação, um grupo interdisciplinar de pesquisa resultante da parceria entre a Universidad de Alcalá, em Henares, na Espanha e a Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Campus de Araraquara, Brasil. Publica prioritariamente trabalhos relacionados à grande área da Educação, em português, espanhol ou inglês nas subáreas de Política, Avaliação e Gestão Educacional; Tecnologias de Informação e Comunicação; Sexualidade, Educação Sexual e Gênero; Valores na Infância e Juventude; Culturas Escolares; Atenção à Diversidade; Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas. Publica também as comunicações orais apresentadas nos Eide (Encontros Ibero-Americanos de Educação) com recomendação do Comitê Científico. Os trabalhos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores. As informações para os autores e as normas para publicação estão disponibilizadas no site da revista (<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/about>).

Sumário

- 577 Apresentação
- 583 La educación inclusiva en la Educación Superior:
relato del contexto universitario cubano
Elsie Alejandrina Pérez Serrano
- 599 ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?:
el caso del alumnado con discapacidad
Anabel Moriña Díez
Víctor Hugo Perera Rodríguez
- 615 Orientação acadêmica e profissional dos estudantes
com deficiência nas universidades italianas
Leonardo Santos Amâncio Cabral
Enicéia Gonçalves Mendes
Lucia de Anna
- 631 Acessibilidade e deficiência na universidade:
política de recursos humanos
Carlos Eduardo Candido Pereira
Jose Luis Bizelli
Lúcia Pereira Leite
- 643 Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na
educação superior brasileira: subsídios normativos e
ações institucionais para acesso e permanência
José Guilherme de Andrade Almeida
Tereza Cristina Bellosi
Eliana Lúcia Ferreira
- 661 Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior:
implicações na educação do aluno com deficiência
Waléria Henrique dos Santos Leonel
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Raquel de Araújo Bomfim Garcia

- 673** Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina
Ana Paula de Oliveira Santana
Lais Oliva Donida
Ana Lucia Lima da Costa Pimenta Monteiro
Suelen Machado Silva
- 691** Formação de professores: desafios à educação inclusiva
Lázara Cristina da Silva
- 703** Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP
Rosimar Bortolini Poker
Simone Ghedini Costa Milanez
- 719** Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade
Hanna Russo Chacon Rodrigues Silva
Ana Claudia Balieiro Lodi
Bruna Cristina Barbieri
- 741** Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais
Claudia Regina Mosca Giroto
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Jessica Mariane Rodrigues de Lima
- 759** A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura
Otávio Santos Costa
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
- 773** Produção do conhecimento sobre o ensino de geografia para pessoas com deficiência
Taís Buch Pastoriza
Rosimeire Maria Orlando
Katia Regina Moreno Caiado

Apresentação

O movimento contemporâneo a favor de uma sociedade inclusiva pressupõe a reordenação dos paradigmas sociais e educacionais para grupos minoritários, nos quais se incluem pessoas com deficiência. Diante dessa premissa, o presente dossiê “Políticas de inclusão e formação na educação superior” objetiva problematizar e discutir as contribuições da produção do conhecimento, nas áreas da gestão pública, educação superior e da formação de professores, frente às políticas de inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência, na Universidade.

Esta proposta compreende 13 artigos nas formas de ensaio teórico, revisão bibliográfica e relato de pesquisa, em sua maioria vinculados à pesquisa em rede “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão” (Processo 8224 – Edital n. 49/2012), que integra o Programa Observatório da Educação, apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O dossiê que ora se apresenta pela *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* conta com a participação de pesquisadores com renomada experiência no tema central, vinculados a Programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior, de abrangência nacional e internacional, a saber: Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP); Universidade de São Paulo (USP/RP-SP); Universidade Estadual Paulista (Unesp/SP); Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/SC); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG); Universidad de Holguín (Cuba); e Universidad de Sevilla (Espanha).

Denominado “La educación inclusiva en la Educación Superior: relato del contexto universitario cubano”, o artigo de autoria de Elsie A. Pérez Serrano (professora visitante do PPGE-UFSCar/SP, da Universidad de Holguín/Cuba) objetiva apresentar os principais fundamentos teóricos da inclusão no ensino superior cubano. Nesse artigo, a autora retrata modelos de ensino baseados em três dimensões conceituais da educação inclusiva: a) axiológica, referida à aceitação da diversidade humana como um valor; b) política, com a adoção de uma legislação para concretizar o direito à inclusão; e c) educativa, que implica a elaboração de estratégias didáticas colaborativas entre os professores, os alunos e todas as pessoas que participam do contexto universitário. O texto se apresenta como um exemplo do estado atual da inclusão na Universidad de Holguín, com referência à graduação e pós-graduação, com contribuições para pensar os desafios da educação inclusiva no contexto universitário cubano.

“¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad”, escrito por Anabel Moriña Díez e Víctor Hugo Perera Rodríguez, da Universidad de Sevilla (Espanha), aborda as barreiras e ajudas encontradas por estudantes deficientes identificados na Espanha. Descreve como os participantes nararam a si mesmos, sem silenciar a sua subjetividade. De forma concisa, os autores trazem contribuições para pensar os facilitadores e obstáculos que estudantes com deficiência encontraram para cursar a Educação Superior em seu país.

Direcionado a retratar a educação superior na Itália, o artigo “Orientación académica e profesional dos estudantes com deficiência nas universidades italianas”, escrito por Leonardo Santos Amâncio Cabral, Enicéia Gonçalves Mendes, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar/SP, e Lucia de Anna, da Università degli Studi di Roma “Foro Italico” (Itália), aborda o processo de implementação e avaliação de um programa de orientação acadêmica e profissional ao público mencionado. Ao longo do texto, o leitor encontrará indicadores de boas práticas para o desenvolvimento de estratégias de inclusão social e no trabalho das pessoas com deficiência, presentes nas universidades italianas.

O artigo “Acessibilidade e deficiência na universidade: política de recursos humanos” objetiva analisar as políticas de gestão de acesso e inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, no contexto universitário, sendo de autoria de Carlos Eduardo Cândido Pereira e José Luis Bizelli, ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr/Unesp (Araraquara/SP), e Lúcia Pereira Leite, do Programa Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da FC/Unesp (Bauru/SP). Os autores descrevem o despreparo das universidades para lidar com a inclusão do público em questão, apesar de existirem muitas políticas específicas para essa finalidade.

“Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência”, escrito por José Guilherme de Andrade Almeida, Tereza Cristina Bellosi e Eliana Lúcia Ferreira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF/MG, efetua uma

análise das políticas públicas que influenciam o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Balizados por fonte de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” e de uma universidade pública de Minas Gerais, descrevem a evolução de matrículas do público mencionado, além das ações empreendidas em prol da acessibilidade.

Com vistas a descrever as etapas de identificação de estudantes com deficiência, matriculados em uma Universidade Pública do Estado do Paraná, o artigo “Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência nesta modalidade de ensino” foi escrito por Waleria Henrique dos Santos Leonel, Nilza Sanches Tessaro Leonardo e Raquel de Araújo Bomfim Garcia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM/PR. De natureza investigativa e empírica, o texto revela aspectos importantes sobre os procedimentos utilizados na identificação de pessoas com deficiência na universidade, demonstrando de modo pontual a existência de políticas públicas orientadas para tal finalidade.

O interesse pela temática sobre a política de permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior foi a tônica de “Acessibilidade e permanência: em estudo o programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina”, escrito por Ana Paula de Oliveira Santana, Lais Oliva Donida, Ana Lucia Monteiro e Suelen Machado Silva, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/SC). Esse artigo objetiva descrever e analisar os programas institucionais Coordenadoria de Acessibilidade Educacional e Apoio Pedagógico ao Estudante. As autoras analisam o funcionamento desses programas com especial destaque aos procedimentos adotados para identificação de estudantes com deficiência e transtornos funcionais, presentes na universidade. De modo geral, trazem contribuições para pensar as estratégias de identificação do público da educação especial no ensino superior, bem como destacam aspectos importantes do delineamento adotado para a seleção do público beneficiário dos programas em questão.

“Formação de professores: desafios à educação inclusiva”, escrito por Lázara Cristina da Silva, do Programa de Pós-Graduação de Educação da UFU/MG, tem por finalidade refletir sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. De forma crítica e reflexiva, a autora tece considerações e questionamentos sobre a necessidade de se investir na acessibilidade conceitual, atitudinal e pedagógica, consideradas pontos de apoio às interfaces necessárias para o reconhecimento da diferença, como parte das propostas de formação de professores em educação especial.

No que concerne aos estudos sobre formação de professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva, o artigo “Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP”, elaborado por Rosimar Bortolini Poker e Simone Ghedini Costa Milanez, do Departamento de Educação Especial da FFC (Unesp/Marília/SP), descreve e

analisa os conteúdos presentes nos planos de ensino dos cursos de Pedagogia de uma universidade pública estadual, relacionados diretamente com a educação inclusiva, verificando se estão atendendo às novas exigências deflagradas pela inclusão.

Ainda sobre a mesma temática, “Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade”, escrito por Hanna Russo Chacon Rodrigues Silva, Ana Claudia Balieiro Lodi e Bruna Cristina Barbieri, da USP (Ribeirão Preto/SP), busca revelar aspectos da formação docente de quatro cursos de licenciatura oferecidos por uma unidade de uma universidade estadual paulista. Analisa as grades curriculares dos cursos e planos de ensino que abordam as temáticas inclusão, educação inclusiva, educação especial e educação de surdos, além de entrevistas com docentes e discentes.

O artigo “Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais” foi escrito por Claudia Regina Mosca Giroto, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar de FCLAr/Unesp (Araraquara/SP), Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/Unesp (Marília/SP), e Jessica Mariane Rodrigues de Lima, do Curso de Pedagogia da FFC/Unesp (Marília/SP). De natureza documental, investiga o oferecimento da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores frente aos dispositivos descritos no Decreto n. 5.626/2005, que orientam a educação dos surdos no Brasil.

Na mesma direção, problematizando a formação de professores para atuar na inclusão de surdos no sistema regular de ensino, foi a tônica de “A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura”, escrito por Otávio Santos Costa e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar/SP. O artigo revela dados parciais de um estudo bibliográfico que tem por finalidade retratar a literatura científica disponível sobre o processo de implementação de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura.

Ao assumir como foco a formação de professores numa perspectiva inclusiva, o artigo “Produção do conhecimento sobre o ensino de Geografia para pessoas com deficiência”, escrito por Rosimeire Maria Orlando, Taís Buch Pastoriza e Katia Regina Moreno Caiado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar/SP, objetiva analisar a produção de pesquisas sobre ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual. Aponta a escolarização das pessoas com deficiência como tema em crescimento nas pesquisas, nos últimos anos, com ênfase nas metodologias de ensino.

Por fim, pensar em alternativas que reorganizem a universidade como um espaço de transformação e emancipação daqueles que, por longas décadas, estiveram à margem de possibilidades concretas de formação acadêmica e/ou participação efetiva no mercado de trabalho, constituiu-se em um tema recorrente na organização deste dossiê.

Aos mais ávidos pelos estudos e pesquisas na área da educação especial, na perspectiva inclusiva, desejamos que desfrutem das reflexões atualizadas acerca das políticas públicas de gestão, educação superior e da formação de professores, a partir da problematização dos avanços sobre inclusão, acessibilidade e universidade. Que os estudos em questão possam servir de inspiração aos que dirigem a educação superior, mas também para os que atuam com essas temáticas, a fim de sobrepujar as dicotomias existentes em torno da participação de pessoas com deficiência na universidade!

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Claudia Regina Mosca Giroto
Rosimar Bortolini Poker
(Organizadoras do dossiê)

La educación inclusiva en la Educación Superior: relato del contexto universitario cubano

Elsie Alejandrina Pérez Serrano¹

Introducción

La educación cubana de las últimas dos décadas evidencia un proceso sostenido de transformaciones que ha estado mediado por la influencia de dos factores esenciales: las nuevas tendencias mundiales entorno a la inclusión educativa y los cambios internos del país en relación con indicadores de naturaleza económica, política y social. De un modelo centrado en la escuela especial, como centro de recursos para los alumnos con necesidades educativas especiales, se transita a la constitución de un modelo educativo que busca respuesta a las necesidades de todos los alumnos, lo cual incluye el acceso, cada vez más creciente, a la educación superior.

Las bases ideológicas que sustentan el cambio derivan de las complejas relaciones de orden político, económico y axiológico que existen entre la educación y la sociedad. Ello presupone modificar la concepción de los procesos educativos para la inclusión, tanto en sus bases teóricas como en el orden de las políticas, para su implementación en la práctica. En el presente trabajo se explican los fundamentos epistemológicos y las políticas que favorecen la inclusión educativa en la Educación Superior cubana de los alumnos, cuyas necesidades educativas especiales se relacionan con diferencias en el desarrollo que demandan de recursos

1 UHo – Universidad de Holguín. Holguín – Cuba. Bolsista Capes/Brasil.
perez@fh.uho.edu.cu; elsieperezserrano@gmail.com

no comunes. También se ilustra este acontecer con el ejemplo de la Universidad de Holguín, institución ubicada en la provincia de Holguín, al norte de la región oriental de la República de Cuba.

Fundamentos teóricos

El proceso de inclusión educativa en Cuba tiene su sustento epistemológico en la integración de postulados teóricos de disciplinas esenciales: filosofía, antropología, sociología, psicología y pedagogía, entre otras. Estos postulados sostienen la naturaleza social de los seres humanos y que su desarrollo acontece a través de la unión indisoluble de sus componentes cuantitativos y cualitativos, biológicos y sociales, afectivos y cognitivos. Así mismo, permiten reconocer la existencia de vínculos e interdependencia entre los fenómenos, todo lo cual fundamenta las enormes posibilidades de desarrollo que tienen las personas con necesidades educativas especiales, asociadas a algún déficit.

Las directrices más generales parten de la filosofía marxista-leninista que aporta la concepción materialista de la dialéctica y la teoría del reflejo, lo cual posibilita la comprensión del papel activo del hombre en la sociedad y en la creación de su propio destino. Otra de las categorías importantes que aporta es la de la actividad, la cual expresa la esencia genérica del hombre, su sustancia creadora y examina al sujeto de la actividad en el orden socio-histórico. Esta teoría defiende que la condición de hombre es de naturaleza social, que no es un factor que se sobrepone a lo biológico y, por tanto, las modificaciones biológicas no condicionan su desarrollo, elemento que integra la visión optimista de esta teoría.

La inclusión como perspectiva axiológica universal, con singularidad en la educación, requiere de un posicionamiento en el orden antropológico. Y es que cada tipo histórico concreto de sociedad, tiene su modelo de hombre, el cual se define a partir del modelo antropológico de cada época, o sea, la manera en que concibe y entiende la esencia del hombre, dentro de la cultura en que vive, en un grado determinado de su desarrollo. En la actualidad ese modelo de hombre es el de la diversidad, sin exclusiones por diferencias derivadas de las características personales o del ambiente cultural. A su vez, implica ponerse en el lugar del “otro” y desde su realidad comprenderle, lo que permite alternar la perspectiva propia con la ajena, o sea, avanzar en dirección de la alteridad.

En el campo sociológico, constituye una idea esencial la educación multicultural como fenómeno político y social de reivindicación de los derechos humanos y civiles de todas las personas, lo que promueve prácticas más inclusivas. También constituye una idea esencial la mirada que proporciona el concepto de la diversidad humana al significado social de las personas diferentes y las relaciones que se establecen entre estas ideas con el currículo y la reproducción cultural, lo que revaloriza el papel que tienen las influencias externas organizadas en el desarrollo del sujeto.

La escuela de psicología histórico-cultural aporta postulados esenciales que fundamentan la raíz social de las funciones psíquicas superiores como resultado de la apropiación de la experiencia histórico-social. Todo lo cual sostiene el carácter activo y transformador de la psiquis humana y el papel de los instrumentos de naturaleza cultural en el proceso de desarrollo humano. Constituyen conceptos de referencia para el proceso de inclusión aquellos que notifican el origen social de las funciones psíquicas superiores del hombre, lo cual le concede una concepción optimista a su desenvolvimiento, como la ley genética de las funciones psíquicas superiores, la situación social del desarrollo y la zona de desarrollo próximo.

Desde la pedagogía, un referente general es el Ideario Martiano en relación con el papel de la instrucción y la educación para la formación del ser humano. De esta manera, se considera la existencia de una pedagogía única, que conceptualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus principales categorías, la formación de valores en los estudiantes y la comunicación educativa en un escenario común. A su vez, contempla la incorporación de procedimientos específicos y de adecuaciones curriculares, ajustadas a las demandas de los estudiantes, que posibiliten el alcance de los objetivos de formación.

Entre los fundamentos teóricos de la inclusión educativa se encuentran como referentes ineludibles un conjunto de documentos que han contribuido a interpretar de manera no excluyente la educación de las personas con algún déficit, los cuales se relacionan a continuación: el Informe Warnock (1978), el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1981), *The Standard Rulers* (1994), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas: Acceso y Calidad, Marco de Acción (1994) y la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (*Index for Inclusion*), de Booth y Ainscow (2002).

Por último, se erige como un fundamento importante la existencia de un marco legal, coherente con las posiciones de avanzadas, respecto al derecho de todos los ciudadanos a una educación estatal, gratuita y de calidad. A partir de los fundamentos referidos en apretada síntesis, a continuación se expone la concepción teórico-metodológica que configura el proceso de inclusión en las instituciones de la Educación Superior en la República de Cuba.

Dimensiones y procesos de la inclusión educativa en la Educación Superior en Cuba

Los postulados teóricos referidos poseen una función lógica-gnoseológica ya que ayudan a comprender el proceso de inclusión, de lo cual se deriva su función metodológica para explicarlo y establecer la vía a seguir. La concepción de la inclusión educativa en Cuba se estructura a partir de elementos que caracterizan dicho proceso y permiten abstraerlo y modelarlo. Particularmente se consideran dos componentes: las dimensiones y sus procesos, que se explicarán seguidamente.

Las dimensiones determinan los elementos generales e integradores que representan el funcionamiento y la especificidad del proceso de inclusión e incluyen un conjunto de elementos específicos que constituyen sus indicadores. Se consideran tres dimensiones para el proceso de inclusión educativa en general y para la educación superior en particular: la axiológica, referida a la aceptación de la diversidad humana como un valor; la política, con la adopción de una legislación para concretar el derecho a la inclusión; la educativa, que implica la modelación didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación se explican brevemente cada una de ellas y los principales indicadores que sustentan las acciones que se despliegan para garantizar la inclusión en este nivel de enseñanza.

La *dimensión axiológica*, a partir de la aceptación de la diversidad como norma del desarrollo humano, implica considerar el concepto de patrón de normalidad no en términos estadísticos, sino en la multiplicidad de las diferencias humanas desde uno a otro punto de su desarrollo. Ello presupone modificar el lenguaje como reflejo del cambio ideológico que también envuelve la eliminación de las etiquetas excluyentes, o sea, no se trata de la educación de personas ciegas, sordas o con capacidades físico-motoras limitadas, entre otros déficits que originan necesidades educativas especiales, sino que se trata de personas en cuya situación social de desarrollo se implican, entre múltiples factores, algunos como la ceguera, la sordera o la limitación para trasladarse.

Desde esta dimensión se favorece la plena participación e integración de los esfuerzos combinados de la familia, la comunidad, los servicios educativos, de la salud, la cultura, el deporte, además de los profesionales implicados en ellos y la asistencia social para ofrecer igualdad de oportunidades que favorezca la inclusión. Esta perspectiva proyecta modificar las actitudes hacia las personas diferentes por parte de la población, los docentes, los funcionarios de la educación, la familia y por ellos mismos, pues como afirmó Vigotsky (1995, p.26) refiriéndose al desarrollo, este “tiene sus propias leyes, su ritmo, sus ciclos, sus desproporciones, sus metamorfosis, su traslado de los centros y sus estructuras”.

La *dimensión política*, establece el marco legal para la implementación de las medidas requeridas que transformen las prácticas. Implica especificar las responsabilidades de cada organismo e institución para que contribuya a articular políticas educativas favorables a los jóvenes con necesidades educativas especiales, así como las medidas de sanidad, bienestar social y trabajo que les permita conseguir una vida adulta independiente. Ello presupone la adopción de una legislación para cambiar la manera de entender la universidad y la adopción de estrategias para la sensibilización de los actores sociales que establezcan su participación y la de las instituciones, así como la toma de decisiones por las administraciones de las universidades.

Estas políticas incluyen la formación de recursos humanos, la organización de ellos y de los recursos materiales y técnicos, así como las normativas para el

acceso de estas personas a la Educación Superior, su permanencia en las instituciones universitarias y el acompañamiento durante el egreso, con lo cual se cierra el ciclo de la inclusión en los niveles laboral y social. Las políticas públicas avistan normas generales en los documentos legales para garantizar el derecho a la inclusión y su concreción en la actividad de las instituciones. Pero no se limitan a eso sino que han de ser, ante todo, un marco de inspiración a los profesores y los directivos para la actividad investigativa en las universidades.

La *dimensión educativa* expresa los planteamientos en torno a la formación para desplegar al máximo las posibilidades del estudiante, teniendo en cuenta la unidad de influencias proveniente de los diferentes contextos. Esta dimensión emerge de las relaciones que se establecen entre diversos indicadores que se detallan posteriormente, de lo cual resulta como cualidad trascendental el desarrollo superior de cada estudiante. De esta manera la inclusión se interpreta no como un problema sino como una oportunidad para la mejora de las instituciones universitarias.

Desde esta dimensión se decide el éxito de la inclusión, donde no basta respetar y promover la democracia de las diferencias, en armonía con la heterogeneidad del alumnado y la contextualización del proceso referido, sino que se precisa de la organización de todos sus componentes, a partir de la existencia de un currículo flexible que posibilite la realización de adecuaciones que estimulen las potencialidades de cada alumno. Ello presupone introducir alternativas, incitar la participación protagónica de los estudiantes, eliminar la crítica negativa y valorizar las opiniones individuales, con la incorporación de un sistema de evaluación que respete estos elementos y no altere el equilibrio emocional. A continuación, se presentan los principales indicadores de esta dimensión.

La *gestión administrativa* implica introducir transformaciones en las dinámicas de las universidades a partir de tres procesos esenciales: el acceso, la permanencia y el egreso, los cuales se explican con posterioridad. El marco legal contempla la implementación de estrategias de información sobre la legislación y las oportunidades derivadas de ella para acceder a la Educación Superior.

El establecimiento también precisa de procedimientos institucionales que garanticen la continuidad de los estudios de estos alumnos hasta su culminación y el seguimiento en los centros de trabajo de cada uno, con lo cual se cierra el ciclo de la inclusión social. Así mismo, incluye la toma de decisiones respecto a financiamientos para la eliminación de barreras arquitectónicas y la adquisición de tecnologías adecuadas para potenciar el aprendizaje de los alumnos.

La *capacitación* comprende la preparación del claustro para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos. Ello se concreta en las variadas modalidades de la superación y el trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos. De manera que los profesores y los trabajadores de las universidades en general adquieran conocimientos sobre las características, demandas y poten-

cialidades de estos estudiantes. Con ello se viabiliza la inclusión en los diferentes espacios y procesos sustantivos universitarios, entendiendo por tales la docencia, la investigación, la práctica profesional y la extensión universitaria.

Los profesores, además, requieren de ayudas para incorporar en su labor pedagógica recursos didácticos y tecnológicos que habitualmente les son desconocidos, como en el caso de un alumno con ceguera, la escritura Braille y programas de computación para invidentes. La capacitación abarca la formación de recursos humanos que no son frecuentes en estos espacios, como el intérprete de lengua de señas.

Los *recursos técnicos* trata de la adquisición de tecnologías y equipamientos necesarios que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En muchos casos implica la asesoría de especialistas para el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, o la participación de profesionales de la educación especial que posibiliten su incorporación a la metodología de las clases.

La *extensión comunitaria* se dirige a dos direcciones; la primera es la incorporación del estudiante a las actividades que la universidad proyecta en las comunidades y, a su vez, movilizar a las instituciones de estos espacios a favorecer la participación de ellos. La otra dirección es garantizar la práctica en los centros laborales en correspondencia con las exigencias que la formación profesional requiere.

La *modelación didáctica* se relaciona con la incorporación de variados recursos didácticos, metodológicos y tecnológicos que no son habituales en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se despliega en las universidades. Implica que los profesores deben estructurar de forma consciente y planificada el proceso de estimulación de las potencialidades de los estudiantes para satisfacer sus demandas educativas, lo cual presupone tres elementos básicos:

- La ayuda preferentemente en el componente de orientación de las tareas docentes y otras actividades.
- La mediación de las demás personas que incluye a los profesores, los demás estudiantes, entre otros.
- La óptima configuración del escenario educativo y social en sentido general.

Una vez concluido el análisis de las dimensiones resulta imprescindible abordar el componente de los procesos. Por estos se hace referencia a aquellos que permiten materializar en tiempo y espacio la inclusión en la Educación Superior, ofreciendo las mayores oportunidades a la diversidad del estudiantado. Como se enunció anteriormente estos procesos son: acceso, permanencia y egreso; su contenido conlleva al diseño de un sistema armónico de alternativas que posibiliten el empleo eficiente de los recursos humanos y materiales de que dispone cada centro.

El *acceso* tiene como contenido el establecimiento de las condiciones requeridas para garantizar el paso exitoso de los estudiantes con necesidades educativas especiales por el sistema de ingreso a las instituciones de la Educación Superior. Se cuenta con una normativa legal que establece políticas educativas denomina-

da: *Sobre el tratamiento a los jóvenes discapacitados para estudiar en la Educación Superior* (CUBA, 2010).

La *permanencia* tiene como objetivo la formación integral y profesional de los estudiantes con necesidades educativas especiales, a través de los componentes laboral, académico e investigativo del plan de estudio correspondiente. La modelación de este proceso incluye el establecimiento de pronósticos que permitan potenciar el aprendizaje del alumno, teniendo en cuenta la articulación entre las aspiraciones y necesidades individuales con las colectivas.

El *egreso* trata del acompañamiento del recién graduado con necesidades educativas especiales a las instituciones de trabajo, en vínculo con la familia y los factores comunitarios. Está dirigido a incorporarle a un sistema de relaciones nuevas que son decisivas para la inclusión social, con lo cual se favorece su actuación profesional y la realización personal en correspondencia con las exigencias de la sociedad.

Un elemento decisivo para la inclusión de los alumnos en la Educación Superior es la estructura del currículo. En Cuba este es común para todas las instituciones de Educación Superior y se conforma de la forma siguiente: currículo base que es determinado por la Comisión Nacional de Carrera y es del 70% al 80% del total de horas. El currículo propio que lo determina cada universidad y responde a necesidades de la región, el cual oscila entre un 10% y un 20%. Y el currículo optativo y electivo que es determinado por los estudiantes, al cual corresponde el 10% del total de horas del plan de estudio. Esta estructuración posibilita la realización de adecuaciones curriculares que permitan satisfacer las demandas específicas de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Normativas para el acceso a la Educación Superior en Cuba

Las personas con necesidades educativas especiales, ya sean estudiantes o trabajadores, acceden a la universidad mediante el mismo proceso que el resto de los ciudadanos. No obstante, existen regulaciones complementarias que establecen condiciones y prioridades para contribuir a su acceso.

En Cuba el proceso de ingreso a la Educación Superior está dirigido por la Dirección de Ingreso del Ministerio de Educación Superior. A su vez, se crea una Comisión de Ingreso Provincial que tiene a la universidad de cada territorio como institución rectora y responsable por la legalidad del mismo. A su vez, incorpora a un conjunto de organismos e instituciones que tienen participación en los procesos educacionales.

El sistema de ingreso a la Educación Superior en Cuba establece los requisitos siguientes para todos los aspirantes:

- Tener la educación media aprobada que, en Cuba, significa concluir el 12º grado o curso equivalente. Se requiere tener una nota mínima de 60 puntos.

- Aprobar los exámenes de ingreso en las tres materias básicas: español, matemática e historia. Se requiere tener una nota mínima de 60 puntos.

Con estos resultados se elabora un escalafón a nivel de cada una de las 15 provincias que comprende la división político-administrativa del país y el municipio especial de Isla de la Juventud. Para la elaboración de dicho escalafón se establece el procedimiento siguiente: 50% de los puntos se obtiene de la media de las calificaciones de la educación media aprobada y el otro 50% es la media de los exámenes de ingreso, también aprobados. El estudiante puede seleccionar hasta 10 carreras universitarias y la plaza se concede a partir de las disponibilidades existentes, las solicitudes realizadas por él y en correspondencia con el número obtenido en el escalafón.

Las vías para acceder a la Educación Superior en Cuba son las siguientes:

- Los jóvenes, al concluir la educación media.
- Los trabajadores que alcanzan la educación media.
- Por concurso, al que tienen acceso los dos anteriores.
- Para desmovilizados del servicio militar (Orden 18 del Ministro de las FAR).

Para los alumnos con necesidades educativas especiales se tienen en cuenta otras condiciones que son normadas en la Circular MES-Mined del 2010, *Sobre el tratamiento a los jóvenes discapacitados para estudiar en la educación superior* (CUBA, 2010, p.2). Este documento en sus diferentes por cuantos, reglamenta un conjunto de elementos que se sintetizan a continuación:

- Ellos no compiten con el resto de los estudiantes por una plaza.
- Para acceder a la Educación Superior solo tienen que cumplir con los dos requisitos ya expuestos: tener aprobada la educación media y realizar las pruebas de ingreso, obteniendo 60 puntos o más en cada una.
- Alcanzan la carrera solicitada sin entrar en el escalafón que se conforma en cada provincia, es decir, con independencia de la calificación obtenida. Ellos solo compiten con otros alumnos que tienen condiciones similares y que opten por la misma carrera solicitada.
- Los que se presentan por la modalidad de concurso reciben el mismo tratamiento al que se hace referencia anteriormente, y se les concede la carrera sin afectar las plazas destinadas a los demás solicitantes.

En el acto de realización de las pruebas de ingreso se les brinda un tratamiento especial que incluye un conjunto de ayudas, entre las que se encuentran las siguientes:

- La disposición de un local individual si lo requieren y con las condiciones de acceso.
- Los alumnos sordos o hipoacúsicos son acompañados con un intérprete de lengua de señas y se excluyen del dictado en la prueba de español.

- Los alumnos con baja visión cuentan con el acompañamiento de un profesor para transcribir sus respuestas si es necesario.
- Los alumnos con baja visión son eximidos de la pregunta de geometría en la prueba de matemática.
- La extensión del tiempo de examen, si las características del alumno lo requirieran. El tiempo máximo establecido para cada examen es de 4 horas, sin embargo, ellos utilizan las que demanden.

El documento precisa que las instituciones universitarias pueden establecer otras medidas e incluir los apoyos que se consideren necesarios para cada alumno en particular, como: materiales a relieve o grabados, ordenador y maquina Perkin, entre otros. También, deja a la decisión de cada provincia la incorporación de maestros de la educación especial para la calificación de los exámenes que se realicen en Braille o para alumnos con déficits motores complejos.

Las pruebas de ingreso a la Educación Superior se realizan entre los meses de mayo y julio de cada año, mediante dos convocatorias que brinda mayores oportunidades a los que no aprueban en la primera. La Circular MES-Mined del 2010, ya referida, establece que en el mes de febrero, las direcciones provinciales de la Enseñanza Especial en coordinación con las asociaciones: Asociación Nacional de Sordos de Cuba, Asociación Nacional de Ciegos y la Asociación Cubana de Limitados Físico Motores enviarán a la Dirección de Ingreso del Ministerio de Educación Superior, el listado de los alumnos que aspiran a estudios superiores. Esta Circular en su artículo 8º declara que puede ser ratificada o renovada todos los años, según las características específicas de cada curso escolar.

Las carreras con mayores resultados en los procesos inclusivos en Cuba son las siguientes: Derecho, Informática, Ciencias Técnicas, Fisioterapia, Educación, Educación Especial y Educación Física. Tradicionalmente, la carrera que primero dio acceso a estos estudiantes es la de Derecho, aun cuando no se hablaba de integración ni de inclusión. Estos datos son coherentes con los consultados por las estadísticas de otros países.

Los estudiantes con necesidades educativas especiales que en mayor medida acceden a la Educación Superior en Cuba se corresponden con los déficits que se relacionan a continuación y, siguiendo un orden de frecuencia, ellos son: la ceguera y baja visión, las limitaciones físico-motoras, los trastornos en el lenguaje, la sordera e hipoacusia y algunos trastornos mentales. En la consulta bibliográfica se comprueba la coincidencia con los referidos por diferentes países.

Un ejemplo, la Universidad de Holguín

La provincia de Holguín se encuentra ubicada al norte de la región oriental, se divide en 11 municipios y cuenta con una población que supera el millón de habitantes, de 11 millones que tiene el país en su totalidad. La Universidad de Holguín

“Oscar Lucero Moya” tiene 41 años de fundada. En la actualidad tiene una matrícula de 5483 alumnos en la graduación y de ellos el 56,6% son mujeres.

La Universidad tiene alumnos con necesidades educativas especiales por diferentes causas como: ceguera, sordera o hipoacusia, limitaciones en el desarrollo físico-motor, trastornos en el lenguaje y con dificultades mentales que apenas llega al 1% del total de la matrícula. O sea, es bajo el número de estudiantes con demandas específicas en el aprendizaje que continúan su formación en la Educación Superior, lo cual acontece de forma similar en universidades de Cuba y otros países. A continuación se ilustra con ejemplos la actividad que la Universidad despliega a favor de la inclusión educativa.

Las acciones que ejemplifican el trabajo que despliega la Universidad se referencian, de la participación de la autora en una mesa redonda realizada, en el marco del VI Congreso Brasileiro de Educación Especial (2014).

Ejemplos de acciones para la dimensión axiológica:

- Divulgación de la vida de personas con necesidades educativas especiales que han concluido estudios universitarios, incluyendo aquellos que en la actualidad son trabajadores de la institución.
- Espacio cinematográfico del Núcleo de Estudios de Género de la Universidad y el Instituto Cubano de Cine “Del silencio al grito”, con actividades a favor del respeto a la diversidad e incluye a las personas que tienen necesidades educativas especiales.
- Debates con los profesores sobre temas como: planos y niveles de la diversidad y el cambio de la visión de las limitaciones y las deficiencias de los alumnos hacia sus competencias y capacidades.
- Participación sistemática de los profesores-investigadores a programas de la televisión para contribuir a la modificación de actitudes respecto a la diversidad humana.
- Apoyo en el tránsito de la Universidad hacia la institución laboral, respecto a la sensibilización del colectivo al cual se insertan y la aceptación para contribuir a estimular sus potencialidades.

Ejemplos de acciones para la dimensión política:

- Compra y entrega gratuita por la universidad de ordenadores personales a los alumnos con ceguera.
- Eliminación de barreras arquitectónicas, de comunicación y de participación.
- Seguimiento durante dos años después del egreso de la Universidad para proveer las ayudas que sean necesarias en las instituciones de trabajo.

- Tramitación de convenio de trabajo con la Dirección Provincial de Educación para incorporar las escuelas especiales del territorio a la labor con estos alumnos, en aspectos como:
 - la utilización de sus recursos cuando los alumnos de la universidad lo necesiten y el servicio de los talleres especializados como la elaboración de materiales en Braille;
 - la colaboración de los directivos, profesores y especialistas de la escuela especial para el proceso de ingreso a la Educación Superior, la capacitación del claustro y la participación en investigaciones, entre otras.

Ejemplos de acciones para la dimensión educativa:

- Adecuaciones al plan de estudio y de acceso al currículo, con la incorporación de disciplinas que se requieran e incremento del tiempo de estudio según las necesidades del alumno.
- Establecimiento del diseño de adecuación curricular en la Educación Superior que incluye elementos como: determinación del equipo de trabajo, apoyos (directos, indirectos y complementarios) y estrategias didácticas, entre otros que resulten necesarios para cada estudiante.
- Incorporación de estrategias de colaboración en grupo con los alumnos de mejor nivel de preparación.
- Designación de tutores de apoyo seleccionados del claustro de la carrera o de estudiantes de carreras pedagógicas como parte de su práctica docente.
- Responsabilizar con la atención al colectivo de año en el aula ordinaria con el jefe de año como profesor coordinador.
- Garantía de los medios materiales necesarios para el uso del sistema de comunicación alternativo Braille como: máquina Perkins, el programa de computación para invidentes, Jaws, los libros y diccionarios hablados, y los medios a relieve
- Evaluación del aprendizaje con un abordaje más cualitativo, integrador y enfocado en el desempeño, y otras adecuaciones como la realización de un año preparatorio, promover con una evaluación inferior a la establecida en algunas disciplinas.
- Articulación de ambientes educativos: universidad, hogar, instituciones educativas y sociales, tales como Joven Club de Computación, bibliotecas y escuelas especiales.
- Participación en las actividades de la extensión universitaria, mediante la realización de acciones que permitan la articulación entre las universidades, las organizaciones no gubernamentales, la comunidad y la familia en actividades deportivas, culturales y la práctica laboral.

- Conversatorios y conferencias con el grupo de estudiantes y el colectivo de profesores por especialistas del territorio.
- Incorporación de clases de consulta individual por las diferentes disciplinas.
- Garantía de apoyo psicológico, educacional y médico.
- Otorgamiento de beca en la Universidad a un familiar cuando precisan de ayuda para el validismo, con alimentación y alojamiento gratuito.

Los procesos de inclusión en la Universidad no se circunscriben a los alumnos que estudian las diferentes carreras para su graduación. Ellos, también, han tenido acceso a la educación de postgrado, donde han cursado especializaciones y maestrías. En la actualidad se inicia la formación doctoral que ya es una realidad en otras universidades del país. Así mismo, la inclusión ha alcanzado al colectivo de profesores y de los trabajadores en general pues la universidad cuenta entre sus recursos humanos personas que tienen algún déficit en el desarrollo. Estos profesores poseen alta calificación, incluyendo titulación de doctorado.

A continuación se ilustra con dos ejemplos el proceso de inclusión en la Universidad de Holguín, uno de graduación y otro que tiene concluido pos-graduación. El primer ejemplo, es un alumno con ceguera y el otro ejemplo, es una alumna con dificultades en el desarrollo físico-motor.

Alumno C. A. G., de sexo masculino y oriundo de una zona rural en la cual realiza la educación básica y media. Padece de retinosis pigmentaria, una enfermedad ocular crónica de origen genético, con degeneración progresiva de la retina y pérdida de sus células principales: conos y bastones. Él presentó una disminución lenta y progresiva de la agudeza visual en ambos ojos, primero de la visión nocturna y el campo visual periférico, después de la visión central, lo cual conlleva a la realización de cirugía a los 17 años. Esta se realiza en período cercano a los exámenes de fin de curso y no realiza el reposo visual orientado, surgiendo la ceguera.

La ausencia de visión y la carencia de preparación para autovalerse en una escuela de régimen interno, le impiden continuar la educación media por lo cual, después de recibir un curso de alfabetización en Braille, logra concluirla en la modalidad para adultos de espacios rurales. Se presenta a las pruebas de ingreso por concurso, las que aprueba, y solicita la carrera de Licenciatura en Inglés como segunda lengua, la cual le es concedida.

Esta carrera es de requisitos adicionales que conllevan la realización de pruebas de aptitudes y tiene un año preparatorio el cual se debe aprobar con nota mínima de 4 puntos.² Al iniciar el curso con la realización del diagnóstico pedagógico, se concluye que tiene baja competencia en lengua materna, pocas aptitudes para la lengua inglesa, con características personales de timidez y baja aceptación de la ayuda que se ofrece para la solución de las tareas, además nunca

2 La escala de calificaciones para la Universidad en Cuba es de 2 a 5 puntos y el aprobado es 3 puntos.

recibió cursos de inglés. El colectivo de año le sugiere cambio de carrera, pero él y su mamá deciden que no.

La estrategia pedagógica que se elabora incluye acciones individuales para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y con la adecuación curricular correspondiente. Como parte de las acciones, se incorpora un año de preparación para trabajar las habilidades comunicativas para la lengua materna e inglesa. Se ubica un profesor de apoyo del claustro de la carrera, licenciado en inglés, que empezó a recibir preparación en Braille por parte de la escuela especial.

Se incluye la realización de un ciclo de conversatorios y conferencias por especialistas de la propia universidad y la directora de la escuela especial, con el grupo de estudiantes y el colectivo de profesores. Todos los estudiantes del grupo asumieron tareas específicas y por disciplinas para ayudarlo.

La escuela especial se comprometió con la elaboración de los materiales en Braille y a relieve que fuesen necesarios, para lo cual se vinculan estudiantes de años superiores, quienes también programaron actividades de estudio por materias. Se le facilita una máquina Perkins, papel, presillas, grabadora y computador personal. En el currículo se incluyen dos materias a desarrollar por profesores de la escuela especial: Movilidad y Estenografía. También se brinda apoyo psicológico, transporte para las consultas médicas y beca para él y su mamá con alimentación y alojamiento gratuito.

A pesar del trabajo realizado por el colectivo de año y la carrera, además de las adecuaciones al plan de estudio y de acceso al currículo, al concluir los dos cursos preparatorios, este alumno no alcanza los objetivos de las disciplinas y, nuevamente, se le sugiere el cambio de carrera. Decide estudiar Derecho y ya tiene culminado el primer año con buenos resultados académicos.

Alumna S. L. C., de sexo femenino, de la ciudad de Holguín, a los 8 años padece una enfermedad del sistema nervioso del tipo de las neuropatías, que le afecta el sistema motor, quedando con parálisis en las extremidades inferiores y rigidez en las superiores, así como la necesidad de una silla de ruedas para desplazarse. Actualmente tiene 27 años y es Vice-presidente de la Asociación de limitados físicos motores (Aclifim) en la provincia de Holguín, está casada y tiene una hija de 6 años.

Se matricula en la carrera de Sociología en curso para trabajadores, donde se realizan adecuaciones complementarias, o sea, se le proporcionan los apoyos para la realización de tareas básicas en el orden material y tecnológico. Concluye los estudios con excelentes resultados en el orden académico y la extensión universitaria, promoviendo la actividad deportiva en la comunidad, favoreciendo la inclusión de las personas que se desplazan en silla de rueda.

Al año de concluir la universidad se presenta al proceso de selección del Programa de Maestría en Ciencias Sociales y Axiología. Tiene artículos publicados en

Cuba y España y ha dirigido proyectos socioculturales para la inclusión social, entre sus resultados científicos se encuentran los siguientes:

- La discapacidad no constituye diferencias entre el mundo y yo (2006).
- La maternidad: ¿sueño o realidad de la mujer discapacitada cubana? (2007).
- Experiencias de la provincia Holguín en la integración de las personas con discapacidad al arte (2010).
- Influencia de los tabúes para la inclusión social en la diversidad funcional (personas con discapacidad) (2014).

Defiende su tesis de maestría en el 2014, con el título: *La inclusión social de las personas con diversidad funcional física desde una concepción axiológica para favorecer el desarrollo humano*. En la actualidad inicia los estudios de doctorado con el tema “Las representaciones sociales de las personas con diversidad funcional en el contexto de la Educación Superior”.

Conclusiones

La Educación Superior en Cuba muestra avances en los procesos de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales, que se configura a través de las dimensiones: axiológica, política y educativa, las cuales reflejan la complejidad del objeto. La inclusión educativa en este nivel de enseñanza requiere de acciones concretas en los procesos de acceso, permanencia y egreso, expresando una articulación entre su contenido y el de las dimensiones referidas.

No existe un modelo de inclusión único para los alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Superior, lo cual depende de las particularidades de cada país y de las demandas específicas de cada estudiante. En Cuba, la educación es un derecho básico, por lo tanto, el gobierno establece las oportunidades para que, desde un contexto único y normalizador, se garantice la Educación Superior a estos alumnos.

Las universidades cubanas cuentan con un marco legal que les permite diseñar acciones para adoptar la opción más potenciadora del desarrollo de cada uno de sus alumnos. En ellas se despliegan proyectos de investigación que incluyen la búsqueda de recursos para el perfeccionamiento de las adecuaciones al plan de estudio y de acceso al currículo que posibiliten promocionar al máximo los desarrollos diferentes y singulares de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Referencias

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for Inclusion*. Bristol: Center for Studies in Inclusive Education, 2002.

CUBA. Ministerio de Educación. *Resolución Ministerial n. 141/2001*. La Habana, 2001.

CUBA. *Circular Mined-MES. Sobre el tratamiento a los jóvenes discapacitados para estudiar en la Educación Superior/2010*. La Habana, 2010.

SERRANO, E. P. *Inclusão no Ensino Superior: das políticas públicas aos desafios institucionais*. Mesa Redonda 8. VI Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos, 2014.

YIGOTSKY, L. S. *Obras completas*. Tomo V: Fundamentos de Defectología. La Habana: Pueblo y Educación, 1995. 336p.

Resumo

A educação inclusiva na educação superior: relato do contexto universitário cubano

Os principais fundamentos teóricos da inclusão no ensino superior em Cuba permitem modelar dois componentes essenciais: as dimensões e os processos. As dimensões configuram a inclusão em três perspectivas: a axiológica, referida à aceitação da diversidade humana como um valor; a política, com a adoção de uma legislação para concretizar o direito à inclusão e; a educativa, que implica a elaboração de estratégias didáticas colaborativas entre os professores, os alunos e todas as pessoas que participam do contexto universitário. A inclusão impõe desafios às instituições do ensino superior que implica introduzir transformações em suas dinâmicas a partir de três processos: o acesso, a permanência e o egresso. Isso pressupõe a formação de recursos humanos, a formação permanente dos professores, a organização dos recursos materiais, humanos e técnicos e o trabalho didático metodológico no processo de ensino e de aprendizagem. Também, refere-se às chamadas “categorias de deficiências” com maior inclusão, os programas mais inclusivos e as adequações curriculares que se realizam. Por último, o artigo apresenta um exemplo do estado atual da inclusão na Universidade de Holguín, com referência à graduação e pós-graduação.

Palavras-chave: Ensino Inclusivo. Ensino Superior. Necessidades Educativas Especiais. Universidade Cubana.

Abstract

Inclusive Education in Higher Education: Cuban University Context Report

The main theoretical foundations supporting inclusive education in Higher Education in Cuba allow the implementation of two essential components: its dimensions and processes. The dimensions comprise three perspectives: the axiological, based on the acceptance of human diversity as a value; the political, with development of a legislation to make possible the right to inclusion, and the educational, which involves the development of collaborative learning strategies among teachers, students and everybody else involved in the university context. The inclusion imposes challenges to the Higher Education institutions and implies the introduction of changes in their dynamics based on three processes: entrance, retention and graduation. This predicates the training of human resources, improvement of teachers' professional development, organization of material, human and technical resources as well as the methodological didactic work in the teaching-learning process. It also refers to the so called “categories of deficiencies” where most inclusive are blind people and with physical disabilities. The most inclusive university course is Law. Finally, it exemplifies the current state of the University of Holguin, referring to the education of undergraduates and postgraduates.

Keywords: Inclusive Education. Higher Education. Special Education Needs. Cuban University.

¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad

Anabel Moriña Díez¹
Víctor Hugo Perera Rodríguez²

Introducción

El número de alumnado universitario con discapacidad está incrementándose año tras año en un número importante de países (HADJIKAKOU; HARTAS, 2008; HOLLOWAY, 2001; KONUR, 2002, 2006). A pesar de este hecho, no es menos cierto que este grupo de estudiantes sigue siendo minoritario y aún se necesitan experiencias inclusivas en la Enseñanza Superior (ES) que den cuenta de cómo se está avanzando en este sentido.

Algunas de las cuestiones que ayudan a explicar este cambio en las estadísticas tienen que ver con el desarrollo de una legislación nacional que reconoce ese derecho³ (FULLER et al., 2005; RIDDELL et al., 2007), la implementación

1 US – Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Sevilla – Sevilla – Andalucía – España. anabelm@us.es

2 US – Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Sevilla – Sevilla – Andalucía – España. vhperera@us.es

3 En el caso de España, los estudiantes con discapacidad están presentes en la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades. A este respecto se establece que se debe garantizar el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación, además de la garantía de la obligatoriedad de que los entornos universitarios sean accesibles – edificios, instalaciones y dependencias. Más en concreto, en la Universidad de Sevilla, institución en la que se desarrolla este estudio, se aprobó una normativa para la atención

de prácticas educativas inclusivas, la incorporación de las Nuevas Tecnologías, la creación de servicios en las universidades para apoyar al alumnado con discapacidad, etc. De hecho, en la década pasada muchos países desarrollados han puesto en marcha acciones para hacer que las universidades sean más accesibles para las personas con discapacidad, llegando a estar progresivamente más comprometidas con los procesos de inclusión (BARNES, 2007; JACKLIN et al., 2007). Desde este punto de vista, Tinklin, Riddell y Wilson (2004) expresan que los estudiantes con discapacidad suponen un reto para la Universidad, no sólo en términos de eliminar las barreras arquitectónicas, sino también en relación a un acceso mucho más amplio al currículo, enseñanza, aprendizaje y evaluación. Asimismo, Fuller et al., (2005), Fuller, Bradley y Healey (2004), Hurst (1996), Moswela y Mukhopadhyay (2011) y Wehman (2006) afirman que la Universidad debe ser considerada como un vehículo para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Es más, desde la década de 1990 se viene insistiendo en la necesidad de que el aprendizaje sea inclusivo en la Enseñanza Superior (TOMLINSON, 1996). Sin embargo, paralelamente se ha concluido que este sistema se encuentra entre las instituciones más excluyentes para su acceso y permanencia (BAUSELA HERRERAS, 2002; DÍAZ SÁNCHEZ, 2000; KONUR, 2006; MORENO, 2005; ONOFRE, 2006).

En este sentido, la educación inclusiva en la Universidad ha ido avanzando como un movimiento que reta cualquier situación de exclusión. Cada vez son más las voces que reclaman un contexto de enseñanza y aprendizaje en la Enseñanza Superior en el que todos los estudiantes puedan aprender, participar y pertenecer (BARNES, 2007; FULLER; BRADLEY; HEALEY, 2004; FULLER et al., 2004; HURST; 1996; JACKLIN et al., 2007; MORIÑA; CORTÉS; MELERO, 2014; MOSWELA; MUKHOPADHYAY, 2011).

Sin embargo, como muestran los resultados de investigaciones realizadas en distintos contextos internacionales sobre las experiencias de personas con discapacidad en el sistema universitario, las vivencias del alumnado no siempre han sido positivas y las universidades se encuentran entre las instituciones más excluyentes para el acceso y permanencia del alumnado con discapacidad (BORLAND; JAMES, 1999; BOXALL; CARSON; DOCHERTY, 2004; CLAIBORNE et al., 2010; FOREMAN et al., 2001; FULLER; BRADLEY; HEALY, 2004; HOLOWAY, 2001; HOPKINS, 2011; JACKLIN et al., 2007; MOSWELA; MUKHOPADHYAY, 2011; NIELSEN, 2001; OLNEY; BROCKELMAN, 2003; PROWSE, 2009; RIDDELL; WILSON; TINKLIN, 2002; RYAN; STRUHS, 2004; SHEVLIN; KENNY; MCNEELA, 2004; TINKLIN; HALL, 1999; TINKLIN; RIDDELL; WILSON, 2004). Como explican estos trabajos, aunque existe una legislación

académica de este colectivo, incluyendo en ésta la necesidad de realizar adaptaciones curriculares por parte del profesorado y la gratuidad o coste cero en la primera y posteriores matrículas universitarias (Acuerdo 8/CG 9-12-08, BOUS 12 enero 2009).

anti-discriminación, en la práctica este alumnado se encuentra con significativas barreras que obstaculizan sus procesos de participación y aprendizaje.

Por otro lado, aunque es cierto que la Enseñanza Superior puede suponer una oportunidad para que los estudiantes puedan participar plenamente en la sociedad, también los es que un número importante de investigaciones ha identificado barreras significativas que restringen la participación, el progreso y el éxito en la Universidad de los estudiantes con discapacidad. Esas barreras son principalmente actitudinales, estructurales y referidas a recursos (MOSWELA; MUKHOPADHYAY, 2011). La participación en los entornos educativos en la Enseñanza Superior a veces está restringida por currículos inaccesibles, actitudes negativas del personal y barreras arquitectónicas (FERNI; HENNING, 2006; OLIVER; BARNES, 2010). Además, Adams y Holland (2006a, 2006b) explican que los estudiantes con discapacidad se enfrentan a barreras adicionales y retos que se hacen visibles cuando ellos se esfuerzan por continuar su educación. Desde el modelo social de discapacidad se entiende que es precisamente la sociedad, y en el caso de este estudio, la universidad, quién genera las barreras que obstaculiza la inclusión de los universitarios con discapacidad (OLIVER, 1990).

De acuerdo con este modelo, las universidades deberían evitar el uso de etiquetas médicas para identificar las necesidades de aprendizaje del alumnado con discapacidad, y debería hacer esfuerzos para instituirlo como parte de una práctica diaria con estrategias de enseñanza inclusivas (MATTHEWS, 2009). En este sentido, las prácticas de enseñanza y aprendizaje pueden suponer una barrera para el aprendizaje del alumnado con discapacidad cuando llegan a la Universidad (FULLER; BRADLEY; HEALEY, 2004; POWELL, 2003; TINKLIN; RIDDELL; WILSON, 2004). En síntesis, el modelo médico ve la discapacidad como un “problema individual” (ARMSTRONG; BARTON, 1999). En contraste, desde el modelo social, la discapacidad no es una tragedia personal, una anomalía o una necesidad de curar la enfermedad. Es una forma de discriminación y opresión (BARTON, 1998). Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de reestructurar los entornos educativos de tal manera que todos los estudiantes puedan participar (OLIVER, 1990).

Por otro lado, los conceptos de ayuda y barrera, en este trabajo, quedan vinculados con el modelo social de discapacidad (BARON; PHILLIPS; STALKER, 1996; FULLER et al., 2005; TINKLIN; HALL, 1999). En este sentido, entendemos las *ayudas* como elementos del contexto educativo que contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas (actitudes positivas, metodologías adecuadas, relaciones sociales, etc.). Las *barreras*, por el contrario, son reconocidas como obstáculos a la inclusión que dificultan o limitan el aprendizaje, pertenencia y participación activa, en condiciones de igualdad, en los procesos educativos. Por ejemplo, tal y como explica Messiou (2006), una persona puede experimentar exclusión cuando no puede acceder al currículo, no

se le da las oportunidades para participar en las clases, sus capacidades no son valoradas, es rechazada por sus iguales o incluso cuando se le niega el derecho a las relaciones sociales. O como también han descrito Ainscow y Miles (2009) el concepto de “barreras” hace referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados estudiantes. De hecho, se ha reconocido que aquellos estudiantes, entre los que se encuentra el alumnado con discapacidad, que experimentan estas barreras, pueden ser considerados “voces escondidas”.

En investigaciones previas, en diversas etapas educativas, ya se ha explorado las perspectivas y experiencias de estudiantes (BEAUCHAMP-PRYOR, 2012; HOPKINS, 2011, NORWICH; KELLY, 2004; RILEY; DOCKING, 2004; RUDDUCK, 1996; STEVENS, 2009). En otros trabajos se ha argumentado que escuchar a personas vulnerables a procesos de exclusión podría dar información relevante con relación a la educación inclusiva (BIKLEN, 2000; CORBETT; SLEE, 2000; MCCLUSKEY, 2008; MUNN; LLOYDS, 2005; TANGEN, 2008). Por lo tanto, en estas publicaciones se concluye que las voces de personas que experimentan procesos de exclusión deberían tener un rol central en el proceso de inclusión ya que puede iluminar el camino a seguir.

En este artículo, tomando como referente las narraciones de los estudiantes que han participado en esta investigación es posible reflexionar acerca de cómo las diversas actitudes, prácticas y conductas experimentadas en determinadas situaciones en la universidad, influyen en sus trayectorias académicas. Desde estas voces, asimismo, se formulan una serie de propuestas para caminar hacia la inclusión en la ES.

Diseño metodológico de la investigación

Los resultados que presentamos en este artículo pertenecen a una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España: “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad”. Este estudio que tiene una duración de 4 años (2011-2014) está llevándose a cabo por un equipo de investigación compuesto por profesorado de la Universidad de Sevilla perteneciente a diferentes áreas y campos de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales). El propósito del mismo es estudiar, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad. En concreto, con esta investigación tratamos de responder a tres objetivos: 1) Identificar, describir y explicar las barreras y las ayudas que los estudiantes con discapacidad perciben en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad como Institución; 2) Identificar, describir y explicar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad

experimentan en las aulas universitarias; y 3) Diseñar una guía de formación online para el profesorado universitario con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad.

Para dar respuestas a estos objetivos, a través de una metodología biográfico-narrativa, nos hemos planteado distintas fases de investigación. En la primera fase contemplamos dos momentos. En el primero, se han realizado diversos grupos de discusión (al menos un grupo de discusión para cada uno de los cinco campos de conocimiento)⁴, y entrevistas individuales (orales y escritas). En este primer momento han participado un total de 44 alumnos. En un segundo momento se han realizado micro-historias de vida con 16 estudiantes que participaron en el momento anterior. Estas historias se caracterizan por ser temáticas, ya que nos hemos centrado en un período particular de sus vidas, la trayectoria universitaria. Para su elaboración, los instrumentos de recogida de datos que se han utilizando son tres: líneas de vida, entrevistas focalizadas y auto-informes. En la segunda fase de investigación, aún en desarrollo, se han retomado las historias de vida iniciadas con sólo 8 de los estudiantes que participaron en el segundo momento y se están realizando lo que se conoce en metodología biográfico-narrativa como historias de vida en profundidad y polifonía de voces (FRANK, 2011). Para la realización de estas historias se ha recurrido a técnicas de recogida de datos como entrevista en profundidad, fotografía, entrevistas a otras personas clave en la vida de cada estudiante y observaciones. Como última fase del estudio se pretende diseñar una propuesta de formación online para que el profesorado pueda dar respuesta a la diversidad.

En concreto, este artículo, que se centra íntegramente en el objetivo 1 de esta investigación y en las fases I y II, ha tomado como población del estudio los estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad de Sevilla (US) en el curso 2009/2010. Sobre esta Universidad podemos decir que en ese momento contaba con un total de 445 estudiantes con discapacidad (0.6%) frente a los 72.358 estudiantes con los que cuenta la Institución.

Sobre el perfil de la muestra podemos comentar, en líneas generales, que las edades de estas personas oscilan entre los 19 y los 59 años, siendo la media de edad 30,5. De entre estas personas, 22 son hombres y otros 22 son mujeres. Tomando en consideración el conjunto total de estudiantes, un 25% está en primero de carrera, un 16% en segundo, un 25% en tercero, un 14% en cuarto y un 9% en quinto. El resto, aproximadamente un 11%, realizan estudios de posgrado, en másteres oficiales. El 63% de los estudiantes han permanecido de uno a cinco años en la

⁴ Los campos de conocimiento que se contemplan en la Universidad de Sevilla son: Ciencias de la Salud; Ciencias Experimentales; Ciencias Sociales y Jurídicas; Ingeniería y Tecnología; Humanidades.

universidad, mientras que el 37% de los estudiantes restantes han estado más de cinco años. Es importante destacar que un 14% de los estudiantes, tomados del dato anterior, han estado diez o más años en la universidad. Por último, en cuanto al tipo de discapacidad de este alumnado, de acuerdo a la denominación usada por esta Universidad, el 38% es alumnado con discapacidad física, el 15% discapacidad psíquica, el 36% discapacidad sensorial y el 11% presenta dificultades asociadas a algún problema orgánico (asma, enfermedades degenerativas, etc.).

Finalmente, en el tratamiento de los datos hemos realizado un doble análisis. Para la elaboración de cada historia de vida se ha llevado a cabo lo que en la literatura se denomina análisis narrativo en el sentido que proponen Goodley et al. (2004). Por otro lado, para el análisis comparativo de la información recogida con todas las técnicas y personas participantes se ha realizado un análisis estructural (RIESSMAN, 2008), siguiendo a Miles y Huberman (1994), y utilizando un sistema inductivo de categorías y códigos incluido en el programa de análisis de datos MaxQDA10.

Resultados

En este apartado del artículo se presentan los resultados referidos a las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad de Sevilla, específicamente aquellos que hacen referencia a la Universidad como Institución y al Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU)⁵, y más concretamente a la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad (SAD)⁶. En estos temas, se explorarán los elementos que actúan como obstáculos y facilitadores, ofreciendo puntos de reflexión que permitan analizar los procesos de inclusión educativa en la Universidad de Sevilla.

¿Alzando muros o tendiendo puentes en la arquitectura universitaria?

La Universidad de Sevilla se describe como una institución en la que perviven barreras y ayudas en la vida académica de los estudiantes que participan en esta investigación. Son muchos los aspectos organizativos, docentes y arquitectónicos que concurren de forma reiterada, comprometiendo la actividad académica de los estudiantes con discapacidad.

5 Servicio universitario que integra varias unidades y programas de asesoría, atención y apoyo a la comunidad universitaria en ámbitos como la salud, empleo, apoyo jurídico y pedagógico, entre otros.

6 Unidad adscrita al Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria que tiene el compromiso institucional de conseguir la inclusión plena y efectiva en el ámbito universitario de todos aquellos miembros de la Comunidad Universitaria que presenten algún tipo de discapacidad.

Uno de los problemas que se identifican es el desconocimiento por parte de la Comunidad Universitaria, incluyendo al profesorado, de la normativa que regula la atención académica a los estudiantes con discapacidad y las subsecuentes trabas organizativas y actitudinales que deriva de esto. La universidad de Sevilla cuenta desde el curso 2008/2009 con una normativa que avala, resguarda y protege los derechos de los estudiantes, por lo que su difusión efectiva es necesaria para que pueda cumplirse. Aún con esto, la principal consecuencia de su desconocimiento afecta a la organización interna y al quehacer diario de cada Facultad, ya que muchas de las respuestas y tomas de decisiones no tienen en cuenta dicha normativa.

El acceso a la universidad también supone para estos estudiantes un momento complejo ocasionado por la desinformación. Esto genera un sentimiento generalizado de desconcierto en los estudiantes al no disponer de orientaciones que les facilite conocer la institución y su funcionamiento, una vez que acceden a la universidad.

Una de las barreras más comúnmente identificada es el exceso de burocracia que el alumnado se encuentra en el momento de solicitar, en convocatorias oficiales, ayudas relativas a sus necesidades. La solicitud de las ayudas se describe como un procedimiento formal que ralentiza la obtención de las mismas, llegando en ocasiones una vez que finalizan los estudios. Esto ocurre con las ayudas económicas y las de movilidad para realizar estancias en el extranjero, a excepción de las becas que se reciben para las deducciones y pago de las matrículas, que son de aplicación inmediata, señalándose en esta investigación como una de las principales ayudas. La gestión administrativa socava la paciencia de los estudiantes hasta el punto de acabar presentándose sin cita ni preaviso en los despachos de los responsables para realizar tal petición.

En el otro lado de la balanza, a nivel institucional, una de las ayudas mejor valoradas por los participantes del estudio está relacionada con la inmediatez y continuidad en la información que reciben sobre las ayudas, becas, ofertas de trabajo y cursos de formación. La universidad se sirve de una web para alojar y publicar este tipo de información actualizada. No obstante, hay quienes reclaman la existencia de algún organismo, departamento o figura de apoyo que los ayuden durante su primer año académico, ya que afirman que se sienten desamparados y dependientes de la buena voluntad del personal de la universidad.

La idea anterior se apoya en las aportaciones de estudiantes que informan que en otras universidades existe una figura de apoyo e incluso software informático que les indica, a través de la realización de la matrícula, con qué persona u organismo ha de ponerse en contacto el alumnado con discapacidad para su orientación e inserción en la universidad. En base a esto, la mayoría de los participantes coinciden en que la universidad no facilita información a los profesores sobre su discapacidad por lo que se considera igualmente un obstáculo en su contra, ya que éstos no pueden planificar la programación de las clases con suficiente antelación. Precisamente,

esta información es recogida durante el periodo de matriculación, indicándose si se tiene o no discapacidad, el tipo y grado, y aseguran que dicha información no llega al profesorado. De igual modo es preocupante que no se sepa exactamente a dónde va a parar y qué utilidad se les da a esta información. Aseguran que si esta información llegara a conocimiento del profesorado y, en consecuencia, conocieran de antemano sus necesidades educativas, probablemente tendrían sus asignaturas adaptadas, solventándose muchos de los problemas que de esto pudiera derivarse como es el caso de mantener mejor el ritmo de las clases.

En cuanto a las ayudas que estos estudiantes con discapacidad puedan necesitar por parte de la universidad como institución, se entiende que depende de la buena voluntad del personal de administración y servicio, del profesorado y del alumnado. Denuncian que dichas ayudas no deben derivar exclusivamente de la buena voluntad sino del derecho y el deber que rijan una normativa y que oriente la actuación de la Comunidad Universitaria. No obstante, perciben esto como algo positivo ya que supone un cambio de mentalidad y de sensibilidad ante las personas con discapacidad.

En relación al profesorado se aprecia el compromiso de atender bien a estos estudiantes. Se valora el hecho de que sean flexibles con el ritmo de aprendizaje, que faciliten la entrega de los trabajos y el material de estudio a través de la plataforma virtual de aprendizaje de la universidad, así como que compartan con anticipación las presentaciones de cada tema para que puedan verlas en su propio portátil, etc. Hay, sin embargo, una percepción general por parte de los estudiantes que cuestiona la formación del profesorado para atender al alumnado con discapacidad. Una de las consecuencias de esta necesidad de formación del profesorado es que se encuentran desprovistos de recursos que les ayude a cubrir las demandas académicas de estos estudiantes y esto se refleja en que las asignaturas no se adaptan, pese a existir una normativa que lo indique.

Igual importancia se le otorga a la creación de un servicio interno que pueda transcribir los apuntes para el alumnado que tenga una discapacidad visual, o que realice programas especiales, en atención al trabajo que vienen haciendo organismos externos como es el caso de la ONCE.⁷ Por ello, los estudiantes creen que el profesorado debe dejar sus materiales por adelantado para que pueda adaptarse a tiempo, y no dejarlos paulatinamente durante el curso, pues en el caso de los estudiantes con discapacidad visual, les dificulta llevar el ritmo normal de las clases.

En relación a las asignaturas, encuentran ciertas ayudas cuando se trata de cambiar el turno en los horarios para poder recibir la materia, el acceso a la plataforma virtual de aprendizaje o la propia flexibilidad en la convocatoria de

7 La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) es una Corporación sin ánimo de lucro con la misión de mejorar la calidad de vida de las personas ciegas y con discapacidad visual de toda España.

exámenes. No obstante, el alumnado experimenta que el Plan de Bolonia todavía no se encuentra integrado en su totalidad en la organización y planificación de las asignaturas, y explican que las asignaturas que anteriormente eran anuales ahora son cuatrimestrales, que se han reducido en tiempo y duración pero no en materia, por lo que se encuentran saturados de trabajo y material de estudio. De igual modo, entienden que en determinadas carreras las asignaturas no debieran ser de obligada elección sino de libre opción y de acuerdo a sus horarios y necesidades.

Respecto a las ayudas otorgadas a los estudiantes dependiendo de la discapacidad, son varias las diferencias estudiadas en cuanto al destino de las mismas. Por lo general, aseguran que las ayudas ofrecidas son para personas con discapacidad física o sensorial pero no hay para personas con discapacidad psíquica u orgánica. Este hecho se agrava aún más cuando la información y difusión sobre dichas ayudas no llega a este colectivo de estudiantes.

Por último, respecto a la arquitectura e infraestructura, se perciben mejoras sustanciales en los espacios (por ejemplo, la anchura de los pasillos y entradas al aula) y en los edificios (donde se evidencian reparaciones, arreglos y adaptaciones). Sin embargo, en la organización del espacio físico hay algunas clases que se encuentran masificadas, impidiendo la puesta en práctica de determinadas metodologías que promueven el trabajo en grupo y la participación mediante debates, dificultando el acceso a determinadas aulas, afectando a su organización, motivos por los que abandonan algunas asignaturas. Esta situación genera cierta indignación, pues la propia normativa establece que los espacios deben ser accesibles e igualitarios para todos. La accesibilidad a determinadas aulas se ve quebrantada al no estar adaptado el mobiliario a sus necesidades (por ejemplo, mesas y sillas atornilladas). La experiencia del alumnado asegura que la estructura de las aulas no facilita el proceso de aprendizaje y que los materiales que se utilizan en las mismas para el desarrollo de las asignaturas, como es el caso de los retroproyectores, pizarras, tarima etc., no son accesibles al alumnado con determinada discapacidad.

¿Abriendo o cerrando puertas desde el servicio de atención al alumnado con discapacidad?

En referencia al SACU, y más concretamente al SAD, los participantes del estudio se mostraron satisfechos con la labor que realizan; así como con el personal encargado de atender las necesidades del alumnado con discapacidad. En la medida de sus posibilidades, se comprende que este servicio resuelve con eficacia los problemas y ayuda a cubrir las necesidades de estos estudiantes.

En el ámbito universitario, se percibe que la inclusión es menos difícil gracias a las ayudas recibidas por este Servicio. Además, se valora la excelente labor realizada por la persona encargada del SAD. No obstante, hay una manifiesta

insatisfacción por la escasa cobertura que da el Servicio, ya que una sola persona es la que debe atender a todos los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Sevilla. Se considera, por tanto, que son escasos los medios que garantizan una atención de calidad a toda la comunidad universitaria con discapacidad.

Además, es preciso visibilizar que la US cuenta actualmente con 26 centros docentes integrados en la propia ciudad, desplegándose en varias zonas urbanas (Ramón y Cajal/Pirotecnia, Macarena, Reina Mercedes y Cartuja). En este modelo de campus universitario, como comentan los universitarios, la ubicación geográfica del SAD queda aislada puesto que su ubicación está centralizada en una única sede. En consecuencia, se reclama nuevas sedes por Facultad o por zona, que eviten que determinados estudiantes, por causas distintas, no puedan visitarla según les convengan.

De igual modo, la movilidad y accesibilidad del edificio donde se encuentra la sede del SACU son dos aspectos que se reafirman como obstáculos que deben superarse. También se considera una barrera la falta de información sobre la labor que realiza el SACU, los servicios que ofrecen, las condiciones de las becas e incluso de su existencia. Antes incluso, les llega más información a través de otros organismos de mayor envergadura.

Entre las ayudas que el SACU proporciona, la más valorada, y a su vez criticada, es la del estudiante colaborador.⁸ La función del alumno colaborador consiste en facilitar el acceso a la información al alumnado con discapacidad, el apoyo en los desplazamientos y la toma de apuntes en clase, encontrándose en muchas ocasiones con problemas para la comprensión de los mismos. Estas personas aceptan las becas motivadas por la obtención de créditos que luego son reconocidos en la secretaría de su centro y por la ayuda económica con la que el SACU les gratifica. Es una ayuda que los estudiantes discapacitados tildan de utópica ya que no tienen efecto ni beneficio real en sus estudios.

Una última barrera se centra en la rígida burocratización del SACU respecto a las ayudas que pueden conceder. Muchos estudiantes con discapacidad que acceden al primer curso no tienen constancia de la existencia de este Servicio. Piensan que pueden perder oportunidades para beneficiarse de las ayudas, pues se suele dar el caso en el que cuando se recibe la información el plazo de solicitud de las ayudas ha finalizado.

⁸ El programa *estudiante colaborador* es una de las iniciativas que integra el Proyecto Contigo, cuyo objetivo es crear un grupo de personas comprometidas que participen de forma activa en el despliegue de acciones solidarias en relación a la discapacidad.

Conclusiones

¿Es la Universidad de Sevilla una institución que abre o cierra puertas a los estudiantes con discapacidad? Este estudio nos ha permitido conocer la relación de este grupo de estudiantes con la propia institución, identificando aquellos aspectos que consideran ayudas y las principales barreras a las que se enfrentan en el momento de su acceso y permanencia en las Universidad.

Del análisis realizado en el apartado anterior pueden extraerse varias conclusiones. La primera idea importante a destacar es que han surgido numerosas coincidencias entre los estudiantes, independientemente del tipo de discapacidad y estudios cursados, tanto a la hora de identificar ayudas, como barreras. Ahora bien, en cualquier caso, el número de barreras identificadas ha sido superior al de ayudas. Es decir, los participantes reconocen que, en ocasiones, han recibido ayudas que les han facilitado su inclusión, sin embargo, ponen de manifiesto muchos más obstáculos que les suponen impedimentos día a día para su proceso de aprendizaje. Estos resultados coinciden con trabajos como los de Borland y James (1999), Castellana y Sala (2005), Hadjikakou y Hartas (2008), Prowse (2009), Ryan y Struhs, 2004 o Tinklin y Hall (1999).

Respecto a las barreras que se han identificado a nivel institucional, algunos estudiantes denuncian que la universidad debería de dotar de una mayor información al personal de la institución para atender a la diversidad. El acceso a la universidad se percibe como un momento complejo, caracterizado por esta falta de información. La dependencia de la buena voluntad del personal de la universidad – como también ha aparecido en otros trabajos internacionales, como en Fuller et al., (2004), Leyser et al. (2000), Tinklin y Hall (1999) – no tendría que ser la medida subsidiaria que alentara al estudiantes en sus trayectorias formativas. En este sentido, convendría que la universidad pudiera establecer durante el primer año académico de los estudiantes algún mecanismo de ayuda o sobre la difusión de información que posibilite a todos sus estudiantes contar desde un primer momento con orientaciones sobre la institución y su funcionamiento.

Uno de los problemas que más preocupa, al igual que ya apuntaron Fuller et al., (2004) o Moswella y Mukhopadhyay (2011) es el desconocimiento que la comunidad universitaria tiene de la normativa que regula los derechos de los estudiantes con discapacidad. En particular, la desinformación del profesorado sobre la propia existencia de estos estudiantes, así como de sus necesidades y derechos recogidos en la normativa, es una barrera que podría eliminarse de forma sencilla facilitando, por parte de la universidad al comienzo del curso, la documentación adecuada a cada profesor y, como expresa Bessant (2009), conociendo el profesorado sus obligaciones legales.

La incertidumbre que produce el exceso de burocracia referida a las convocatorias oficiales de ayudas económicas y de movilidad es otra de las barreras comúnmente reseñadas. Una mayor agilidad en la gestión administrativa o la simplificación del procedimiento para su rápida resolución supondría que algunos estudiantes pudieran cubrir de inmediato sus necesidades al beneficiarse de estas ayudas con mayor prontitud.

Por otro lado, a pesar de que ha sido un tema muy estudiado y denunciado en los últimos años, las barreras arquitectónicas y de infraestructura siguen siendo una de los obstáculos más ampliamente señalados por estos alumnos, especialmente las que se identifican en las aulas universitarias, obsoletas en muchos casos. Es preciso reconocer que, aunque se observan avances en la respuesta que la universidad ofrece al alumnado con discapacidad, es necesario dar pasos firmes que realmente garanticen el diseño de espacios universitarios más inclusivos.

Todo lo anterior perfila algunas de las condiciones que debiera cumplir la Universidad de Sevilla para que fuera más proactiva, a saber: la información ofrecida por ésta debería ser más accesible y unificada, los distintos trámites a realizar deberían facilitarse, la normativa debería dar respuesta a sus necesidades y ser aplicada, y las aulas y otros espacios deberían ser accesibles para todos y todas.

En cuanto a las ayudas que se han identificado en este estudio, también existe bastante acuerdo a la hora de señalar la gratuidad de la matrícula como algo muy positivo de cara a sus estudios. Además, uno de los servicios mejor valorados por los participantes del estudio está relacionado con la inmediatez y continuidad en la información que reciben sobre las ayudas, becas, ofertas de trabajo y cursos de formación.

La gran mayoría de los participantes en el estudio coinciden en señalar al Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU) como la principal ayuda que obtienen de la institución. No obstante, y sin perjuicio de lo anterior, este servicio debería dotarse con más medios humanos y materiales, pues la escasez de los mismos resulta una merma para su eficacia y agilidad. De igual modo, se recomienda que tanto la accesibilidad como la descentralización del servicio sean dos aspectos a considerar.

En definitiva, el reconocimiento de todas estas barreras y el fuerte compromiso por superarlas, permitirá concretar propuestas de mejora, a través de políticas, estrategias, procesos y programas, encaminadas hacia nuevas prácticas de inclusión que contribuyan a que la universidad sea también un espacio de excelencia en lo que se refiere a la educación inclusiva, participativa y en igualdad de oportunidades y condiciones.

Referencias

- ADAMS, M.; HOLLAND, S. Improving Access to higher education for disabled people. In: ADAMS, M.; BROWN, S. (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 2006a. p.10-22.
- ADAMS, M.; HOLLAND, S. Conclusion: a manifesto for mainstreaming inclusive practice. In: ADAMS, M.; BROWN, S. (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 2006b. p.187-189.
- AINSCOW, M.; MILES, S. Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? In: GINÉ, C. et al. (Coords.). *La educación inclusiva*. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: ICE-Horsori, 2009. p.161-170.
- ARMSTRONG, F.; BARTON, L. Is there anyone there concerned with human rights? Cross-cultural connections, disability and the struggle for change in England. In: ARMSTRONG, F.; BARTON, L. (Eds.). *Disability, human rights and education: Cross cultural perspectives*. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1999. p.210-229.
- BARNES, C. Disability, higher education and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*, v.28, n.1, p.135-145, 2007.
- BARON, S.; PHILLIPS, R.; STALKER, K. Barriers to training for disabled social work students. *Disability and Society*, n.11, p.361-377, 1996.
- BARTON, L. Markets, managerialism and inclusive education. In: CLOUGH, P. (Ed.). *Managing inclusive education: From policy to experience*. London: Paul Chapman, 1998. p.78-91.
- BAUSELA HERRERAS, E. Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, n.6, p.1-2, 2002. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL4.pdf>. Acceso em: set. 2014.
- BEAUCHAMP-PRYOR, K. From absent to active voices: securing disability equality within higher education. *International Journal of Inclusive Education*, v.16, n.3, p. 283-295, 2012.
- BESSANT, J. *Measuring up? Students, disability and assessment in the university*. Assessment in different dimensions. A conference on teaching and learning in Tertiary Education. Melbourne, 2009. p.28-40.
- BIKLEN, D. Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, v.4, n.4, p.337- 353, 2000.
- BORLAND, J.; JAMES, S. The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, v.14, n.1, p.85-101, 1999.
- BOXALL, K., CARSON, I.; DOCHERTY, D. Room at the academy? People with learning difficulties and higher education. *Disability & Society*, v.19, n.2, p.99-112, 2004.
- CASTELLANA, M.; SALA, I. Estudiantes con discapacidad en aulas universitarias. (Students with disabilities in university classrooms). *Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad, Salamanca* (Paper presented at the 1st National Convention University and Disability, in Salamanca), nov. 2005.
- CLAIBORNE, L. et al. Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, v.15, n.5, p.513-527, 2010.
- CORBETT, J.; SLEE, R. An international conversation on inclusive education. In: ARMSTRONG, F.; ARMSTRONG, D.; BARTON, L. (Eds.). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspective*. London: David Fulton, 2000. p. 133-146.
- DÍAZ SÁNCHEZ, F.A. *Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales*. Narración de experiencias. In: SALMERON, V.; LÓPEZ, V. L. (Coords.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granda: Grupo Editorial Universitario, 2000. p.269-272.
- FERNI, T.; HENNING, M. From a disabling world to a new vision. In: ADAMS, M.; BROWN, S. (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 2006. p.23-31.

- FOREMAN, P. et al. Characteristics, Academic and Post-University Outcomes of Students with a Disability at the University of Newcastle. *Higher Education Research & Development*, v.20, n.3, p.313-325, 2001.
- FRANK, A. W. Practicing Dialogical Narrative Analysis. In: HOLSTEIN, J. A. ; GUBRIUM, J. F. (Eds.). *Varieties of Narrative Analysis*. Los Angeles, CA: Sage Publications, 2011. p.33-52.
- FULLER, M., BRADLEY, A.; HEALEY, M. Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, v.19, n.5, p.455-468, 2004.
- FULLER, M. et al. Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, v.29, n.3, p.303-318, 2004.
- FULLER, M. et al. What are disabled students' experiences of learning at university? *Social Diversity and Difference*. 2005. Recuperado de: <http://arrrts.gtcnl.org.uk/gtcnl/bitstream/2428/49115/2/keele.docds.pdf>. Acceso em: set. 2014.
- GOODLEY, D. et al. *Researching life stories*. London: Routledge, 2004.
- HADJIKAKOU, K.; HARTAS, D. Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, n.55, p.103-119, 2008.
- HOLLOWAY, S. The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, v.16, n.4, p.597-615, 2001.
- HOPKINS, L. The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, v.15, n.7, p.711-727, 2011.
- HURST, A. Reflecting on researching disabilities and higher education, in: BARTON, L. (Ed.). *Disabilities and Society: emerging issues and insights*. London: Longman, 1996. p.123-143.
- JACKLIN, A. et al. *Improving the experiences of disabled students in higher education*. 2007. Recuperado de: <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/jacklin.pdf>. Acceso em: 4 set. 2014.
- KONUR, O. Assessment of Disabled Students in Higher Education: Current public policy issues. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v.27, n.2, p.131-152, 2002.
- KONUR, O. Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, n.11, p.351- 363, 2006.
- LEYSER, Y. et al. Students with disabilities in higher education: perspectives of American and Israeli faculty members. *International Education*, n.29, p.47-67, 2000.
- MATTHEWS, N. Teaching the "invisible" disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, v.14, n.3, p.229-239, 2009.
- MCCLUSKEY, G. Exclusion from school: what can "included" pupils tell us? *British Educational Research Journal*, v.34, n.4, p.447-466, 2008.
- MESSIOU, K. Conversations with children: making sense of marginalization in primary school setting. *European Journal of Special Need Education*, v.21, n.1, p.39-54, 2006.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1994.
- MORENO, M. T. *Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe*. Documento presentado en Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: Iesalc/Unesco, 2005.
- MORIÑA, A.; CORTÉS, M. D.; MELERO, N. Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*, n.29, p.44-57, 2014.
- MOSWELA, E.; MUKHOPADHYAY, S. Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, v.26, n.3, p.307-319, 2011.

- MUNN, P.; LLOYD, G. Exclusion and excluded pupils. *British Educational Research Journal*, v.31, n.2, p.205-221, 2005.
- NIELSEN, J. A. Successful University Students with Learning Disabilities. *Journal of College Student Psychotherapy*, v.15, n.4, p.37-48, 2001.
- NORWICH, B.; KELLY, N. Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, v.30, n.1, p.43-65, 2004.
- OLIVER, M. *The politics of disablement*. Basingstoke: Macmillan, 1990.
- OLIVER, M.; BARNES, C. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, v.31, n.5, p.547-560, 2010.
- OLNEY, M. F.; BROCKELMAN, K. F. Out of the Disability Closet: Strategic use of perception management by select university students with disabilities. *Disability & Society*, v.18, n.1, p.35-50, 2003.
- ONOFRE, C. M. A Educação Inclusiva: buscando caminhos entre limites e possibilidades na Universidade. *Rev. Humanidades*, Fortaleza, v.21, n.1, p.11-15, 2006.
- POWELL, S. Special teaching in higher education. In: POWELL, S. (Ed.). *Special teaching in higher education: Successful strategies for access and inclusion*. London: Kogan Page, 2003. p.3-16.
- PROWSE, S. Institutional construction of disabled students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v.31, n.1, p.89-96, 2009.
- RIDDELL, S. et al. Managerialism and equalities: tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, n.54, p.615-628, 2007.
- RIDDELL, S.; WILSON, A.; TINKLIN, T. Disability and the wider access agenda: supporting disabled students in different institutional contexts. *Widening Participation and Lifelong Learning*, n.4, p.12-26, 2002.
- RIESSMAN, C. K. *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications, 2008.
- RILEY, K.; DOCKING, J. Voices of disaffected pupils: implications for policy and practice. *British Journal of Educational Studies*, v.52, n.2, p.166-179, 2004.
- RUDDUCK, J. *Pupils' experiences of teaching and learning*. Swindon: Economic and Social Research Council, 1996.
- RYAN, J.; STRUHS, J. University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, v.8, n.1, p.73-90, 2004.
- SHEVLIN, M.; KENNY, M.; MCNEELA, E. Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective'. *Disability & Society*, v.19, n.1, p.15-30, 2004.
- STEVENS, P. Pupils' perspectives on racism and differential treatment by teachers: on stragglers, the ill and being deviant. *British Educational Research Journal*, v.35, n.3, p.413-430, 2009.
- TANGEN, R. Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, v.23, n.2, p.157-166, 2008.
- TINKLIN, T.; HALL, J. Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, n.24, p.183-194, 1999.
- TINKLIN, T.; RIDDELL, S.; WILSON, A. Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, v.29, n.5, p.637-657, 2004.
- TOMLINSON, J. *The Tomlinson report-inclusive learning*. Report of the Learning Difficulties and/or Disabilities Committee. Further Education Funding Council Learning Difficulties and/or Disabilities Committee (FEFCE). 1996.
- WEHMAN, P. *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. 4. ed. Baltimore, MD: Paul Brookes, 2006.

Resumen

¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad

Este artículo presenta los resultados de una investigación (*Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad*, Ministerio de Ciencia e Innovación de España, ref. EDU 2010-16264) en curso que está siendo desarrollada en la Universidad de Sevilla. El propósito de ésta es analizar desde la perspectiva del alumnado con discapacidad cuáles son las barreras y ayudas que encuentran en la Enseñanza Superior (ES). Para realizar el estudio se ha hecho uso del método biográfico-narrativo, que enfatiza la importancia de que las personas hablen de ellas mismas, sin silenciar su subjetividad. La muestra del estudio está constituida por 44 estudiantes. Para el tratamiento de los datos se ha realizado un doble análisis. Para la elaboración de cada historia de vida se ha llevado a cabo un análisis narrativo y para el análisis comparativo de la información recogida con todas las técnicas y personas participantes se ha realizado un análisis estructural, con un sistema de categorías y códigos. En los resultados de este trabajo se presenta la información referida a los facilitadores y obstáculos que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad de Sevilla, específicamente aquellos que hacen referencia a la Universidad como Institución – personal, espacios, normativa etc. – y al Servicio de Atención a Estudiantes con Discapacidad. Por último, en las conclusiones se retomarán las principales ideas analizadas que se discutirán con otros trabajos previos.

Palabras Clave: Enseñanza Superior. Educación Inclusiva. Educación Especial. Barreras. Ayudas.

Abstract

Inclusive Education in Higher Education?: The Case of Students with Disabilities

This article presents the results of an ongoing research (*Barriers and help that students with disabilities identify at the University*, Spain's Ministry of Science and Innovation, reference EDU 2010-16264) being developed at the University of Seville (Spain). The objective of this work is to analyze the barriers and help found in Higher Education from the standpoint of students with disabilities. To carry out this study, the authors began with a biographic-narrative method, which emphasizes the importance of individuals speaking about themselves, without silencing their subjectivity. The study sample included 44 students. For data analysis, a structural analysis was used, based on a system of categories and codes. The results of this work present information referring to the facilities and obstacles that students with disabilities identify at the University, specifically those regarding the university as an institution – staff, spaces, rules etc. – and the Service for Students with Disabilities. Lastly, the conclusions go back to the main ideas analyzed to discuss previous works.

Keywords: Higher Education. Inclusive Education. Special Education Barriers. Aid.

Orientação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência nas universidades italianas

Leonardo Santos Amâncio Cabral¹
Enicéia Gonçalves Mendes²
Lucia de Anna³

Introdução

No decênio 2005-2014, a Unesco indicou a necessidade de se adotar novos comportamentos e práticas para o desenvolvimento sustentável de uma sociedade, destacando a educação como promotor central desse processo (UNESCO, 2009). Todavia, ainda segundo a Unesco, a educação das pessoas com deficiência e sua plena inclusão na sociedade continua a ser um dos mais desafiadores objetivos do século XXI.

O “Plano de ação do Conselho da Europa 2006-2015 para a promoção dos direitos e da plena participação das pessoas com deficiência na sociedade: melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência na Europa” (CONSIGLIO D’EUROPA, 2006) colocou em evidência não só a necessidade do acesso e permanência do público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, mas também a da promoção de programas de transição eficientes e eficazes às pessoas com deficiência, em nível educacional e profissional, promovendo sua efetiva inclusão nas escolas, nas universidades e no mundo do trabalho.

1 UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos – São Paulo – Brasil. prof.leonardocabral@gmail.com

2 UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos – São Paulo – Brasil. egmendes@ufscar.br

3 Uniroma4 – Università degli Studi di Roma “Foro Italico”. Laboratorio di Pedagogia Speciale. Roma – Roma – Itália. lucia.deanna@uniroma4.it

Na Itália, particularmente, as iniciativas nessa direção começaram a partir da década de 1970, estimulada pela “Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência” (ONU, 1975, art.3), que preconizava:

as pessoas com deficiência, qualquer que sejam a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito a uma vida decente, normal e plena na medida do possível.

Foi naquele período que o governo italiano determinou, por meio da Lei n. 517 de 1977, a matrícula compulsória de todas as crianças em idade escolar na rede regular de ensino (CABRAL, 2010, 2013; DE ANNA, 2014).

Como consequência dessa agenda nos debates nacionais e internacionais sobre as questões relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência, aumentou o fluxo das matrículas desse público nos contextos educacionais, de modo que, nos anos 1980, tal público foi chegando às universidades. A literatura científica dessa época, em vários países, apontava uma tendência política ao desenvolvimento de programas de suporte às pessoas com deficiência, voltados à transição da escola à universidade e/ou ao mundo do trabalho (BROWN; KAYSER, 1981; BROLIN; ELLIOTT, 1984).

Na Itália, De Anna (1989, p.3) expunha a preocupação da sociedade e associações em identificar meios de garantir às pessoas com deficiência “a sua continuidade educativa rumo aos níveis mais elevados de educação”, pois nem todos conseguiam adquirir efetivamente o diploma de conclusão de curso. Os estudantes com deficiência psíquica, por exemplo, seguiam ainda um percurso alternativo que frequentemente os conduzia a um mero atestado de frequência. As pessoas com deficiência física e sensorial, por outro lado, ainda que timidamente, tendiam a concluir o segundo grau e a inscrever-se cada vez mais nas universidades, ainda que enfrentassem grandes dificuldades durante seu percurso acadêmico (DE ANNA, 1996).

Diante a tal fenômeno, a década de 1990 foi marcada pela necessidade de se implementar e aprimorar serviços de orientação acadêmica e profissional aos estudantes universitários com deficiência, como apontavam Norlander, Shaw e McGuire (1990); Rusch, Kohler e Rubin (1994) e Raskind e Higgins (1998).

Nesse sentido, a Lei italiana n. 390 de 1991, “*Norme sul diritto agli studi Universitari*”, previu disposições particulares para a promoção do acesso aos estudantes *com deficiência* nas universidades e, com a demanda cada vez mais crescente, a *Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, n. 104/1992, definiu critérios para a disposição de equipamentos técnicos, subsídios didáticos e recursos humanos, bem como de programas de intervenção segundo as necessidades de cada estudante, inclusive para sua transição ao mundo do trabalho. Naquele contexto, De Anna (1996, p.2) expunha:

[...] finalmente foi reconhecido que a pessoa com deficiência também é um recurso econômico a partir do momento em que for auxiliada a superar as diversas dificuldades advindas da situação de impedimento e a inserir-se plenamente na sociedade. A sua formação, desse modo, constitui-se em um elemento importante para o alcance de tal objetivo.

Frente à demanda advinda de tais iniciativas ao longo dos anos 1990, a lei n. 17, de 28 de janeiro de 1999, determinou que cada universidade nominasse um pró-reitor para as questões relacionadas à deficiência, o qual deveria desenvolver as funções de coordenação, monitoramento e suporte às iniciativas necessárias à inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito da própria universidade.

Diante ao desafio imposto, os pró-reitores para as questões relacionadas à deficiência reuniram-se em diversas ocasiões decidindo, em 2001, constituírem a Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD). Com a ativa colaboração da Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (Cruì), a CNUDD teve como base princípios da participação ativa, do acolhimento e sensibilização, da autonomia, da igualdade de oportunidades, os quais permearam o processo de implementação da normativa n. 17/1999.

Naquele mesmo ano, foi aprovada a “Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão”, a qual determinou aos governos, empregadores, trabalhadores e à sociedade civil a se comprometerem com a promoção da inclusão dos grupos historicamente segregados, particularmente o grupo constituído pelas pessoas com deficiência, em todos os ambientes, produtos e serviços (CANADÁ, 2001). Todavia, autores como Collins e O’Mahony (2001) e Konur (2002) relevavam a existência de numerosos obstáculos em aspectos estruturais, pedagógicos, culturais e sociais que ainda deveriam ser superados, particularmente no que se referia aos contextos universitário e do mundo do trabalho.

Frente a isso, a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, de 2006, reforçou princípios e metas que permeariam a superação de tais obstáculos. No que se refere à universidade e ao mundo do trabalho, após a Convenção, houve um considerável aumento do número de serviços voltados à orientação acadêmica e profissional, motivando os estudantes universitários com deficiência a investirem em sua formação e a colocar em prática sua profissionalização (LANDMARK; JU; ZHANG, 2010; REPETTO et al., 2011; CARTER; AUSTIN; TRAINOR, 2012).

Pode-se afirmar, portanto, que o segundo decênio do século XXI traz consigo a herança histórica de princípios, perspectivas culturais, políticas, sociais, econômicas e ideológicas que, atualmente, contribuem para a promoção da plena participação das pessoas com deficiência no contexto escolar, na sua transição da escola para a universidade e da universidade para o mundo do trabalho

(DE ANNA; 1996, 2002; MENDES, 2006; EBERSOLD, 2001, 2003, 2008a; 2008b; MOLITERNI; DI STASIO; CARBONI, 2011; LASCIOLI, 2012).

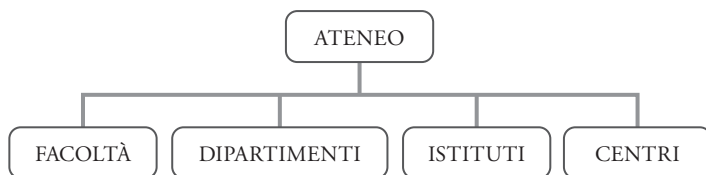
Todavia, questiona-se: como as universidades vêm sendo organizadas para que se enfrente esse processo com eficácia? Quais estratégias atuais têm sido direcionadas para a orientação acadêmica e profissional do público-alvo da educação especial nas universidades? Diante de tais questionamentos, parece necessário explorar, aprofundar e organizar um quadro de boas práticas que possa responder às necessidades e valorizar as competências e habilidades das pessoas com deficiência, com vistas a propor um efetivo programa de formação profissional que responda às exigências de um contexto socioeconômico globalizado (HOGSTEDT; WEGMAN; KJELLSTROM, 2007; MACLEAN; LAI, 2011).

Nesta direção, a presente pesquisa teve como objetivo principal identificar, reunir, analisar e evidenciar, particularmente no que se refere ao contexto italiano, as possíveis boas práticas de orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência.

A organização das universidades italianas

O sistema universitário italiano é representado por 96 instituições de diversas tipologias: estatais, não estatais, institutos especiais, universidade para estrangeiros, escolas superiores, institutos de alta formação doutoral e telemáticas. A organização de cada universidade vem representada pelo organograma a seguir:

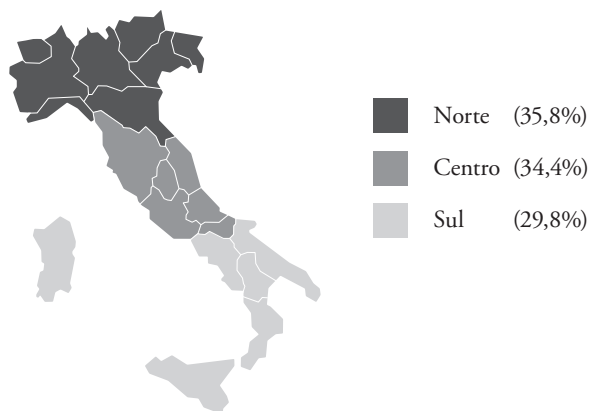
Organograma das universidades/ateneus italianos



Fonte: Cabral (2013).

Segundo os dados do Miur (2012), dos 96 ateneus italianos, 68 são estatais, e foi neste tipo de instituição que o estudo foi realizado. De modo geral, 35,8% dos ateneus estatais são distribuídos no Norte da Itália, 34,4% no Centro e 29,8% no Sul, como representa o Mapa e a Tabela 1 a seguir:

Mapa de distribuição dos ateneus estatais sobre o território italiano



Fonte: Cabral (2013).

Tabela 1: Distribuição dos ateneus estatais na Itália, segundo a região

Número de Universidades Estatais na Itália					
Norte		Centro		Sul	
Trentino-Alto Adige	1	Toscana	8	Molise	1
Piemonte	3	Marche	4	Campania	6
Lombardia	8	Umbria	2	Puglia	4
Vêneto	4	Lazio	6	Basilicata	1
Friuli-Veneza Giulia	3	Abruzzo	3	Calábria	3
Liguria	1	-	-	Sicília	3
Emilia-Romagna	4	-	-	Sardenha	2
Total	24	Total	23	Total	20

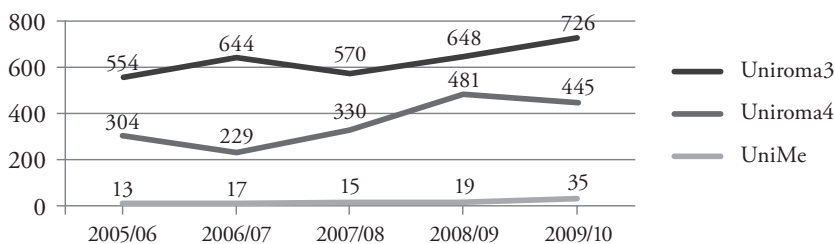
Fonte: Miur (2012)

Os estudantes com deficiência nas universidades italianas

Foi após a Lei 17/1999 que se observa um crescimento exponencial do número de estudantes com deficiência matriculados, de 5.514 para 15.994 no ano acadêmico 2009/2010 (MIUR, 2012), representando 5,4% do número total de 297.441 estudantes matriculados em todo o território nacional (MIUR, 2012). É importante ressaltar que este aumento ocorreu em um contexto no qual o número global dos alunos matriculados diminuiu no período correspondente, conforme indica o Istituto Nazionale di Statistica.

Particularmente na Università degli Studi di Roma “Foro Italico” (Uniroma4), na Università degli Studi di Roma Tre (Uniroma3) e na Università degli Studi di Messina (UniMe), que constituíram a amostra do presente estudo, esse aumento também pôde ser observado:

Gráfico 1: Evolução do número de estudantes com deficiência entre o ano letivo 2005/2006 e 2009/2010 nos ateneus Uniroma3, Uniroma4 e UniMe



Fonte: Cabral (2013).

Na Itália, o serviço de *Tutorato Specializzato agli studenti con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento* é a estrutura responsável pelo acolhimento e o apoio durante todo o percurso universitário do estudante, inclusive o momento de sua transição à vida adulta e ao mundo do trabalho. De Anna (1996) destaca que o acolhimento é o momento mais delicado para um estudante, principalmente no caso em que a pessoa tem necessidades especiais e impedimentos.

Todavia, isso não quer dizer que o acolhimento e a orientação desta população sejam responsabilidades atribuídas a uma única estrutura universitária, pois promover a inclusão em todo o contexto universitário envolve esforço, colaboração e sinergia entre as diversas estruturas da universidade, estendendo-se também às varias estruturas do território, segundo as Leis 104/1992 e 17/1999 e as Diretrizes da CNUDD.

Quanto à questão do acesso ao mercado de trabalho e orientação profissional das pessoas com deficiência, a literatura indica que esta surgiu no contexto italiano no final dos anos 1980, ainda que, segundo De Anna (1989), as iniciativas fossem realizadas de modo superficial e generalista.

É a partir da década de 1990 que podemos identificar e colocar em evidência algumas normativas nacionais destinadas a propor e a colocar em prática estratégias orientadas à garantia do acesso das pessoas com deficiência ao mundo do trabalho. Destaca-se, particularmente, a Lei n. 68, de 12 de março de 1999, a qual predispõe diretivas para uma melhor organização em âmbito educacional, estrutural e de gestão, inclusive ao membro interno da universidade, a fim de consentir aos estudantes com deficiência a efetiva realização do seu projeto de vida profissional.

As disposições dessa lei foram reforçadas pelas Diretrizes da CNUDD, as quais dedicaram um capítulo inteiro sobre a orientação profissional dos estudantes universitários com deficiência bem como na sessão *Lavoro e Occupazione*, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pela Lei italiana n. 18, de 3 de março de 2009.

Metodologia

O presente estudo compôs a agenda do projeto “*Developing a support methodology of disabled students allowing to conjugate effectively academic success and access to employment*”, financiado pelo Programa Europeu Leonardo da Vinci em *Vocational Education and Training*.

A metodologia deste subprojeto envolveu um estudo de caso exploratório-descritivo, o qual abrangeu uma proposta de orientação acadêmica e profissional a 20 estudantes universitários com deficiência, todos em fase de transição universidade – mundo do trabalho. Dos 20 estudantes universitários com deficiência, metade tinha deficiência física, 30% deficiência auditiva, 10% deficiência visual, 5% deficiência sensorial múltipla (visual e auditiva) e 5% distúrbios de origem médica (transplante de coração).

Os estudantes participantes eram provenientes da Università degli Studi di Roma “Foro Italico” (10 estudantes); Università degli Studi di Roma Tre (8 estudantes); e Università degli Studi di Messina (2 estudantes), sendo 50% do curso de Educação Física, 20% das Ciências da Educação, 5% de Letras, 15% de Cinema, 5% das Ciências Políticas e 5% da Economia.

Além dos 20 estudantes universitários com deficiência, participaram do estudo 3 tutores acadêmicos e 20 tutores empresariais de ONGs, instituições públicas e privadas.

O estudo envolveu a implementação e avaliação de um programa de orientação acadêmica e profissional aos estudantes universitários com deficiência participantes, para o contexto das três universidades italianas mencionadas, tendo como base um programa semelhante dinamarquês.⁴

⁴ O modelo dinamarquês, referência para o projeto, foi representado por práticas e instrumentos utilizados pela Universidade de Aarhus. Vale ressaltar que o mesmo foi implementado nos contextos da França, da Itália, da Dinamarca e da Irlanda, questionado, discutido em reuniões periódicas e adaptado em cada contexto. Para conhecer mais sobre o projeto mais amplo, acesse: www.universemploi.inshea.fr.

Resultados

Os resultados aqui relatados foram organizados em dois temas, sendo que o primeiro descreve o funcionamento do programa e a sinergia entre os serviços. Em um segundo momento são apresentadas as programas de acolhimento e orientação.

O funcionamento do programa e a sinergia entre os serviços

As diretrizes nacionais de orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência destacam a importância da colaboração entre os serviços de tutoria especializada das universidades e aqueles presentes no território municipal, provincial, regional ou nacional.

Estão disponíveis, para tanto, serviços fornecidos pelas Unidades Locais de Saúde (USL), articulados com associações como o Servizio Integrazione Lavorativa (SIL), a Unità Operativa per l'Inserimento Lavorativo (Uoil), as agências de mediação com o mundo do trabalho e as associações de pessoas com deficiência. Preconiza-se, sobretudo, a cooperação entre os atores envolvidos nesse processo (universidade, serviços, familiares e estudantes), para que se promova efetivamente a transição das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho.

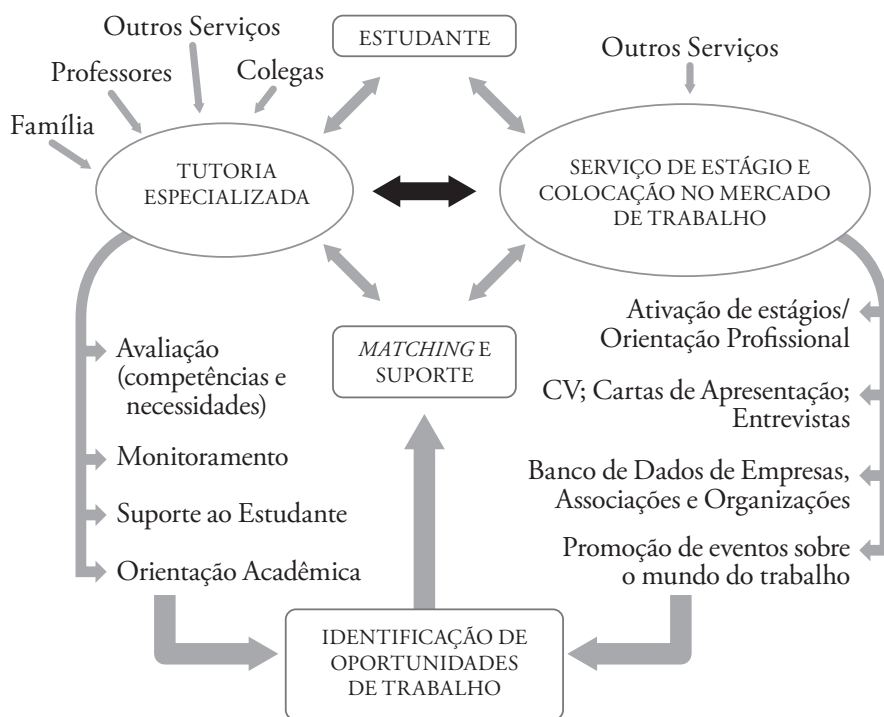
Particularmente, no que se refere à orientação profissional dos estudantes universitários com deficiência, é prevista a colaboração entre os Serviços de Estágios e Colocação no Mercado de Trabalho e o de Tutoria Especializada da Universidade, a fim de facilitar o encontro entre a demanda e a oferta de trabalho, fornecendo, inclusive, orientação no momento da escolha e durante a formação profissional, principalmente por meio de estágios. O excerto da entrevista descrito a seguir, de um dos tutores entrevistados, ilustra o funcionamento dessa tutoria:

A Tutoria Especializada tem um banco de dados no qual são inseridas todas as informações sobre os alunos, principalmente aquelas que consideramos importante para a orientação durante sua carreira acadêmica, desde o tipo de deficiência até os seus conhecimentos e necessidades educacionais especiais. Em caráter complementar, o Serviço de Estágios e Colocação no Mercado de Trabalho reúne informações sobre suas habilidades e objetivos profissionais, a fim de poder realizar a devida correspondência com a demanda apresentada pelo mundo do trabalho. (Tutor Acadêmico, Universidade A)

Esses serviços contam com a colaboração direta da comunidade, por meio do contato com os Centros de Emprego provinciais, com os projetos direcionados à orientação de estudantes universitários com deficiência, com as associações, as empresas e as organizações. Isso permite que a universidade forneça a todos os estudantes, e não apenas àqueles com deficiências, uma visão ampla das oportunidades e iniciativas promovidas pelo mundo do trabalho, a fim de favorecer que a profissionalização adquirida durante a carreira acadêmica seja efetivamente colocada em prática na sociedade.

Além disso, os resultados do estudo evidenciam que, tanto para o serviço de Tutoria Especializada, quanto para o Serviço de Estágios e Colocação no Mercado de Trabalho, o envolvimento dos estudantes, dos professores, da família, dos colegas de classe e dos serviços relacionados, fazendo uso também de ferramentas específicas, é importante nas várias fases do processo de orientação acadêmica e profissional de estudantes com deficiência. Graficamente, podemos representar o funcionamento dos serviços e atores envolvidos diretamente no programa de orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência no contexto italiano.

A sinergia entre os vários atores e serviços no programa de orientação acadêmica e profissional na Itália



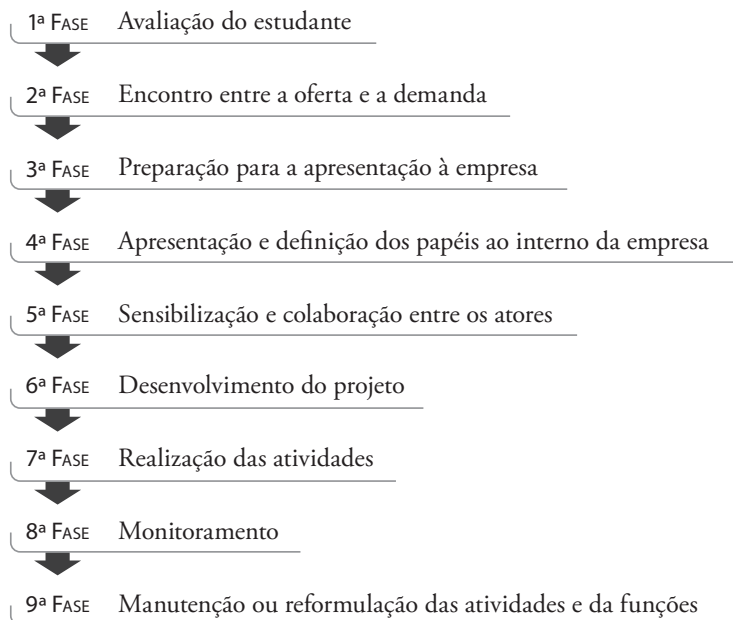
Fonte: Cabral (2013)

Deve-se ressaltar, ainda, que durante a orientação profissional estão envolvidos o estudante, o sujeito promotor (a universidade) e o anfitrião, ou seja, a empresa, entidade, associação.

Neste processo, é prevista a presença do tutor universitário (ou um professor da universidade) e o tutor empresarial (não necessariamente o representante legal

da empresa), que acompanham e orientam o estudante durante o processo de sua transição para o mundo do trabalho. Assim, podemos afirmar que as principais fases de uma orientação acadêmica voltadas à transição do estudante universitário com deficiência ao mundo do trabalho são:

As 9 fases de orientação profissional dos estudantes



Fonte: Cabral (2013).

Ressalta-se o cuidado de não se implementar um programa de orientação acadêmica e profissional com base em um caráter essencialmente organizacional e tecnicista, mas, sobretudo, tendo em vista os aspectos empíricos individuais, interpessoais, acadêmicos e profissionais dos atores envolvidos no processo de transição para a universidade e para o mundo do trabalho.

Assim, o momento de recepção de um estudante com deficiência, seja na universidade, seja no ambiente de trabalho, é uma das etapas mais importantes do processo de sua orientação acadêmica e profissional. O tutor acadêmico e o tutor empresarial devem ter, antes de tudo, as habilidades necessárias para poder identificar, em uma abordagem holística, aspectos biopsicossociais e pedagógicos do estudante, sem que eles se sintam em situação de desconforto e, ao mesmo tempo, encorajando-os a uma ativa participação (DE ANNA, 2003, 2005).

Indicadores para programas de acolhimento e orientação para estudantes com deficiências nas universidades italianas

Tendo como base as constantes discussões no grupo de pesquisa, e juntamente com os atores envolvidos no estudo, foi possível identificar indicadores de boas práticas para a orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência, os quais foram relatados e socializados, dentre várias ocasiões, a todos os pró-reitores quanto às questões relacionadas à deficiência da Itália, bem como no Parlamento Europeu de Strasbourg, em 2012, a saber:

1. planejar e desenvolver, desde o início da carreira acadêmica do estudante, uma avaliação inicial e um monitoramento contínuo dos objetivos, necessidades e desenvolvimento do aluno, considerando o seu projeto de vida, o reconhecimento de sua identidade e de suas motivações;
2. promover módulos de formação e de atualização sobre questões relacionadas e voltadas aos profissionais da universidade e, particularmente, dos serviços de tutoria especializada e de orientação profissional;
3. estabelecer atividades de aconselhamento ao estudante a fim de estimular a assunção de responsabilidade, a solução de problemas que impedem o progresso de seus estudos ou de sua transição para o emprego;
4. promover a relação entre o estudante e o mundo do trabalho por meio das atividades de estágio (pré e pós-graduação) e de formação relacionadas às suas habilidades e aspirações;
5. incentivar a participação do estudante no programa Sócrates/Erasmus (competências linguísticas) e Leonardo da Vinci (trabalho no exterior);
6. organizar atividades que permitam aos estudantes a aquisição de competências específicas relacionadas à elaboração do Curriculum Vitae e da apresentação pessoal;
7. estabelecer um pareamento eficaz, cruzando a procura e a oferta de trabalho, com base no perfil de cada estudante, à luz dos aspectos acadêmicos, sociais e individuais identificados na avaliação inicial e no monitoramento contínuo;
8. fornecer às empresas eventuais consultorias sobre as competências profissionais adquiridas pelos graduandos e graduados com deficiência e sobre as adequações específicas a serem implementadas no local de trabalho (acessibilidade física, tecnologia, recursos humanos etc.);
9. as universidades devem contactar as estruturas de centros de emprego regionais e os Centros de Orientação Profissional para o trabalho ou qualquer outro serviço responsável por esta questão, de modo a planejar em conjunto e implementar políticas empregatícias por meio da conexão com a rede de atores públicos e privados que operam no território regional;

10. instaurar relações com as associações de empresas locais para promover, sempre em colaboração com os serviços de emprego, atividades de sensibilização;
11. promover maiores oportunidades empreendedoras entre os jovens;
12. manter atualizado o banco de dados no qual são organizadas as informações inerentes às oportunidades de estágio e de emprego.

Ao concluir a presente pesquisa, pode-se dizer que um programa de orientação acadêmica e profissional de um estudante com deficiência deve considerar, em uma abordagem holística sobre as habilidades do aluno, o contexto geral da universidade, os serviços de tutoria especializada, de colocação no mercado de trabalho e de estágios, o território e, quando apropriado, a cooperação adequada da família.

Diagrama representativo dos atores envolvidos no Programa de Orientação Acadêmica e Profissional para os estudantes universitários com deficiência



Fonte: Elaboração dos autores.

À luz dos resultados globais deste estudo e de acordo com as indicações da National Alliance for Secondary Education and Transition, de 2005, foi proposto um conjunto de indicadores que poderão auxiliar as diversas estruturas universitárias na implementação e monitoramento de seu próprio programa de orientação acadêmica e profissional de estudantes universitários com deficiência (CABRAL, 2013).

O estudo realizado na Itália, portanto, permitiu-nos não só reconstruir o diálogo internacional sobre o tema desta pesquisa, mas também propor novos instrumentos que dispõem de indicadores para o desenvolvimento de um programa de orientação acadêmica e profissional para a realização do projeto de vida dos estudantes universitários com deficiência no século XXI.

Referências

- BROLIN, D.; ELLIOTT, T. R. Meeting the lifelong career development needs of students with handicaps: A community college model. *Career Development for Exceptional Individuals*, v.7, p.12-21, 1984.
- BROWN, J. M.; KAYSER, T. F. Articulation: enhancing special needs students' transitions from secondary to postsecondary vocational education programs. *Career Development for Exceptional Individuals*, v.4, p.3-7, 1981.
- CABRAL, L. S. A. *A legislação brasileira e italiana sobre educação especial: da década de 1970 aos dias atuais*. 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2010.
- CABRAL, L. S. A. *Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais*. 226f. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- CANADÁ. Canadian Council on Rehabilitation and Work (CCRW). *Declaração internacional de Montreal sobre inclusão*. Trad. Romeu Kazumi Sassaki. In: International Congress Inclusive Society. Montreal, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 15 maio 2014.
- CARTER, E. W; AUSTIN, D; TRAINOR, A. A. Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, v.23, n.1, p.50-63, 2012.
- CNUDD. Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità. *Linee Guida CNUDD*. 2001. Disponível em: <http://cnudd.di.unipi.it/Documenti%20condivisi/Forms/AllItems.aspx>. Acesso em: 15 abr. 2014.
- COLLINS, B.; O'MAHONY, P. Perceiving success? An investigation of disabled students' and academic staff's perceptions of the factors that hinder a disabled student's occupational performance in Trinity College Dublin. *Irish Journal of Occupational Therapy*, v.31, n.1, p.15-19, 2001.
- CONSIGLIO D'EUROPA. Comitato dei Ministri. *Piano d'Azione del Consiglio d'Europa 2006-2015 per la promozione dei diritti e della piena partecipazione nella società delle persone con disabilità: migliorare la qualità di vita delle persone con disabilità in Europa*. 2006. Disponível em: <http://ops.provincia.lecco.it/files/documenti/1182937069.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2010.
- DE ANNA, L. Università e invalidità: un percorso ancora poco agibile. In: *Linee del Dipartimento Educazione Scuola dell'Associazione Nazionale Mutilati ed Invalidi Civili* (Anmic). Roma: Edizione Tempi Nuovi, 1989.
- DE ANNA, L. L'accoglienza degli studenti disabili nelle Università. Roma. In: MINISTERO dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica. Collana Università Ricerca. *Notiziario bimestrale*, ano VII, p.24-48, mar.-abr. 1996.
- DE ANNA, L. *Pedagogia speciale: i bisogni educativi speciali*. 5. ed. Milano: Guerini Studio, 2002. 197p. (Coleção Processi Formativi e Scienze dell'Educazione).
- DE ANNA, L. Alla ricerca del proprio futuro. *Universitas*, v.89, p. 17-22, set. 2003.
- DE ANNA, L. Le esperienze internazionali sull'accoglienza degli studenti Universitari con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, v.4, n.2, p.103-113, 2005.
- DE ANNA, L. *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci, 2014. 344p.
- EBERSOLD, S. *La naissance de l'inemployable, ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

- EBERSOLD, S. *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*. Paris: OCDE, 2003.
- EBERSOLD, S. *Disability in higher education: a key factor for improving quality and achievement*. 2008a. Disponível em: www.oecd.org/dataoecd/26/49/41887103.ppt. Acesso em: 30 set. 2010.
- EBERSOLD, S. L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolution, enjeux et perspectives. In: OCDE (Ed.). *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – Démographie*. Paris: OCDE, 2008b. p.241-261.
- HOGSTEDT, C.; WEGMAN, D. H.; KJELLSTROM, T. The consequences of economic globalization on working conditions, labor relations and workers' health. In: KAWACHI, I.; WAMAL, S. (Eds.). *Globalization and health*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- KONUR, O. Assessment of disabled student in higher education: current public policy issues. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v.27, n.2, p.131-152, 2002.
- LANDMARK, L. J.; JU, S.; ZHANG, D. Substantiated best practices in transition: fifteen plus years later. *Career Development for Exceptional Individuals*, v.33, n.3, p.165-176, 2010.
- LASCIOLI, A. L'Inserimento lavorativo della persona con disabilità intellettiva. *L'integrazione Scolastica e sociale*, v.11, n.2, p.114-124, 2012.
- MACLEAN, R.; LAI, A. Future of technical and vocational education and training: global challenges and possibilities. *International Journal of Training Research*, v.9, n.1, p.2-15, 2011.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.11, n.33, p.387-405, set.-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 4 maio 2014.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Atenei*. 2012. Disponível em: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/universita/home>. Acesso em: 13 abr. 2014.
- MOLITERNI, P.; DE STASIO, S.; CARBONI, M. *Studiare all'Università: strategie di apprendimento e contesti formativi*. Milano: Franco Angeli, 2011. 144p. (Collezione Scienze della Formazione).
- NORLANDER, K. A.; SHAW, F. M.; MCGUIRE, H. M. Competencies of postsecondary education personnel serving students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. v.23, p.426-432, 1990.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Nova York, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 15 maio 2011.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. 2006. Disponível em: http://www.cesq.it/Convenzione_diritti_persone_con_disabilit__int.pdf. Acesso em: 12 set. 2010.
- RASKIND, M. H.; HIGGINS, E. L. Assistive technology for postsecondary students with learning disabilities: an overview. *Journal of Learning Disabilities*, v.31, p.27-40, 1998.
- REPETTO, J. B. et al. The High School experience: what students with and without disabilities report as they leave school. *Career Development for Exceptional Individuals*, v.34, n.3, p.142-152, 2011.
- RUSCH, F. R; KOHLER, P. D.; RUBIN, S. Descriptive analysis of OSERS-sponsored post-secondary education model programs. *Career Development for Exceptional Individuals*, v.17, p.53-63, 1994.
- UNESCO. *The UN Decade of Education for Sustainable Development: 2005-2014*. 2009. 64p.

Resumo

Orientação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência nas universidades italianas

O presente artigo é parte de um projeto europeu mais amplo que visou o desenvolvimento de um programa de apoio a estudantes com deficiências durante seu percurso acadêmico e no processo de sua transição ao mercado de trabalho. O objetivo específico do presente estudo consistiu em implementar e avaliar um programa de orientação acadêmica e profissional a esse público alvo. A proposta, baseada num programa já existente no contexto dinamarquês, foi implementada em três universidades italianas, e 43 pessoas foram envolvidas na avaliação de sua eficácia: 20 estudantes universitários com deficiência em fase de transição ao mundo do trabalho, 20 tutores empresariais e 3 tutores acadêmicos. Como resultado, a experiência possibilitou a identificação de elementos-chave relacionados ao percurso acadêmico, à aquisição de competências profissionais dos estudantes, à transição para a vida adulta e o mundo do trabalho. Além disso, foram identificados elementos que contribuem para a constituição do perfil dos tutores acadêmicos e profissionais no ambiente universitário e profissional. Entende-se, com este estudo, que cabe à comunidade científica avançar no processo, reunindo indicadores de boas práticas que possam contribuir para estratégias concretas que garantam a efetiva inclusão social e no trabalho das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Educação Superior. Pessoas com Deficiência. Orientação Acadêmica. Orientação Profissional. Inclusão. Educação Especial.

Abstract

Academic and Professional Orientation of Students with Disabilities in Italian Universities

This paper is part of a larger European project that aimed to develop a program for supporting students with disabilities during their academic lives and guide them towards the labor market. The specific objective of this study was to implement and evaluate an academic and vocational guidance program to students with disabilities. Based on a Danish existing program, the proposal was implemented in three Italian universities, and 43 people were involved in the evaluation of its effectiveness: 20 students with disabilities in transition to the labor market, 20 professional tutors and 3 academic tutors. Results showed identification of key factors related to the academic process, the acquisition of students' professional skills, adulthood and labor market transition. Furthermore, elements were identified that helped elaborate a profile of professional and academic tutors both in the university and labor environment. It is understood that the scientific community needs to move within this process, gathering indicators of good practices that can contribute to propose concrete strategies in order to ensure effective social and professional inclusion for people with disabilities.

Keywords: Higher Education. People with Disabilities. Academic Guidance. Vocational Guidance. Inclusion. Special Education.

Acessibilidade e deficiência na universidade: política de recursos humanos¹

Carlos Eduardo Candido Pereira²

Jose Luis Bizelli³

Lúcia Pereira Leite⁴

Introdução

A história da pessoa com deficiência é marcada por fatores de exclusão social (MAZZOTA, 2005). Tal cenário passa por alterações no século XX – sobretudo no período pós-guerras⁵ – culminado com a Declaração Universal do Direito do Homem (ONU, 1948).

1 Pesquisa vinculada ao projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior”, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC-Unesp), Marília/SP, financiada pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Edital n. 49/2012.

2 Unesp – Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – São Paulo – Brasil. Doutorando. Bolsista Obeduc/Capes.

3 Unesp – Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – São Paulo – Brasil. Pesquisador do projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior” (Obeduc/Capes).

4 Unesp – Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências. Bauru – São Paulo – Brasil. Pesquisadora e colaboradora na coordenação do projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior” (Obeduc/Capes).

5 Bobbio (2004) pontua que, apesar do período das grandes guerras ter sido superado, os confrontos localizados, as cruzadas de extremistas e o terrorismo ainda estão presentes em nossa época.

Na atualidade, é inegável reconhecer que pessoas com deficiência obtiveram reconhecimento de sua condição, sobretudo, por meios legais. A década de 1990 foi auspiciosa para conquistas de direitos por parte das pessoas com deficiência. A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990) e a Declaração de Salamanca, Espanha (1994), debateram em âmbito internacional a condição de acesso escolar a todas as pessoas indistintamente.

O Brasil – como signatário das conclusões e determinações retiradas dos eventos mencionados – buscou mudanças nas políticas educacionais e em outras áreas ligadas ao cuidado da pessoa com deficiência; por exemplo, na arquitetura e na engenharia das construções.

Os limites e as possibilidades (BIZELLI, 2013) que foram dados para o avanço na elaboração das políticas inclusivas cristalizaram-se na legislação pertinente. Cabe, portanto, investigar com cuidado a bibliografia e a legislação que trata do ingresso e da permanência de servidores públicos com deficiência na universidade.

Políticas em prol das pessoas com deficiências: escola e trabalho e sua relação

No Brasil, quando se pensa na regulação do Sistema Educacional, a maior conquista foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n. 9394/1996 (BRASIL, 1996) a qual dedicou um capítulo especial composto de três artigos (58, 59 e 60) à Educação Especial e previu a matrícula das pessoas com deficiências na escola regular.

Num universo onde as mudanças tecnológicas e legislativas impactam em todo o sistema social, temos na relação que se estabelece entre escola e trabalho um fator primordial para o desenvolvimento da sociedade. Nesta direção, segundo Miranda (2006, p.161):

Cabe à escola oferecer apoio para que o aluno desenvolva as competências necessárias para a realização do seu projeto de vida, assegurando-lhe as condições para enfrentar os grandes desafios do mundo do trabalho.

Por ser o mundo do trabalho espaço no qual a mão de obra oriunda da escola é absorvida, cabe destacar a importância dessa relação. É sabido que a escola, *de per se*, não é suficiente para preparar o ingresso do cidadão no mercado de trabalho, já que ele necessita percorrer trajetórias complementares, com cursos diversos em escolas técnicas, profissionalizantes etc.

Se pensarmos que a LDB é de 1996, um cidadão que iniciou seus estudos sob a égide da nova legislação está chegando agora ao mercado de trabalho formal, tendo passado pela universidade. É evidente que, ao considerarmos nosso público-alvo, seria possível imaginar que um contingente significativo já ingressara na escola anteriormente à Lei.

No que tange ao trabalho, Sasaki (2006) aponta quatro períodos de alteração do espaço laboral para receber pessoas com deficiência. São eles: *exclusão* – quando não se tinha conhecimento das possibilidades para o trabalho da pessoa com deficiência –; *segregação* – quando as pessoas com deficiências tinham reconhecimento de suas capacidades, porém, trabalhavam em outros espaços que não o do trabalho formal –; *integração* – quando as pessoas com deficiências eram postas no trabalho com outras pessoas, mas com restrições –; e *inclusão* – momento em que o trabalho se adaptou às necessidades das pessoas com deficiências.

O universo do mercado de trabalho é diferente do universo escolar. Compreender aquele talvez ajude a entender melhor a escola real, facilitando o exercício de pensá-la no futuro desejável. Ainda no início da década de 1990, foi promulgada a Lei Federal n. 8.213/1991 (BRASIL, 1991) que estabelece cotas compulsórias a serem respeitadas pelos empregadores na admissão e na demissão de pessoas com deficiências.

A referida lei é conhecida também como Lei de Cotas e estabelece no artigo 93º que as empresas com mais de 100 empregados têm a necessidade de contratar pessoas com deficiências. Assim, as empresas devem contratar pessoas com deficiências na ordem apresentada no Quadro 1.

Quadro 1. Índice de referência para porcentagem de contratação de pessoas com deficiências

De 100 a 200 empregados	2% de vagas destinadas às pessoas com deficiência
De 201 a 500 empregados	3% de vagas destinadas às pessoas com deficiência
De 501 a 1000 empregados	4% vagas destinadas às pessoas com deficiência
De 1001 ou mais empregados	5% vagas destinadas às pessoas com deficiência

Fonte: Artigo 93, Lei Federal n. 8.213 (BRASIL, 1991).

Se analisarmos a porcentagem apresentada, caberia perguntar aqui se a lei vale também para os órgãos públicos. Antes de responder, é preciso compreender qual a natureza dos órgãos públicos, ou seja, a especificidade da administração que rege o setor público. Segundo Farah (2013), a administração pública teve origem como campo de estudos, quando, nos Estados Unidos da América, há cerca de um século, servidores públicos que atuavam na administração pública moderna passaram a ser observados. Tratava-se de uma ciência nova.

Complementando isto, Gugel (2006, p.67) aponta que a administração pública deve estar organizada para realizar todos os serviços que lhe estão afetos, com primado no interesse público, visando a satisfação dos direitos de igualdade. Diante da legislação em vigor,⁶ Farah (2013) apresenta a administração pública da seguinte maneira:

⁶ Decreto-Lei n. 200/1967.

1. administração direta ou centralizada: é constituída dos serviços integrados na estrutura da Presidência da República e dos ministérios. No âmbito estadual, constitui-se do Gabinete do governador e das Secretarias de Estado. No município, do Gabinete do prefeito e das Secretarias Municipais;
2. administração indireta ou descentralizada: é aquela atividade administrativa, em que o Estado descentraliza o desempenho da atividade para outras pessoas jurídicas de direito público ou privado. São tipos desta administração as autarquias,⁷ as empresas públicas,⁸ as sociedades de economia mista,⁹ e as fundações.¹⁰

Vejamos então: a lei vale também para os órgãos públicos? Sim, a lei vale também para a administração pública.

Ingresso da pessoa com deficiência no setor público

Para o ingresso no serviço público, além da questão legal, é condição para as pessoas com ou sem deficiência a realização de concurso público. Para Meirelles (2001, p.403-404), concurso público é:

Meio técnico posto à disposição da Administração Pública para obter-se moralidade, eficiência e aperfeiçoamento do serviço público e, ao mesmo tempo, propiciar igual oportunidade a todos os interessados que atendam aos requisitos da lei, fixados de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, consoante determina o Art. 37, § II da CF.

-
- 7 Autarquia é a forma de descentralização administrativa, através da personificação de um serviço retirado da administração centralizada e, por essa razão, à autarquia só deve ser outorgado serviço público típico e não atividades industriais ou econômicas, ainda que de interesse coletivo.
 - 8 Entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, com patrimônio próprio e capital exclusivo da União, criada por lei para a exploração de atividade econômica, que o governo seja levado a exercer, por força de contingência ou conveniência administrativa, podendo revestir-se de qualquer das formas admitidas em direito. Exemplo de empresas públicas: Correios e Caixa Econômica Federal.
 - 9 Entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, criada por lei para a exploração de atividade econômica, sob a forma de sociedade anônima, cujas ações com direito a voto pertençam, em sua maioria, à União ou a entidade da administração indireta. Exemplo: Banco do Brasil e Petrobrás.
 - 10 Entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em virtude de autorização legislativa para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgão ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção, e com funcionamento custeado por recursos públicos e de outras fontes, com objetivos geralmente voltados para o ensino, pesquisa e atividades culturais. Seu estatuto deve ser registrado e inscrito no Registro Civil de Pessoas Jurídicas. Exemplo: IBGE.

No Brasil, o estabelecimento de normas gerais para a abertura e realização de concursos públicos é de competência do Ministério de Estado, Planejamento e Gestão, conforme decreto n. 4.175/2002, revogado pelo decreto n. 6944/2009 (BRASIL, 2009), respaldado por órgãos semelhantes em âmbitos estaduais e municipais.

O funcionamento da abertura de concurso ocorre da seguinte maneira. Primeiro, por pedido elaborado por órgão ou entidade interessado ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (ou órgão responsável na esfera estadual e municipal). Tal pedido deve conter a descrição do processo de trabalho e a relevância das atividades no órgão ou entidade, o número de vagas disponíveis em cada cargo ou emprego público; o quadro de movimentação de pessoal nos últimos anos com desligamentos, aposentadorias, dentre outros. Após isso, o Ministério, com base na compatibilização entre as necessidades da administração, as prioridades governamentais e a disponibilidade dos recursos orçamentários defere o pedido e libera para que a administração pública, por meio de órgãos e entidades, proceda à realização do concurso.

O passo seguinte é a liberação do edital, que obrigatoriamente deve sair no *Diário Oficial*, sob pena de nulidade (GUGEL, 2006). Após sair o edital, o concurso é considerado válido.

O edital apresenta quais são as etapas ou fases do concurso público. Pela Constituição Federal de 1988, Art. 37, II (BRASIL, 1988), deverá ser de provas e títulos e realizado em diferentes etapas. Dentre as fases do concurso pode-se citar: provas de conhecimentos gerais, provas de conhecimento específico, avaliação de títulos, prova de esforço físico ou outras habilidades (caso a vaga assim requeira, por exemplo: motorista). Tais fases podem ser de cunho classificatório ou eliminatório.

Vale ressaltar que os concursos públicos não podem requisitar como etapa prévia os exames psicotécnicos, pois a avaliação de capacidade – integral, física, emocional, sensorial, produtiva – será feita durante o estágio probatório (GUGEL, 2006).

Caberia aqui outra questão: as cotas para pessoas com deficiências não é uma forma de discriminação? A resposta é: Sim! Entretanto, os juristas tratam o termo como uma “discriminação positiva” para se chegar ao “direito de igualdade”.

Para Canotilho (1998, p.399), o “direito de igualdade” correlaciona a igualdade e a discriminação. Destarte, veda a discriminação enquanto resultado de ato que proporciona tratamento desigual e indica a discriminação para compensar desigualdades de oportunidade e tratamento. Em adendo a essa ideia, Gugel aponta que (2006, p.49):

A discriminação positiva em favor das pessoas com deficiências está em perfeita consonância com os objetivos fundamentais estabelecidos na Constituição que impõe a ação positiva do Estado de erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais, regionais e promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, oferecendo meios institucionais diferenciados para o acesso de grupos de excluídos do sistema e,

portanto, viabilizar-lhes o gozo do exercício de direitos fundamentais, alcançando, assim, a “igualdade real”.

A reserva de cargos e empregos públicos é uma forma direta de discriminação, mas positiva. Trata-se de meio para que pessoas com deficiências recuperem o tempo de exclusão. Com isso, participar de concurso público lhes garante, dentre outros aspectos: adaptação de provas diante da deficiência declarada, em igualdade de condição com os demais candidatos; isto tem consequências no conteúdo, nos critérios de aprovação, no horário, no local de aplicação de provas e na nota mínima exigida.

Salienta-se que quando se refere a cargos ou a geração deles, há uma proximidade entre escolaridade, qualificação e mercado de trabalho. Isto porque esses fatores estão interligados num processo dinâmico e contínuo, na medida em que pessoas buscam elevação de escolaridade e qualificação profissional para atender ao mercado de trabalho, este último constituindo-se como herói e vilão ao criar, suprimir, recriar, abrir e ofertar novos postos de trabalho (CHIAVENATO, 2004).

A decisão da pessoa com deficiência a concorrer ao cargo público não é simples. De acordo com Gugel (2006, p.23-24):

A participação desse candidato em concurso público, desde a inscrição até a nomeação, não raro, é conflituosa [...] Isto acontece porque, não obstante os princípios constitucionais de pleno acesso, concurso público e a reserva de cargos e empregos, a Administração Pública em todos os níveis (federal, estadual e municipal) não está preparada para receber este cidadão em seus quadros.

Este despreparo mencionado pela autora consolida-se em editais confusos ou pouco esclarecedores à margem das normas vigentes como:

- não aferimento de servidores e empregados públicos em seus quadros;
- não estabelecimento de meta para cumprimento da reserva de vagas de empregos públicos;
- falta de respeito às provas e locais de realização de provas adaptados;
- falta de respeito à ordem de classificação, compatibilizando lista geral e específica;
- não disponibilização de cargos e empregos públicos sob a justificativa de aptidão plena ou incompatível com a deficiência;
- falta de apoio especial durante período de estágio probatório. (GUGEL, 2006)

Tais situações e outras existentes não são harmônicas ao princípio de razoabilidade¹¹ e interesse público que norteia a administração pública; logo, impede a inclusão.

11 O princípio da razoabilidade é uma diretriz de senso comum, ou mais exatamente, de bom senso, aplicada ao Direito. Esse bom senso jurídico se faz necessário à medida

Os editais devem apresentar a descrição das atribuições e tarefas do cargo ou emprego público. Isso para pessoas com ou sem deficiência, para que permita ao candidato se decidir quanto a se inscrever e a prestar o concurso, uma vez que aprovado estará habilitado para seguir as regras e funções apresentadas.

No que tange à inscrição, os editais devem apresentar o quantitativo de vagas reservadas às pessoas com deficiências, tal como atribuições e tarefas do cargo, previsão de adaptação das provas, curso de estágio probatório e laudo médico que atesta a deficiência. Este último será exigido ao candidato no ato da inscrição. Nele se atesta o grau e a espécie da limitação com base no CID.¹² A pessoa com deficiência, todavia, no ato da inscrição deve apontar sua necessidade indicando condição para tratamento diferenciado.

Ainda sobre a inscrição em concurso público, o Decreto n. 3.298 (BRASIL, 1999) aponta que pessoas com deficiências têm garantia reservada de, no mínimo, 5% das vagas perante a classificação obtida. Por exemplo, se houver dez vagas, uma deverá ser de pessoa com deficiência. A percentagem fracionada daria um resultado de 0,5. Quando isso acontece, sempre se arredonda para cima, pois não existe meia pessoa.

No que tange às provas, sua aplicação e realização, a lei – Decreto n. 3.298 (BRASIL, 1999) – também garante que sejam respeitadas as especificidades dos candidatos com deficiência, pois assim garante-se a igualdade de oportunidades. Para isso, a organização do concurso deve garantir serviços de apoio especial e de animais – no caso do cão-guia para cegos –, intérpretes e instrumentos/aparelhos auxiliares com o objetivo de proporcionar a igualdade de direitos. O local das provas também deve respeitar a lei de acessibilidade n. 10.098 (BRASIL, 2000), inibindo barreiras arquitetônicas e de comunicação.

O concurso pode ser realizado em etapas ou pela soma de pontos em mais de uma etapa. Após a realização do concurso, a classificação deverá ser publicada em *Diário Oficial*, com a relação de aprovados.

No que concerne aos candidatos com deficiências classificados, o resultado deverá estar disponível em duas listas; uma geral, contendo a relação de todos os classificados e outra denominada “lista especial”, contendo a classificação apenas dos candidatos com deficiência. Primeiro são chamados os aprovados da lista geral e depois os da lista especial observando-se a regra do percentual mínimo de 5%.

Segundo Gugel (2006), se a convocação inicial for de cinco candidatos, convocam-se os quatro primeiros classificados da lista geral e o quinto convocado

que as exigências formais que decorrem do princípio da legalidade tendem a reforçar mais o texto das normas, a palavra da lei, que o seu espírito. Enuncia-se com esse princípio que a administração, ao atuar no exercício de discricão, terá de obedecer a critérios aceitáveis do ponto de vista racional, em sintonia com o senso normal de pessoas equilibradas e respeitadas das finalidades que presidiram a outorga da competência exercida. Vide princípio da proibição do excesso.

12 Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.

será o primeiro da lista especial. Se um candidato com deficiência já estiver entre os quatro primeiros, não deve ser computado para a reserva, chamando na quinta convocação o segundo da lista especial. Caso a administração pública decida que para o primeiro provimento seja destinada apenas uma vaga, esta deve ser preenchida pelo candidato que consta em primeiro lugar da lista geral; a próxima convocação, no entanto, deverá ser destinada ao primeiro candidato da lista especial. Caso não tenha candidatos com deficiência inscritos ou aprovados, não há necessidade de lista especial.

O candidato aprovado será nomeado e, no caso do candidato com deficiência, o administrador deve considerar a adaptação do local de lotação ou da contratação. O candidato cumprirá um estágio probatório de 3 anos.

Por último, cabe ao servidor realizar exame admissional que é realizado por médico do trabalho que fará uma anamnese ocupacional, exame físico, mental e complementar que poderá indicar necessidade de algum apoio especial ou mesmo indicar impossibilidade de atuação laboral futura, o que justificaria pedido de aposentadoria. Esse exame poderá ser realizado em parceria com uma equipe multiprofissional, que pode, inclusive, acompanhar o servidor no exercício do trabalho.

No setor público

Cabe ressaltar que, em serviço público, a pessoa com deficiência, tal como os demais servidores públicos, se insere dentro de um universo estritamente burocrático. O setor público possibilita a seu servidor uma autonomia reflexiva, porém, coloca diariamente em confronto a sua função administrativa e burocrática com a sua individualidade. “Eles entram em crise, comandados pelas dificuldades de reposição da burocracia: o modelo burocrático não adere mais à realidade, atrita-se com ela” (NOGUEIRA, 2005, p.33).

Fica claro que, apesar da autonomia reflexiva, o servidor é limitado por procedimentos específicos que evidenciam apenas a burocracia em detrimento de outros aspectos. É como se as relações no trabalho fossem pautadas, cada vez mais, pela formalidade. Concordamos com o autor citado quando, ao apresentar o quadro a seguir, apresenta-se um novo perfil de servidor público: valorizado individualmente, respeitado na sua integridade humana e motivado na função/cargo.

Pela comparação dos perfis apresentados a seguir, ao ampliar esse quadro comparativo à universidade pode-se observar um sofrimento organizacional dos envolvidos na estrutura universitária. Vale ressaltar também que aos professores a função de ensino não é a única atribuição, pois cada vez mais é exigido que deem conta de estruturas burocráticas com reuniões departamentais, de conselho etc.

Quadro 2. Diferenciação do perfil burocrático e da individualidade dos profissionais na contemporaneidade

Princípios básicos da organização burocrática	Características da vida e da cultura contemporânea
Formalismo Impessoalidade Imparcialidade Hierarquia funcional Especialização técnica Separação entre decisão e execução Estruturas rígidas Lealdade e <i>esprit de corps</i> Ênfase em normas e procedimentos Planejamento normativo Expansão organizacional contínua	Valorização do indivíduo Maior presença e visibilidade do cidadão Participação Diferenciação e identidade Inteligência emocional Informações ampliadas Comunicabilidade Mais resultados que procedimentos Rapidez, inovação e criatividade Mobilidade Iniciativa e flexibilidade Competitividade

Fonte: Nogueira (2005).

Além disso, a gestão profissional na universidade, pelo menos no que tange a seus servidores, ainda é muito carente de estudos e ações que valorizem mais a integridade humana e que possam contribuir para a formação de quadros mais valorizados, motivados e inclusivos.

Em complemento a isto, Oliveira e Leite (2007) também apontam as dificuldades de encontrar profissionais, especialistas ou gestores que lidem com o gerenciamento da deficiência nas escolas. Em virtude disso, o problema é comum às instituições escolares e ao mercado de trabalho.

Dos resultados

Embora não tenhamos resultados conclusivos de nossas investigações, que tem como campo uma universidade pública multicampi do Estado de São Paulo, verificou-se junto à Coordenação de Recursos Humanos de sua Reitoria que a mesma segue a Lei Complementar n. 683/1992 (SÃO PAULO, 1992) para seus concursos públicos, na qual está prevista a cota de 5% das vagas para pessoas com deficiência.

Na prática, a pessoa com deficiência tem que comprovar sua deficiência e terá direito a realizar a mesma prova do concurso, nas condições que forem necessárias, junto aos demais. A aprovação ocorre por meio da divulgação de duas listas de aprovados, uma de candidatos sem deficiência e outra apenas com os nomes dos candidatos com deficiência aprovados, com isso, pela percentagem

de 5% de vagas destinadas ao concurso, uma pessoa com deficiência deve ser chamada, mesmo que o percentual decimal seja menor que 0,5. Tal legislação está em consonância com a legislação federal.

Para o caso de concurso para docentes, observa-se que não é apresentada nos editais a questão da reserva de vagas nos concursos, sobretudo porque em muitos casos abre-se apenas uma vaga.

No que tange a outras questões referentes ao acesso e permanência do servidor público com deficiência, por meio de seu próprio relato na universidade pública, os resultados parciais indicam que os órgãos públicos estão com mais dificuldades em melhor se adaptar às pessoas com deficiências em comparação à esfera privada, e que a administração pública carece de informações básicas de como conhecer a realidade da própria deficiência de seus servidores.

Considerações

As pessoas com deficiência consolidaram os seus direitos na sociedade brasileira, apesar que, em muitos casos, tal direito ainda tenha que ser reivindicado por força de Lei. No que tange à escola, verifica-se avanços. O mercado de trabalho, por sua vez, como já mencionado, possui uma dinâmica diferente da escola, porém, a relação entre tais instituições é tênue em virtude dos processos produtivos cada vez mais crivados de componentes tecnológicos, de tempos diversos, desregulamentados e flexibilizados.

Entre a esfera pública e a privada há grandes diferenças ao se tratar o tema da inclusão para pessoas com deficiência. Lidar com a inclusão mostra-se um desafio. No caso do setor público, com foco na universidade, o problema se amplia em virtude do desconhecimento das especificidades do público interno em geral e das pessoas com deficiência, em particular.

Referências

BIZELLI, J. L. *Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento*. São Paulo: Editora Unesp/Cultura Acadêmica, 2013. v.1.

BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 8 out. 2014.

BRASIL. *Leis e Decretos*. Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. *DOU*, 25/07/1991, republicado em 11/04/1996 e 14/08/1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 8 out. 2014.

BRASIL. *Leis e Decretos*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, *DOU*, 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 out. 2014.

BRASIL. *Leis e Decretos*. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *DOU*, 21/12/1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 8 out. 2014.

BRASIL. *Leis e Decretos*. Lei Federal n. 10.098/2001, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 8 out. 2014.

BRASIL. *Leis e Decretos*. Decreto n. 6.944, de 21 de agosto de 2009. Estabelece medidas organizacionais para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, dispõe sobre normas gerais relativas a concursos públicos, organiza sob a forma de sistema as atividades de organização e inovação institucional do Governo Federal, e dá outras providências. *DOU*, 24/08/2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6944.htm#art32. Acesso em: 14 out. 2014.

CANOTILHO, J. J. G. *Direito constitucional e teoria da constituição*. Coimbra: Almedina, 1998.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

FARAH, M. F. S. A contribuição da Administração Pública para a constituição do campo de estudos de políticas públicas. In: MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. (Orgs.). *A política pública como campo multidisciplinar*. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2013.

GUGEL, M. A. *Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público*. Goiânia: Editora UCG, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRELLES, H. L. *Direito administrativo brasileiro*. São Paulo: Malheiros Editores, 2001.

MIRANDA, T. G. Trabalho e deficiência: velhos desafios e novos caminhos. In: MANZINI, E. J. *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.

NOGUEIRA, M. A. Sofrimento organizacional, democracia e gestão universitária. In: *Gestão universitária*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005. (Série Administração Pública, n. 1).

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.15 n.57, p.511-524, out.-dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2014.

ONU (Organização das Nações Unidas). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.

ROSS, P. R. Trabalho das pessoas com deficiência: transformando barreiras em oportunidades. In: MANZINI, E. J. *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.

SÃO PAULO. *Leis e Decretos*. Lei Complementar Estadual n. 683, de 18 de setembro de 1992. Dispõe sobre reserva, nos concursos públicos, de percentual de cargos e empregos para portadores de deficiência e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1992/lei.complementar-683-18.09.1992.html>. Acesso em: 8 out. 2014.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

Resumo

Acessibilidade e deficiência na universidade: política de recursos humanos

Este trabalho é parte integrante de investigação em rede – com apoio da Capes, no Edital Observatório em Educação (Obeduc) – sobre políticas públicas de acessibilidade e inclusão para pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro. A universidade está despreparada para lidar com a inclusão apesar de existirem muitas políticas específicas para essa finalidade. O campo escolhido para análise foi uma universidade pública do sistema paulista de Educação Superior e, de acordo com os procedimentos metodológicos traçados – que envolveram releitura crítica da bibliografia pertinente, entrevista com gestores universitários, levantamento documental e pesquisa de dados – foi possível verificar grande diferença entre a forma como a esfera pública e a privada tratam o tema da inclusão para pessoas com deficiência. O desafio no caso estudado se amplia em virtude do desconhecimento das especificidades do público-alvo, melhor dizendo, da falta de conhecimento sobre o funcionário público que trabalha na universidade por sua administração superior. Parte-se de pesquisa bibliográfica, entrevista e levantamento de dados. As discussões são balizadas em pressupostos de autores da Educação Especial e da administração pública, além da revisão do amparo normativo da legislação federal e estadual, no caso de São Paulo. Considerações: entre a esfera pública e privada há grandes diferenças ao se tratar o tema inclusão para pessoas com deficiência. Lidar com a inclusão mostra-se um desafio e, no caso da universidade, o problema se amplia em virtude do desconhecimento das especificidades desse público.

Palavras-chave: Inclusão. Pessoas com Deficiências. Ensino Superior. Universidade. Mercado de Trabalho. Políticas Públicas.

Abstract

Accessibility and Disability at the University: Policy of Human Resources

This essay is part of a network investigation on public policies regarding accessibility and inclusion of people with disabilities in the Brazilian Universities. The university is unprepared to deal with the inclusive process in spite of the many specific policies for this purpose. The chosen field for the analysis was a public university in the state of São Paulo, and the defined methodological procedures – which involves thorough re-reading of the pertinent bibliography, interviews with university management personnel, documentary findings and data research – found great difference in the way the public and the private spheres deal with the inclusion of people with disabilities. The lack of knowledge of the specificities of the target group amplifies the challenge of the case studied, or even the ignorance of the management personnel regarding the university public workers. Bibliographic research, interviews and data findings give us this conclusion. The discussions use as basis Especial Education and Public Administration authors as well as the reviewing of normative legislations, in the case of the state of São Paulo. Considerations: between the public and private spheres there are great differences in dealing with the inclusion of people with disabilities. Dealing with the inclusion poses a challenge and in the case of the university, the problem increases due to the lack of knowledge of the specificities of the target group.

Keywords: Inclusion. People with Disabilities. Higher Education. University. Work. Public Policy Market.

Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência¹

José Guilherme de Andrade Almeida²

Tereza Cristina Bellosi³

Eliana Lúcia Ferreira⁴

Introdução

Os temas deficiência e inclusão têm sido contemporaneamente circulantes no discurso político, educacional e midiático, fomentando mobilizações sociais e institucionais em prol do desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Suas repercussões têm resultado em diferentes ações do Estado brasileiro, as quais são bastante evidentes a partir dos anos 1990, especialmente no campo educacional.

Marco importante desse processo é a assinatura, pelo Estado brasileiro, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990 (UNESCO, 1998a), cuja repercussão influenciou a reformulação da legislação vigente para a educação

-
- 1 Pesquisa vinculada ao projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior”, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC-Unesp), Marília/SP, financiada pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Edital n. 49/2012.
 - 2 UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora – Minas Gerais – Brasil. Mestrando. Bolsista Obeduc/Capes. almeida.jga@gmail.com
 - 3 UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Juiz de Fora – Minas Gerais – Brasil. terezabellosi@hotmail.com
 - 4 UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação Física e Desportos. Juiz de Fora – Minas Gerais – Brasil. Pesquisadora do projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior” (Obeduc/Capes). eliana.ferreira@ufjf.edu.br

no país em 1996, promulgando a Lei n. 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A referida lei apresenta a educação sob os princípios da igualdade, liberdade, gratuidade ao ingresso no ensino fundamental (educação básica), garantindo acesso e atendimento educacional especializado aos educandos identificados com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Nessa década, foi considerável a ampliação da educação básica para pessoas com deficiência, apesar das diversas contradições inerentes ao processo. Ao longo dos anos, a emergência desses sujeitos pela continuidade da formação fez crescer a demanda pelo seu acesso à educação superior (BRASIL, 2013).

A problemática que cerca esse processo tem bases nas contradições diversas que constituem a educação básica no Brasil, algumas delas apontadas por Souza (1998), Lacerda (2000), Skliar (2004) e Dorziar (2009), os quais questionam a sua eficácia. Sendo a educação superior um nível em continuidade com a educação básica, as barreiras presentes desta última reverberam na educação superior e na possibilidade de efetivar a inclusão das pessoas com deficiência nesse nível educacional.

Este último espaço tem sido significado ao longo da história como voltado à formação das elites, portanto, é dotado de mecanismos materiais e ideológicos de seleção e exclusão (OLIVEIRA, 2013).

Sua estrutura arquitetônica, atitudinal e pedagógica foi construída para um modelo estabelecido de aluno, ou seja, proveniente das elites sociais, dotado de condições físicas e intelectuais tidas como norma, tendendo a excluir desse espaço pessoas em condições diferentes, no caso específico, as pessoas com deficiência. Contudo, os primeiros anos do século XXI vêm demonstrando significativo aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência nesse nível educacional (BRASIL, 2013).

Vale ressaltar que até o ano de 2005, não foi encontrado nenhum registro de pesquisas que abordassem de forma abrangente a inclusão das pessoas com deficiência nas universidades brasileiras. Também não foram encontrados estudos que avaliassem os impactos da política nacional de inclusão no âmbito universitário. Portanto, não se tem ainda subsídios científicos suficientes para discutir sobre a produção do conhecimento no seio da universidade, e, tampouco sobre a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Objetivando compreender como tem se dado o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior nos últimos anos, realizamos aqui um levantamento e análise crítica das políticas do Estado brasileiro que se voltam à questão da educação da pessoa com deficiência, selecionando as que apresentam relevância conceitual e/ou que tratam diretamente da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

Nosso estudo teve como embasamento teórico documentos, leis, bibliografia da área e pesquisa em sites e *in locus* na Universidade Federal de Juiz de Fora

(UFJF). A proposta foi apresentar o que se preconiza sobre a inclusão nas políticas públicas atuais, apontando questões históricas, culturais e, conseqüentemente, sociais e educacionais no âmbito das instituições de educação superior (IES) públicas.

Para favorecer a compreensão de suas repercussões, realizamos um estudo de caso na UFJF à luz dos microdados do Censo da Educação Superior⁵ realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) no período de 2001 a 2011, em articulação com os dados disponibilizados pela Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (Caefi) da UFJF, coletados a partir de questionário aplicado anualmente desde 2012 via Sistema Integrado de Gestão Acadêmica *online* a todos os alunos matriculados na instituição. A partir dessas fontes, descrevemos a evolução de matrículas de pessoas com deficiência nessa IES e as principais ações nela implementadas a partir das políticas de Estado.

É importante destacar que a pesquisa relatada neste artigo está vinculada ao projeto “Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, no Programa Observatório da Educação (Obeduc/Capes). Esta é realizada em parceria com programas de pós-graduação de universidades brasileiras estaduais e federais, dentre elas, a UFJF.

Democratização e inclusão na educação superior

Com base em Elias (1993) podemos compreender o privilégio como um conjunto maior de oportunidades concentrado sobre um grupo menor de sujeitos em relação aos demais grupos de uma sociedade. Essa realidade é fruto de processos sócio-históricos que, através da acumulação de oportunidades em embates constantes ao longo da história, leva o grupo com menor quantidade de oportunidades a depender do grupo privilegiado. Esses privilégios conferem ao grupo que os detém um poder nas relações sociais.

O grupo de sujeitos que detém esse poder social, seja por tradição, coesão, valor social ou posição econômica, é denominado estabelecido. O grupo que mantém relação com ele, em caráter de subordinação e dependência, é designado *outsider*, e é significado como inferior ao grupo estabelecido, sofrendo processos de estigmatização e tendendo a ser excluído ou colocado à margem de sua sociedade por operações conscientes e inconscientes, ou seja, ideológicas (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Numa configuração social de privilégios concentrados, onde operam mecanismos de seletividade e estigmatização, Elias (1993) compreende que apenas um Estado centralizador, ou seja, que detenha o poder de controlar as oportunidades

5 Os microdados do Inep se encontram disponíveis no site: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 28 out. 2014.

antes pertencentes em primazia ao grupo estabelecido, pode instituir medidas compensatórias para gerar maior igualdade na competição entre as oportunidades socialmente oferecidas. Essas medidas compensatórias são aqui compreendidas como as políticas públicas de Estado, que na forma de dispositivos legais proporcionam maior equilíbrio no poder social dos diferentes grupos.

No que tange à educação superior, Oliveira (2013) indica que o acesso a esse nível educacional no Brasil é marcado por tensões de continuidade e rupturas, privilegiando determinados grupos sociais ao longo de sua história, com prevalência de mecanismo de seleção dos melhores por méritos individuais.

Para o autor, o acesso começou a ser ampliado quando a educação assumiu significação de mecanismo ideológico, cujo marco inicial é o Período Populista (1946-1964), passando por processos diversos de ampliação do acesso por meio de ações do Estado como a gratuidade em IES públicas e a posterior massificação com a expansão e facilitação do acesso, principalmente nas IES privadas (OLIVEIRA, 2013).

Minto (2006) credita a ampliação do acesso à educação superior para a massa da população brasileira à ampliação da atuação do setor privado nesse nível educacional, fator bastante evidente até o início do século XXI. Uma mudança marcante ocorreu no governo Lula (2003-2010) com a implementação de diferentes políticas visando a ampliação do acesso e permanência de alunos na educação superior, destacando a concessão de bolsas de estudo em IES particulares, a reestruturação das universidades federais e a abertura de novas IES federais (TORRALBA; ÉSTHER, 2014).

No que tange às pessoas com deficiência, seu acesso e permanência na educação superior depende de mecanismos que transcendem a simples possibilidade de ocupação de vagas nas IES, iniciando pela garantia de um sistema educacional inclusivo desde a educação básica, atualmente garantido em lei (BRASIL, 1996).

Castro e Almeida (2014) apontam que as propostas inclusivas das IES ainda são muito incipientes, e que os esforços têm se concentrado na busca por possibilidades de acesso. No entanto, em relação à permanência dos mesmos, muitas são as dificuldades.

Para as autoras, os principais problemas de garantia da permanência com qualidade no âmbito universitário se justificam pelas especificidades das diversas deficiências, pelas exigências de autonomia dos discentes, que é uma característica do ensino superior, pela falta de recursos tecnológicos acessíveis, pelo número reduzido de profissionais especializados, pela falta de acessibilidade física na maioria dos *campus* universitários, dentre outros.

Em concordância, podemos observar em Costa e Souza (2014) e em Machado (2014) que, pelas condições diferenciadas de locomoção, comunicação, manuseio e aprendizado dos alunos com deficiência, são necessárias adaptações

nos padrões socialmente instituídos nas IES, os quais geram barreiras a seu acesso e permanência na educação superior.

Tais adaptações visam uma participação em igualdade de condições, conceito este elaborado por Fraser (2007) como paridade participativa, e que significa o provimento de condições materiais e ideológicas de participação em caráter de igualdade, no caso, das pessoas com deficiência em relação aos seus pares sociais sem deficiência, condições essas que atualmente configuram o conceito de acessibilidade (BRASIL, 2013).

Para Sasaki (2011), a acessibilidade é constituída de seis dimensões. A primeira refere-se à acessibilidade arquitetônica, relacionada à eliminação de barreiras ambientais físicas nos espaços urbanos, nos edifícios e no transporte coletivo. A segunda, trata da acessibilidade comunicacional nos seus diversos suportes através de formas diferenciadas de comunicação como a Libras e o Sistema Braille. A terceira refere-se à acessibilidade metodológica, e aborda a flexibilização dos métodos e técnicas de estudo, trabalho, produção artística, cultural etc. A quarta se ocupa da acessibilidade instrumental, e visa a flexibilização no uso de instrumentos e ferramentas de estudo, trabalho e lazer. A quinta trata da acessibilidade programática, relacionando-se à eliminação de políticas públicas, normas e regulamentos que criam barreiras à inclusão de pessoas em condições diferenciadas. A sexta é a acessibilidade atitudinal, e se preocupa com a eliminação de preconceitos, estigmas e estereótipos socialmente instituídos.

A partir do atendimento das seis dimensões da acessibilidade, acreditamos que as IES terão melhores subsídios para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência em seu interior.

Políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior

No conjunto das políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro com influência na atual perspectiva inclusiva da educação superior, podemos observar que, já na Constituição Federal de 1988, além da concepção de educação como direito de todos, no artigo 208, inciso III e V, o Estado assume como suas atribuições (BRASIL, 1988):

- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino para a educação básica [sic];
- IV – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

O compromisso com a educação para pessoas com deficiência, a educação especial, é novamente assegurado com a Lei n. 7.853/1989 (BRASIL, 1989), cujo artigo 2º, inciso I, garante o provimento por parte do Estado da

inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios.

No Decreto n. 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, observamos a definição da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999). Contudo, a concepção de inclusão aqui presente é direcionada para as pessoas com deficiência que se apresentam capazes de integrar a rede regular de ensino. Ou seja, uma perspectiva de integração por adequações individuais.

Em seu artigo 27, o referido decreto garante ainda a adaptação de provas e apoios necessários para alunos com deficiência matriculados em IES. São também garantidas condições de acessibilidade aos meios de comunicação social e instalações desportivas em todos os níveis educacionais, inclusive nas IES. Contudo, o decreto traz como garantia apenas o acesso de pessoas com deficiência à educação profissional para posterior ingresso no mercado de trabalho (BRASIL, 1999).

É importante ressaltar ainda que, no ano de 1994, o Brasil assinou a Declaração de Salamanca, a qual sugere a implementação de medidas para a inclusão de jovens e adultos com “necessidades especiais” na educação secundária e superior (UNESCO, 1998b).

Nos três primeiros dispositivos legais podemos observar o foco no provimento da educação básica para pessoas com deficiência, assim como foi realizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Contudo, nelas aparecem três pontos que não são abordados no capítulo sobre educação especial da LDBEN: a Constituição Federal garante acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa segundo a capacidade de cada um, a Lei n. 7.853/1989 garante formação profissional e a flexibilização curricular, e o Decreto n. 3.298/1999 possibilita a extensão das ações da educação especial a todos os níveis e modalidades de ensino.

Se lidos em conjunto, os três dispositivos legais e a Declaração de Salamanca poderiam garantir a abertura da educação superior a pessoas com deficiência. Independente disso, o acesso às IES se manteve pouco permeável ao seu ingresso, com acesso possível apenas por méritos individuais, conforme podemos ler na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999). A ausência desse nível educacional nas propostas de educação especial da LDBEN de 1996, juntamente com a ausência de propostas de acessibilidade para pessoas com deficiência nas diretrizes da educação superior é sintomática da concepção de que o espaço das IES continuava reservado para o grupo estabelecido.

Na transição do século XX para o XXI, podemos observar a concretização de um processo educacional inclusivo nas políticas de acesso às pessoas com de-

ficiência na educação superior brasileira, a começar pela promulgação da Convenção da Guatemala, de 1999, pelo Decreto n. 3.956/2000, a qual reafirma a igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, visando a eliminação de todas as formas de discriminação a esse grupo.

Já no ano de 2002, o Estado brasileiro reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002a), e aprova diretrizes e normas para uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino pela Portaria n. 2.678/2002 (BRASIL, 2002b).

Em 2003, por meio da Portaria n. 3.284/2003, os padrões de acessibilidade se tornam requisito avaliativo para autorização, reconhecimento e credenciamento de IES, sendo um importante marco na promoção de acessibilidade nas IES privadas (BRASIL, 2003). É importante pontuar que os padrões de acessibilidade tratados nessa portaria são de natureza arquitetônica, instrumental e comunicacional. Eles são posteriormente reforçados pelo Decreto n. 5.296/2004, que regulamenta a Lei n. 10.098/2000, visando possibilitar acesso universal a espaços públicos e condições de acessibilidade para a garantia de direitos como a educação (BRASIL, 2004).

No ano de 2005, o Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005a) garante o acesso de pessoas com surdez à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis educacionais das instituições federais. Além disso, prevê a presença obrigatória do intérprete de Libras em todas as instituições de ensino do Brasil, e, especificamente, nas IES federais, instituindo ainda o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, nos primeiros anos de todos os níveis de ensino como disciplina curricular, inclusive para a educação superior.

Nesse mesmo ano é lançado o primeiro edital do Programa Incluir – acessibilidade na educação superior, que visa a criação e reestruturação de núcleos de acessibilidade nas IES federais, em cumprimento aos Decretos n. 5.296/2004 e n. 5.626/2005. A atuação dos núcleos é direcionada à eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e instrumentais, e seu financiamento ocorre por meio da submissão de projetos pelas IES federais nos editais abertos pelo programa (BRASIL, 2013).

Segundo Garcia e Michels (2011), esta é a primeira vez que as políticas de atendimento educacional especializado recebem uma elaboração especificamente direcionada à educação superior. Apesar de já haver a preocupação da acessibilidade arquitetônica, comunicacional e instrumental em dispositivos legais anteriores, é apenas no ano de 2005 que encontramos uma preocupação direta com a eliminação de barreiras pedagógicas com o Programa Incluir. Esses fatores contribuíram para o programa ter se tornado a principal referência para as IES estaduais e federais no atendimento a alunos com deficiência (SOUZA, 2010).

Segundo Castro e Almeida (2014), é também em 2005 que as pesquisas sobre alunos com deficiência na educação superior começam a adquirir alguma

expressão, especialmente sob a forma de estudos de caso. Nesse período, o Inep registrou expressivo aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência nos cursos de graduação das IES brasileiras, passando de 5.395, em 2004, para 6.327, em 2005, sendo o maior aumento registrado nas IES públicas.

Em 2006, o Brasil assinou a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que estabelece o compromisso entre os Estados participantes de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, com ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social de acordo com as metas de paridade participativa. Essa convenção foi promulgada no Brasil pelo Decreto n. 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

No mesmo ano, o Brasil, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse documento chama as IES a contribuir com a redução das desigualdades e exclusões sociais através de sua capacidade crítica e adoção de uma postura democratizante e emancipadora, que venha a servir de parâmetro para a sociedade. Dentre os seus objetivos está o desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e outros grupos *outsiders* na educação superior (BRASIL, 2007a).

No ano de 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva redefiniu a educação especial como transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2007b). E em 2008, o Decreto n. 6.571/2008, no artigo 2º, inciso IV, descreve como um dos objetivos do atendimento educacional especializado “assegurar condições para continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino”, sendo novamente imputado ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade pela estruturação de núcleos de acessibilidade nas IES federais visando a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Em 2011, o Decreto n. 7.612/2011 estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites, o qual traz como primeira diretriz a garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011). Dentre as políticas articuladas nesse plano, está a continuidade do Programa Incluir, que em 2012 passou a apoiar todas as IES federais com recurso financeiro específico previsto na matriz orçamentária das instituições (BRASIL, 2013).

No ano de 2014, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2014 a 2024 estabeleceu como meta a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil visando aumentar as taxas de acesso e permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação superior, por meio do aumento das condições de acessibilidade para apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014). O atual PDE, em conjunto

com o Plano Viver sem Limites, aponta para a continuidade e aprofundamento das políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

Diante do quadro apresentado, podemos considerar que nos primeiros anos do século XXI passaram a ser mais evidentes as ações do Estado que se voltaram para a promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência na educação superior a partir de adaptações de ambos os lados, IES e pessoas com deficiência.

É importante pontuar que, ao serem construídas, as políticas públicas se almejam abrangentes o suficiente para atender as IES existentes, ou, pelo menos, a um modelo proposto destas, e, portanto, possuem determinadas aberturas. Por sua vez, as IES se valem dessas aberturas, e mais ainda, se valem da abertura inerente à língua para recontextualizar os sentidos desses dispositivos normativos e produzir novos discursos (TAVARES, 2013).

Quando essas políticas começaram a conferir recursos financeiros para que as IES públicas realizassem ações em prol da acessibilidade em seu interior, os movimentos de inclusão de pessoas com deficiência puderam ser efetivados e expandidos nas mesmas.

A evolução da matrícula de alunos com deficiência na UFJF

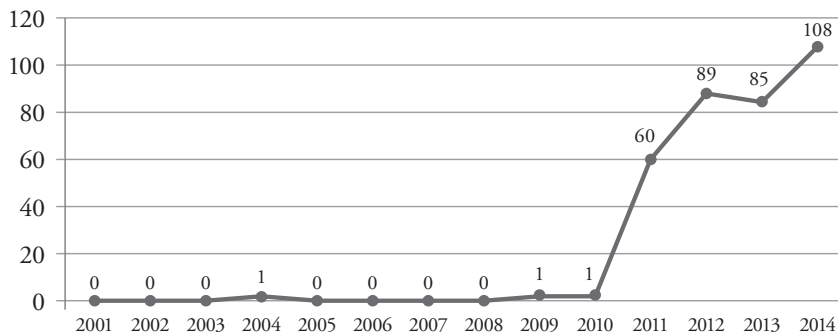
Nos primeiros 10 anos do século XXI, o Inep registrou um expressivo aumento de alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação nas IES, passando de 2.898, em 2001, para 23.250 matrículas, em 2011. No mesmo período, observamos uma ascensão diferente na UFJF a partir dos microdados do Inep.

No Gráfico 1, no qual são apresentados os microdados do Inep (de 2001 a 2011) e da Caefi (de 2012 a 2014), podemos observar uma ausência quase total de pessoas com deficiência até o ano de 2010. Contudo, algumas considerações precisam ser tecidas sobre esses dados.

Primeiramente, a forma de coleta de dados do Inep sofreu alteração em 2009, deixando de ser realizado por meio de amostragem para utilizar o sistema de coleta individual (INEP, 2013). Concomitantemente, os números de pessoas com deficiência matriculados nas IES brasileiras saltam de 12.015, em 2008, para 20.965, em 2009, mantendo relativa constância no ano de 2010 com 20.287 matrículas registradas.

Como reflexo dos recursos do Programa Incluir e do Decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008), que exigiu a estruturação de núcleos de acessibilidade em todas as IES federais, a UFJF, por meio de sua Secretaria de Desenvolvimento Institucional, estruturou a Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (Caefi) em agosto de 2009 (UFJF, 2009).

Gráfico 1. Evolução de alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UFJF no período de 2001 a 2014



Fonte: Dados da pesquisa.

A Caefi reflete a necessidade observada pela referida secretaria em estabelecer uma organização que garantisse o exercício dos direitos da pessoa com deficiência em seu interior, e indo além da diretriz governamental, que exige a estruturação de um núcleo de acessibilidade, a UFJF estruturou uma coordenação vinculada à sua Reitoria, possibilitando um espaço de atuação que atravessa todas as ações da universidade.

Como o nome da Caefi já indica, ela está estruturada sobre três grandes vertentes da acessibilidade: educacional, física e informacional, que abrangem os objetivos da coordenação: melhorar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência na UFJF; assessorar os cursos de graduação e pós-graduação, bem como outros setores da UFJF, no cumprimento das atuais demandas legais, em especial, de uma formação sensibilizada e instrumentalizada para atuar com pessoas com deficiência; apoiar projetos que produzam conhecimentos e alternativas que promovam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na área; e apoiar a implementação de projetos envolvendo acessibilidades físicas e atitudinais.

Dentre as ações e projetos continuamente empreendidos pela Caefi, podemos destacar:

1. acompanhamento e assessoramento dos alunos, técnicos e professores com deficiência da UFJF;
2. levantamento das condições de acessibilidade física nos *campus* da UFJF, e assessoramento das obras de adequação;
3. disponibilização de tecnologia assistiva para alunos, técnicos e professores em sala de recursos localizada na Biblioteca Central da UFJF, com bolsistas treinados para auxiliar na sua utilização;
4. seminários, chamados “Gritos de Mudança”, que visam estabelecer um diálogo com a comunidade acadêmica sobre questões relacionadas à deficiência e seus paradigmas;

5. palestras sobre temas diversos relacionando acessibilidade física, educacional e informacional com o objetivo de disseminar, discutir, analisar e fornecer subsídios teóricos sobre temas diversos;
6. minicursos que abordam questões sociopolíticas, econômicas e educacionais voltadas aos alunos com deficiência, visando dar subsídios para o desenvolvimento das políticas públicas de acessibilidade;
7. cursos de Extensão para capacitação em diferentes temas relacionados à deficiência e à inclusão social, buscando ampliar o atendimento especializado às pessoas com deficiência;
8. o Festival do Minuto, no qual concorrem vídeos com duração de 60 segundos sobre o tema “universidade inclusiva”;
9. promoção de acessibilidade no material didático produzido na UFJF conforme demanda;
10. programa “Acessibilidade em Pauta”, um informativo semanal veiculado pela Radioweb do Centro de Educação a Distância da UFJF, que trata de diversos assuntos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência na universidade.

Além dessas ações, desde 2012 a Caefi realiza anualmente o fechamento do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica *online* e no ato da matrícula, através de um *plug*, pergunta a cada aluno da UFJF se ele possui ou não deficiência. O sistema só é reaberto após a resposta, e caso positiva, um questionário é aplicado ao aluno autodeclarado com deficiência. Essa é uma das formas utilizadas pela Caefi para mapear o número e a localização dos alunos com deficiência na universidade, possibilitando o *feedback* das suas atividades e posterior contato para oferecer auxílio individualizado.

É importante destacar que vários alunos com deficiência regularmente matriculados na UFJF não se autodeclararam com deficiência. Diversas são as concepções que embasam essa decisão, como as discutidas por Elias e Scotson (2000), mas a necessidade de atendimento educacional especializado e o desejo de mudança no padrão estabelecido na universidade é o que tem movido os alunos autodeclarados com deficiência que usufruem e lutam em prol da Caefi.

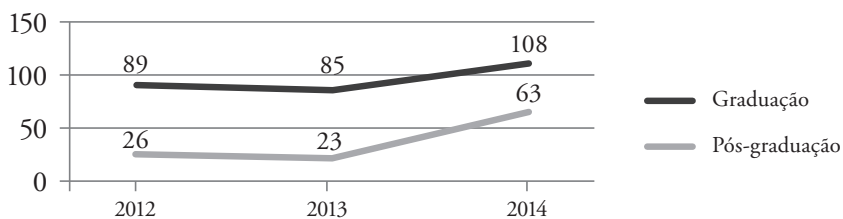
Com o crescimento no número de alunos com deficiência, no ano de 2014 a Caefi lançou o primeiro livro da série “Eu faço parte dessa história”, que objetiva contar parte da trajetória de alunos com deficiência da UFJF, dando voz àqueles que têm sido sujeitos na construção do processo de inclusão na universidade (FERREIRA; BELLOSI, 2014).

Quanto ao processo seletivo, A UFJF tem refletido sobre a forma real – sem protecionismos, nem atos paternalistas, mas respeitando de fato as diferenças – de buscar recursos para permitir o acesso das pessoas com deficiência na comunidade acadêmica.

A criação de cotas (reserva de vagas) para pessoas com deficiência tem sido um debate constante no interior de cada instituição, e algumas, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual Paulista (Unesp), já adotam essa política. Contudo, a Comissão Permanente de Seleção da UFJF, responsável pelos processos seletivos de vestibular, tem preferido não adotar tal política, e sim disponibilizar atendimento direcionado às demandas dos candidatos com deficiência, condições especiais referentes a problemas de saúde e a candidatas lactantes, requeridas no ato da inscrição para o processo seletivo. As adequações na realização dos processos podem ser deferidas, deferidas parcialmente ou indeferidas mediante avaliação da comissão.

No atual estágio do processo de inclusão de pessoas com deficiência na UFJF, podemos perceber uma interessante diversidade, não só na graduação, mas também na pós-graduação conforme os dados da Caefi levantados nos anos de 2012 a 2014 e apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2. Evolução de matrículas de alunos com deficiência na UFJF de 2012 a 2014



Fonte: Dados da pesquisa.

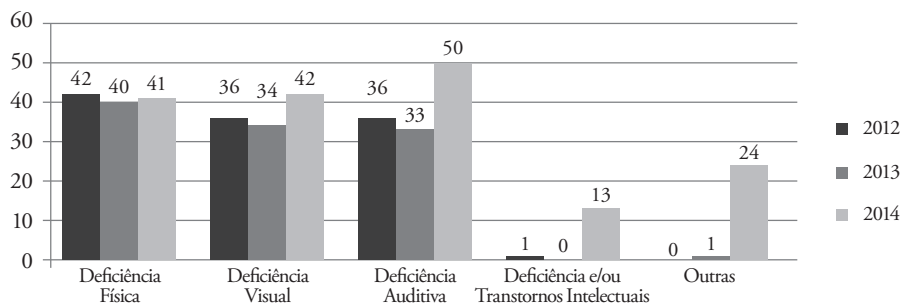
Os alunos matriculados apresentam diferentes tipos de deficiência entre pessoas com deficiência física, visual e auditiva, conforme podemos observar no Gráfico 3. O significativo aumento no número de pessoas com deficiência e/ou transtornos intelectuais e com outras deficiências/necessidades educacionais especiais no ano de 2014 é influenciado pelas modificações de nomenclatura adotadas no formulário da Caefi aplicado naquele ano, seguindo o modelo adotado pelo Inep em 2011, divulgado em 2013 (cf. BRASIL, 2013).

No Gráfico 4, apresentamos a dispersão desses alunos pelas diferentes áreas do conhecimento. Nela podemos observar uma maior concentração inicial de alunos nos cursos da área de humanas, com maior equilíbrio entre áreas no ano de 2014, preconizando a diretriz do Programa Incluir, na qual a deficiência não deve ser fator definidor para a escolha de sua área profissional (BRASIL, 2013).

No ano de 2014, visando a ampliação da atuação da Caefi, foi acordada a criação de 10 mininúcleos de acessibilidade nas unidades acadêmicas. Esta iniciativa

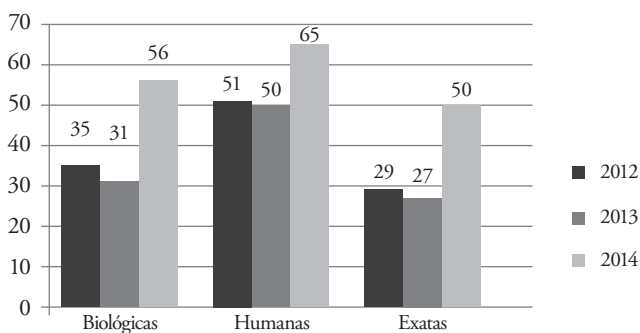
pretende aproximar a coordenação dos alunos, técnicos e professores, favorecendo o acesso a recursos de acessibilidade e o apoio especializado na utilização dos mesmos.

Gráfico 3. Tipos de deficiência declarados pelos alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFJF



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4. Dispersão dos alunos com deficiência matriculados na UFJF por área



Fonte: Dados da pesquisa.

A ampliação da Caefi possibilita ainda maior diálogo entre os diversos sujeitos presentes na universidade para fomentar uma atitude interdisciplinar na promoção de acessibilidade, fator considerando essencial por Machado (2014) para que as diversas dimensões da acessibilidade sejam efetivamente contempladas, em especial, a eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas para aumentar as condições de permanência de alunos com deficiência na educação superior.

Considerações finais

O início do século XXI marcou diferentes processos de democratização da educação superior, especialmente com a implementação de políticas públicas do Estado brasileiro visando a inclusão de pessoas com deficiência a partir da promoção de acessibilidade.

Dentre os marcos iniciais mais importantes consideramos a regulamentação da Libras e as diretrizes do Sistema Braille na educação formal e a Portaria n. 3.284/2003, que dispõe sobre acessibilidade para autorização, reconhecimento e credenciamento de IES. A principal política implementada foi o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior, que com o objetivo de criar e reestruturar núcleos de acessibilidade em IES federais, pretendeu dar subsídios a cada IES contemplada para sanar as barreiras identificadas em seu contexto local.

Podemos afirmar, assim, que estão ocorrendo rupturas na forma de conceber as novas políticas da educação superior. É certo que diversas contradições e dificuldades fizeram e ainda fazem parte desse processo, e a análise das políticas não nos permite adentrar no que efetivamente ocorre no nível micro da realidade cotidiana das IES, mas indicam a direção do movimento social.

É importante afirmar que ainda são necessários ajustes pedagógicos e culturais para que este direito seja legitimado pela qualidade e não só pela quantidade. O fato é que no interior das IES existem poucas pessoas capacitadas/qualificadas para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão na área. E a falta de recursos humanos contribui para a falta de condições reais para estabelecer e implantar políticas de inclusão.

No que tange à implementação, observamos o caso da UFJF, cuja coordenação voltada à promoção de acessibilidade na universidade, a Caefi, se constituiu exemplo de ação institucional para a ampliação do acesso e para o provimento de condições de permanência a alunos com deficiência nas IES.

Com as políticas de acessibilidade adotadas, a UFJF demonstrou um crescimento importante no número de matrículas, especialmente a partir de 2010. Seu quadro de alunos com deficiência apresenta expressiva diversidade de tipos de deficiência e considerável dispersão entre as áreas do saber em cursos de graduação e pós-graduação.

Com o panorama apresentado, podemos afirmar que as políticas públicas implementadas nos últimos anos no Brasil e a continuidade e ampliação da Caefi na UFJF, indicam um movimento de alargamento no processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior para os próximos anos.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2014.
- BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 29 out. 2014.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.
- BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 8 jun. 2015.
- BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 09 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 29 out. 2014.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF 25 abr. 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 out. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002. Brasília, DF: [s.n.], 2002b. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc. Acesso em: 29 out. 2014.
- BRASIL. Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Brasília, DF: [s.n.], 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.
- BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 29 out. 2014.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29 out. 2014.
- BRASIL. Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 14 jan. 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 29 out. 2014.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007a.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: [s.n.], 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.
- BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 29 out. 2014.
- BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Portaria CNE/CP n. 10, de 6 de agosto de 2009. Brasília, DF: [s.n], 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf. Acesso em: 29 out. 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 29 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secretaria de Educação Superior. *Documento orientador: Programa Incluir – acessibilidade no ensino superior*. Brasília, DF: [s.n], 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12737&Itemid=. Acesso em: 29 out. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 29 out. 2014.

CASTRO, Sabrina F.; ALMEIDA, Maria A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.20, n.2, p.179-194, abr.-jun., 2014.

COSTA, Marisa F. L. da; SOUZA, Christianne T. R. de. Acessibilidade e inclusão de cadeirantes na Universidade Federal do Pará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, São Paulo, v.9, n.2, p.459-469, 2014.

DORZIAT, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Educação Inclusiva).

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2 v.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERREIRA, Eliana L.; BELLOSI, Tereza C. *Eu faço parte dessa história: inclusão na Universidade Federal de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: Ngime, 2014.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, n.70, p.101-138, 2007.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da Anped. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p.105-124, mai.-ago. 2011. (Edição especial).

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”). *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. – Brasília: Inep, 2013.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de línguas de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓIS, M. C. R. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p.51-84.

MACHADO, Edileine V. Inclusão no ensino superior – uma experiência exitosa. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, São Paulo, v.9, n.1, p.120-129, 2014.

MINTO, Lalo W. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, João F. de. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, José V. de. *Educação superior: cenários, impasses e propostas*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SASSAKI, Romeu K. Acessibilidade na inclusão escolar e laboral. In: FERREIRA, E. L. *Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência*. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011. v.3.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOUZA, Bianca C. S. de. *Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil*. 2010. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

SOUZA, R. M. de. *Que palavra que te falta?* Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TAVARES, Maria das G. M. Núcleo Docente Estruturante (NDE), a cultura da performatividade nas políticas públicas da educação superior. In: SOUSA, José V. de. *Educação superior: cenários, impasses e propostas*. Campinas: Autores Associados, 2013.

TORGAL, Luís R.; ÉSTHER, Angelo B. *Que universidade?* Interrogações sobre os caminhos da universidade em Portugal e no Brasil. Juiz de Fora: Editora UFJF/Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Unesco, 1998a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1998b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional. *Caefi*. Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/acessibilidade/caefi/>. Acesso em: 29 out. 2014.

Resumo

Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência

A partir da década de 1990, observamos intensas concretizações nas políticas públicas brasileiras dos discursos sobre inclusão de pessoas com deficiência, especialmente na educação básica. Como consequência desse processo, nos últimos anos vem aumentando a demanda pela inclusão na educação superior. Buscando compreender como tem se dado o processo de inclusão de pessoas com deficiência nesse nível educacional, realizamos um delineamento das políticas públicas que influenciam e/ou se voltam a essa temática. Destarte, apresentamos as reverberações dessas em uma universidade pública a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” e da própria universidade, descrevendo a evolução de suas matrículas e as ações em prol da acessibilidade nela empreendidas. Pudemos observar que o discurso das políticas públicas sobre inclusão de pessoas com deficiência na educação superior se concretiza nos primeiros anos do século XXI, e que os subsídios governamentais são essenciais para sua efetivação nas instituições públicas, dentre as quais consideramos o caso apresentado um modelo a ser expandido. A continuidade e ampliação dessas políticas, juntamente às ações empreendidas no nível micro, indicam a tendência de aprofundamento do processo de inclusão na educação superior brasileira para pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Inclusão na Educação Superior. Acessibilidade. Deficiência. Educação Especial.

Abstract

Evolution of Registration of Persons with Disabilities in Brazilian Higher Education: Regulatory Subsidies and Institutional Actions for Access and Stay

From the 1990's we observe intense achievements in Brazilian public policy discourses about inclusion of people with disabilities, especially in basic education. As consequence to this process, in recent years the demand for inclusion in higher education has increased. Trying to understand how the inclusion process of people with disabilities has been given in this educational level, we outlined the public policies that influence and/or approach this issue. And so, the reverberations of those at a public university based on data from the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” and the university itself, describing the evolution of their enrollment and undertaken actions in favor of accessibility. We observed that the discourse of public policies on inclusion of people with disabilities in higher education was achieved in the early years of this century, and that government subsidies are essential to its effectiveness in public institutions, among which we consider the case presented a model to be expanded. The continuation and expansion of these policies, along with actions taken at the micro level, indicate the trend of deepening the inclusion in Brazilian higher education for persons with disabilities.

Keywords: Public Policy. Inclusion in Higher Education. Accessibility. Disabilities. Special Education.

Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência¹

Waléria Henrique dos Santos Leonel²

Nilza Sanches Tessaro Leonardo³

Raquel de Araújo Bomfim Garcia⁴

Introdução

O tema acessibilidade tem suscitado muitas discussões na atualidade, sendo respaldada pelas políticas públicas e provocando mudanças no sistema educacional brasileiro. O ensino superior é uma das modalidades na qual existem poucas pesquisas e discussões referentes a esta temática. No que diz respeito à legislação brasileira, é assegurado a todos o direito à educação, este por sua vez garante não só o acesso, mas também a permanência do aluno na escola, considerando suas especificidades.

-
- 1 Pesquisa vinculada ao projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior”, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC-Unesp), Marília/SP, financiada pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Edital n. 49/2012.
 - 2 UEL – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maringá – Paraná – Brasil. Mestranda. Bolsista Obeduc/Capes. waleriahleonel@gmail.com
 - 3 UEL – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maringá – Paraná – Brasil. Pesquisadora do projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior” (Obeduc/Capes). nilza_sanches@yahoo.com
 - 4 UEL – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maringá – Paraná – Brasil. Mestranda. Bolsista Obeduc/Capes. pesquisacessibilidade@gmail.com

Diante desta realidade, o presente artigo visa contribuir para tal discussão e, para tanto, estabeleceu como objetivos fazer um levantamento sobre as legislações brasileiras e documentos internacionais que tratam a temática da acessibilidade e realizar o mapeamento dos alunos que apresentam deficiência, matriculados em uma universidade pública do Estado do Paraná, buscando averiguar se as políticas públicas, de fato, estão se efetivando.

O estudo em questão faz parte de um projeto de pesquisa de maior abrangência, intitulado “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, financiado pelo Programa Observatório da Educação (Edital/Capes n. 49/2012). O mesmo vem sendo desenvolvido em parceria com programas de pós-graduação de universidades brasileiras estaduais e federais, dentre elas, a universidade pesquisada.

Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: analisando as políticas públicas

No contexto da educação especial, quanto à acessibilidade do aluno com deficiência e ou necessidades educacionais especiais no ensino superior, a realidade atual evidencia um distanciamento ao acesso a esse nível de ensino; sendo poucos os que conseguem ingressar e estes, em sua formação acadêmica, se deparam com muitas barreiras, delineando a realidade do ensino brasileiro (SIMIONATO, 2011). A busca pelo êxito de uma educação que, de fato, seja inclusiva, conta com o respaldo legal e aponta para possibilidades a serem discutidas a fim de viabilizar o acesso ao ensino para todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, com isso, uma sociedade mais igualitária.

Nesse sentido, o Brasil sofreu influência de países americanos e europeus, construindo sua trajetória em prol dos que apresentam NEE (MAZZOTA, 1998). Dessa forma, trazer alguns documentos históricos e atuais torna-se necessário para a análise da realidade da educação especial no Ensino Superior.

Destacamos que os documentos internacionais que exerceram influência sobre o contexto educacional brasileiro foram, principalmente, a Conferência Mundial de Educação Para Todos (ONU, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade (1994), realizada na Espanha, na qual foi aprovada a Declaração de Salamanca. Além desses documentos, também tiveram influência numerosos documentos nacionais, como decretos e leis federais, estaduais e municipais, dentre os quais, que merece especial destaque, a Constituição Federal de 1988, cujo importante princípio sobre o ensino está descrito no art. 206, inciso I: “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”; ademais, garante o direito à educação para todos sem distinção (BRASIL, 1988).

Sobre esta discussão, outra lei de suma importância é a LDB 9.394/1996, que prevê a acessibilidade aos alunos com NEE “por meio de adaptações curriculares, com estratégias de ensino diversificadas e processos de avaliação diferenciados” (SILVA, 2012, p.36). De acordo com essa autora, tal lei evidencia a responsabilidade das instituições de ensino e seu dever de realizar as adequações necessárias para garantir aos alunos com NEE condições de aprender e se desenvolver conforme suas particularidades; responsabilidade que se aplica a todos os níveis de ensino.

Assim, por meio da legislação vigente, o Brasil vem delineando ações de forma que a Educação Especial, pouco a pouco, ganha relevância com a educação inclusiva, e, segundo os documentos oficiais, esta é entendida como uma modalidade destinada aos alunos com NEE em todos os níveis de ensino, do básico ao superior (SIMIONATO, 2011).

Segundo Mendonça (2012), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 2008, define os alunos com NEE como aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para esse público, assim como para os que apresentam transtornos funcionais específicos, ocorre a articulação entre a Educação Especial e o ensino comum, visando atender às especificidades de cada aluno.

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar aos alunos com:

Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial, *desde a educação infantil até a educação superior*; oferta de atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônicas nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2010)

Podemos dizer ainda que as políticas no campo da educação inclusiva assinalam as lutas e conquistas ocorridas nas últimas décadas. Os dados estatísticos do Censo Escolar/2006⁵ evidenciam o aumento gradativo nas matrículas de alunos com NEE no ensino comum da Educação Básica, abalizando que, neste

5 Os dados estatísticos do Censo Escolar/2006 podem ser encontrados em Brasil (2010). Mendonça (2012, p.168) afirma que, em relação às matrículas de alunos com NEE nas Instituições de Ensino Superior (IES), o Censo Escolar/2006 aponta que, “entre 2003 e 2005 o número de alunos passou de 5.078 para 11.999. No entanto o número é considerado baixo, assinalando para o fortalecimento da exclusão nesse nível de ensino, e ainda a necessidade de consolidar as políticas de acessibilidade nas IES”.

nível, a inclusão escolar, em termos de acesso, vem acontecendo, mesmo que de forma tímida; porém, segundo Rambo (2011), em relação ao Ensino Superior, ainda nos deparamos com pouca ênfase política e resultados pouco satisfatórios. Isto denota que os desafios da educação especial, na perspectiva inclusiva, vão além dos que se fazem conhecidos, pois, conforme destacam as leis, as pessoas com alguma NEE têm o direito ao ensino do básico ao superior. Esse ideal ainda está distante, sobretudo no que se refere aos alunos com deficiência intelectual.

Assim sendo, podemos afirmar que a educação especial, numa perspectiva inclusiva, não se constitui apenas de leis, mas muito acima destas deve estar o comprometimento com a pessoa que apresenta NEE. “Infelizmente, necessitamos de documentos oficiais para assegurar os direitos dessas pessoas, documentos, aliás, que não envolvem mudança de concepções nem concretização do processo inclusivo” (RAMBO, 2011, p.68).

Em termos de legislação, encontramos documentos oficiais, internacionais e nacionais, que vêm orientando a trajetória da educação especial, na perspectiva inclusiva, em todos os níveis de ensino, inclusive no contexto do Ensino Superior. Assim, para se avançar na educação especial, neste panorama, pensando em proposições que levem, de fato, à consolidação das leis, faz-se importante, em um primeiro momento, conhecer melhor os documentos que regem o sistema educacional brasileiro.

Neste sentido, merece destaque a Portaria do Ministério da Educação n. 3.284, de novembro de 2003, considerando o disposto na Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que assegura aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, que em seu art. 1º resolve:

Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de Ensino Superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. (BRASIL, 2003)

Ainda em relação aos documentos legais, referentes à educação especial na perspectiva inclusiva, o Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, esclarece a definição de deficiência, deficiência permanente e incapacidade, como também diz respeito às adaptações essenciais para o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno. O art. 27 desse decreto coloca como atribuição das IES a oferta “de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência,

inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (Decreto n. 3.269/1999).

Nesse sentido, Simionato (2011) aponta que o MEC determinou pela Portaria Ministerial n. 1.851, de 27 de dezembro de 1999, que todas as IES do Brasil definam e gerem as condições de acessibilidade aos alunos com NEE, exigindo assim transformações no ambiente acadêmico que assegurem o atendimento a todos, em consonância com as legislações.

Em relação à acessibilidade da pessoa que apresenta algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida, o Brasil conta com a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro 2000, que em seu art. 1º estabelece a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Para fins de compreensão, a Lei n. 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, assim define, em seu art. 8º, o que se deve entender por acessibilidade e as barreiras que a impedem ou dificultam:

I – acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar; c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. (BRASIL, 2004)

De acordo com essa lei, pudemos identificar que as barreiras físicas ao acesso e permanência de alunos deficientes no Ensino Superior vêm sendo tratadas no campo da legalidade, buscando-se minimizar os desafios impostos pela falta de condições básicas exigidas para atender aos direitos desses alunos. Porém, foi possível verificar também que as barreiras intelectuais vivenciadas por esses alunos, nesta trajetória escolar, são pouco destacadas, configurando-se como o maior desafio para as IES. Essa legislação nos inspira a pensar o insucesso escolar nesse nível de ensino, o qual ainda é um campo real que necessita de pesquisas na busca por eliminar esses tipos de barreiras, tendo-se em vista que estas ainda são as que fortalecem a exclusão dos alunos com deficiência dos bancos acadêmicos.

No art. 24 da referida lei, fica determinado que os:

estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004)

A partir desta determinação, fica estabelecido que as IES têm de cumprir as medidas dispostas na lei para que possam obter a autorização para funcionamento e abertura ou renovação de curso (BRASIL, 2004).

Outra lei que demarca mudanças nas IES, no que diz respeito aos direitos dos alunos com NEE, é a n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Esta traz como diretriz a proposta de plena integração da pessoa com NEE em todas as áreas da sociedade, com a garantia do “[...] direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas ‘regulares’” (BRASIL, 2006).

De acordo com Simionato (2011), a educação especial, na perspectiva inclusiva, muito mais que por leis, clama por uma transformação das práticas sociais vivenciadas no país, em busca de alcançar uma sociedade democrática que luta pela igualdade de todos, conforme prevê a legislação brasileira.

Isto nos permite afirmar que a educação especial no Ensino Superior se configura como um desafio, pois, como aponta Rambo (2011, p.67), os alunos com necessidades especiais nesse nível de ensino

continuam encontrando muitas dificuldades, não por incapacidade ou limitações individuais, mas por limitações impostas pelo social. O fato de os direitos das pessoas com deficiência serem assegurados legalmente não garante que esses direitos sejam concretizados efetivamente; para que o sejam é preciso uma mudança de comportamento social.

Tal fato pode ser evidenciado quando tomamos como referência a matrícula de alunos com deficiência numa IES do interior do Paraná, a Universidade Estadual de Maringá (UEM), tendo como base as informações concedidas pelo Diretório de Assuntos Acadêmicos (DAA), pautado na ficha de matrícula do acadêmico. Nesta, o mesmo declara, dentre outros aspectos, se possui alguma deficiência e de qual natureza (auditiva, física, intelectual, múltipla, outras e visual – inclui-se visão parcial e visual total).

Mapeamento dos alunos com deficiência no ensino superior: compreendendo a acessibilidade

Os dados coletados nos mostram, como pode ser notado no Gráfico 1, que alunos com algum tipo de deficiência têm adentrado nesta IES. Todavia, há de se considerar que isto não é um fato para aqueles que possuem deficiência intelectual, pois não há alunos com este tipo de deficiência matriculado. Também consideramos importante destacar que o maior número de alunos, isto é, 54% dos que se declararam como deficientes, são aqueles que apresentam um comprometimento parcial da visão, e que necessitam apenas do uso de óculos para correção.

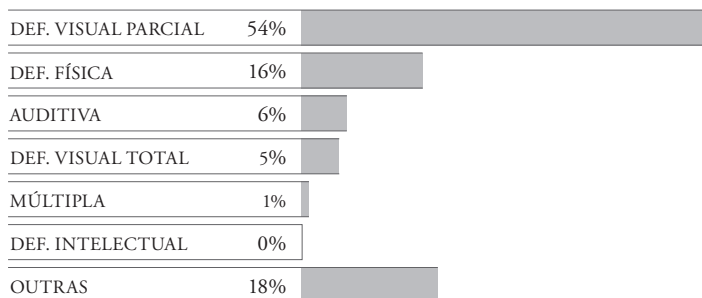
Os alunos que possuem deficiência visual total e que necessitam de atendimento educacional especializados correspondem a apenas 5% dos que têm deficiência. O mesmo ocorre com aqueles que possuem deficiência auditiva, os quais possuem um percentual baixo nesta IES, apenas de 6%.

Destacamos que o percentual mais alto foi para alunos com deficiência física, com 16%. Este resultado aponta para o fato de que, nesta IES, são os alunos com deficiência física os que mais têm conseguindo chegar neste nível educacional, assim derrubando a seletividade que acontece durante a Educação Básica, bem como a barreira do vestibular.

Tais resultados mostram que entre as deficiências, há aquelas que são mais excluídas no Ensino Superior, como, por exemplo, a intelectual, seguida da visual. Isto, portanto, suscita alguns questionamentos: por que são os deficientes físicos os que mais conseguem chegar nesta IES? Por que são os deficientes intelectuais os que menos chegam à IES? Certamente, as respostas a esses questionamentos envolvem a compreensão de vários aspectos, dentro os quais destacamos as concepções que prevalecem sobre as deficiências na sociedade, bem como as políticas públicas em educação, sobretudo da educação especial no Brasil.

Outro aspecto relevante é a formação destes alunos na Educação Básica, ou seja, como esta tem trabalhado com a diversidade, garantindo aos alunos com deficiência a aprendizagem e desenvolvimento. É notório que nem todos os alunos têm avançado aos níveis superiores de desenvolvimento, mantendo-se excluídos do acesso ao conhecimento científico. Sobre esses aspectos, Meira (2011, p.74) revela que a exclusão do sistema educacional, no momento, apresenta-se de forma diferente, “mais sutil, embora não menos violento: a permanência nas escolas por longos períodos de tempo de crianças e jovens que nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares”. A autora ainda enfatiza a facilitação nos critérios avaliativos, fazendo com que o aluno apenas passe e conclua sua escolaridade. Entendemos que este seja um dos fatores mais relevantes na não inserção de pessoas com deficiência no Ensino Superior, visto que os critérios do vestibular estão pautados na aquisição de conhecimentos científicos adquiridos ao longo da Educação Básica.

Gráfico 1. Número de alunos com deficiência matriculados na UEM em 2014 (em %)



Fonte: Diretório de Assuntos Acadêmicos (DAA), UEM.

Considerando essa IES, Simionato (2011, p.307) expõe que, no ano de 1998, foi instituída a Resolução n. 032/97 (CEP), “que regulamenta os procedimentos para o ingresso na UEM de pessoas portadoras de deficiência, através do concurso vestibular”. Podemos observar a partir dos dados obtidos que de fato vem ocorrendo, mesmo que em número reduzido, o ingresso de pessoas com deficiência nesta IES.

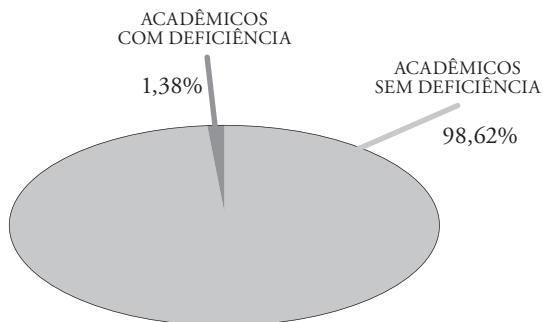
Esta IES conta com um programa institucional, que está em funcionamento desde 1994, chamado Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (Propae), cujos objetivos consistem em diagnosticar, avaliar e dar atendimento específico à excepcionalidade e desenvolver apoio psicopedagógico, tecnologias e metodologias adequadas. Pudemos identificar que esta universidade tem oferecido as adaptações necessárias durante o processo do vestibular, bem como tem dado suporte a alunos com deficiência que frequentam a instituição. O trabalho desenvolvido pelo Propae demanda tempo, pois requer mudanças de atitude e planejamento e estas devem abranger a comunidade como um todo, tanto familiar quanto institucional (SIMIONATO, 2011). No entanto, é uma iniciativa que tem possibilitado condições de acessibilidade aos alunos que procuram pelo seu serviço.

Manzini (2006 apud Morejón, 2009) contribui expondo que a acessibilidade não se restringe a dar oportunidade de participação para as pessoas com deficiência em diferentes contextos, mas faz-se necessária mudanças de atitudes, de comportamentos e da organização das atividades humanas a fim de diminuir o impacto de uma deficiência. Como vimos anteriormente, as políticas públicas já asseguram os direitos, mas ainda existem muitas barreiras tanto arquitetônicas quanto sociais que dificultam o pleno exercício da cidadania.

Mesmo diante destes fatos, reconhecemos que a realidade da acessibilidade de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida é pouco relevante, quando comparado ao número de alunos sem deficiência matriculados nesta IES. Esta

instituição tem 23.186 alunos matriculados; considerando os alunos que possuem deficiência visual parcial, que representam 54% dos alunos com deficiência, ainda assim teremos um percentual pouco expressivo em relação ao total de alunos, isto é, de 1,38%. Se retiramos esses alunos do cálculo de alunos com deficiência, teremos um percentual ainda mais baixo de alunos com deficiência em relação ao total, isto é, 0,64%, como revela o Gráfico 2.

Gráfico 2. Acadêmicos matriculados na UEM, em 2014



Fonte: Diretório de Assuntos Acadêmicos (DAA), UEM.

Então, podemos afirmar que esta IES ainda não é acessível a todos, sobretudo àqueles com deficiência. Sobre esse aspecto, Chaui (2001, p.35) nos informa que “a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Com isso, percebemos que a acessibilidade ainda não faz parte desta realidade.

Considerações finais

Em consonância com o que está sendo discutido neste texto, Simionato (2011) assinala que atualmente o pequeno número de alunos que ingressam nas IES é reflexo de uma educação básica e de nível médio precária, que não prepara o aluno com NEE para o acesso, permanência e conclusão de sua formação acadêmica. Afirma a autora:

Sem desmerecer tentativas isoladas bem-sucedidas, posso afirmar que a escola nos diversos níveis de ensino carece ainda de uma compreensão da deficiência como um fenômeno biopsicossocial que permita superar a distância e a contradição entre o discurso e a prática, eliminando barreiras didáticos-pedagógicas ao pleno acesso ao conhecimento humano acumulado. (SIMIONATO, 2011, p.339)

Desse modo, temos que as políticas públicas que versam sobre a educação, em específico a educação especial na perspectiva inclusiva, representaram avanços no sistema educacional, pois têm possibilitado e garantido o acesso de pessoas com NEE aos bancos escolares na Educação Básica; porém, a inserção do aluno deficiente no Ensino Superior ainda representa desafios a serem vencidos, especialmente no que se refere ao aluno deficiente intelectual, visto que, nesse nível de ensino, tal temática é ainda recente e provoca discussões e indagações na sociedade atual.

Nosso estudo apontou que há poucas pesquisas que tratam da temática do acesso e da permanência do deficiente no nível superior de ensino. Entretanto, identificamos que há algumas que se destacam e contribuem para as discussões nesta área. Este, portanto, constitui-se em um campo fértil que precisa ser explorado, pois são muitas as contribuições que devem ser dadas à ciência, à sociedade, e em específico, às pessoas com deficiência. Pois estamos diante de muitas inquietações, sobretudo em relação ao aluno com deficiência intelectual, o qual, apesar das leis e mudanças na educação, carrega o estigma de incapacidade. Esse aluno é o que mais tem vivenciando em seu cotidiano barreiras que vão muito além das definidas por lei, ou seja, a impossibilidade de construir com autonomia uma vida independente. Neste contexto, a escola e o ensino por ela ofertado são os meios para este indivíduo se desenvolver, isto é, construir-se enquanto ser social.

Para Vigotski (2011, p.869), “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”. Para esse autor, faz-se necessário buscar caminhos indiretos quando não é possível por meios diretos. De fato, esse é o papel da educação em todos os níveis de ensino.

Por isso, é pertinente reforçar a necessidade de maiores efetivações no campo das políticas públicas, de investimentos em pesquisas sobre a temática, de discussões e reflexões acerca das ações que envolvem a educação especial no Ensino Superior, nas quais se busque, a partir da inclusão, a garantia de direitos, a valorização e o respeito ao deficiente, no tentame de superar as dificuldades enfrentadas, atualmente, neste nível de ensino por todos os envolvidos no processo de inclusão, entre eles, os alunos com NEE e, particularmente, os alunos com deficiência intelectual.⁶

6 Reservamos nossos sinceros agradecimentos ao reitor da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que nos autorizou a realizar o mapeamento dos alunos com deficiência desta IES, a partir do Diretório de Assuntos Acadêmicos (DAA); como também ao Programa Observatório da Educação (Obeduc), pelo financiamento desta pesquisa (Edital Capes n. 49/2012).

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Capítulo III. Da Educação. Disponível em: <http://www.legjur.com/legislacao/htm/cf880000001988?gclid=CNrIm-678LYCFccw4AodvE4ArA#i208-00>. Acesso em: 29 out. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 3.298, de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 27 out. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial n. 3.284 de 2003*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/2003/Legislacao/Portaria_3284_2003_acessibilidade_portadores_deficiencias.pdf. Acesso em: 28 out. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 5.296/2004, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 27 out. 2014.
- BRASIL. *Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência de 2006*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006. Disponível em: http://www.miltonmonti.com.br/arquivos/downloads/legislacao_portadoresdeficiencia.pdf. Acesso em: 19 out. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Casa civil. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 8.035, de 2010. Disponível em: http://www.pne.ufpr.br/?page_id=16. Acesso em: 28 out. 2014.
- CHAUI, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 2011. p.75-106.
- MENDONÇA, F.W. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. Maringá: Centro Universitário de Maringá, Núcleo de Educação à Distância, 2012.
- MOREJÓN, K. *O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no Ensino Superior público no Estado do Rio Grande do Sul*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP. Ribeirão Preto, 2009.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (Seed). *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos*. Curitiba, 2006. Disponível em: [http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/dce_ed_especial\(1\).pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/dce_ed_especial(1).pdf). Acesso em: 20 out. 2014.
- RAMBO, C. P. *A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no Ensino Superior: contribuições da psicologia histórico-cultural*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.
- SILVA, M. A. M. *Atendimento educacional especializado e o processo de inclusão*. Maringá: Centro Universitário de Maringá, Núcleo de Educação à Distância, 2012.
- SIMIONATO, M. A. W. O deficiente no Ensino Superior: uma reflexão. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 2011. p.299-313.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.4, p.861-870, dez. 2011.

Resumo

Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência

O presente estudo teve por objetivo fazer um levantamento das leis que versam sobre a acessibilidade no ensino superior, e realizar o mapeamento dos alunos que apresentam deficiência matriculados em uma universidade pública do Estado do Paraná. Para tanto, em um primeiro momento, fez-se uma varredura na legislação, buscando as leis que tratam sobre a acessibilidade na educação superior. Na sequência, realizou-se o mapeamento dos alunos matriculados nesta Universidade e, por fim, fez-se a análise das informações obtidas, correlacionando aquelas da legislação com os dados do mapeamento. Os resultados evidenciaram que não basta apenas a existência de leis que tratem a temática para que ocorra a acessibilidade entre as pessoas com deficiência no espaço social e educacional, sobretudo no Ensino Superior. As informações reunidas revelam que, no que se refere à acessibilidade nos espaços universitários, têm chegado alunos com deficiência nesta modalidade de ensino, ainda que em quantidade pouco expressiva. Confirmando, desta forma, que alguns desses alunos têm conseguindo derrubar a seletividade que sucede ainda durante a educação básica. Entretanto, os resultados apontaram também que a universidade não é uma realidade para a maioria das pessoas com deficiência, mesmo diante das políticas públicas que legitimam esse direito.

Palavras-chave: Acessibilidade. Deficiência. Ensino Superior. Políticas Públicas.

Abstract

Public Policies on Accessibility in Higher Education: Implications for the Education of Students with Disabilities

The objective of this study is to survey the laws addressing accessibility in higher education, and to map the students with disabilities enrolled in a public university in the state of Paraná. First, a review of the legislation was done, seeking laws that deal with accessibility in higher education. Following, a mapping of students enrolled in this university, and finally, the analysis of obtained information, correlating legislation and mapping data. The results showed that the existence of laws addressing the issue is not enough to guarantee accessibility to those with disabilities in social and educational space, particularly in higher education. The information gathered shows that, concerning accessibility in university spaces, students with disabilities have reached this level of education, although not in significant numbers. This has been used to promote the idea that some of these students are managing to topple the selectivity that still happens during basic education. However, the results also indicated that the university is not a reality for most people with disabilities, even in the face of public policies that legitimize this right.

Keywords: Accessibility. Disabilities. Higher Education. Public Policy.

Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina¹

Ana Paula de Oliveira Santana²

Lais Oliva Donida³

Ana Lucia Lima da Costa Pimenta Monteiro⁴

Suelen Machado Silva⁵

Introdução

Nos últimos anos temos efetivamente presenciado mudanças consideráveis nas políticas educacionais brasileiras, principalmente após o Brasil tornar-se signatário da Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre

1 Pesquisa vinculada ao projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior”, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC-Unesp), Marília/SP, financiada pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Edital n. 49/2012.

2 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Fonoaudiologia – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. Coordenadora do Núcleo de Apoio à Pesquisa da UFSC no projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior” (Obeduc/Capes). Agradeço também pelo apoio a esta pesquisa ao CNPq (Bolsista produtividade). anaposantana@hotmail.com

3 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Fonoaudiologia. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. Graduanda. Bolsista de Iniciação Científica Obeduc/Capes. lais.donida@gmail.com

4 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Fonoaudiologia – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. Mestranda. Bolsista Obeduc/Capes. anamonteiro1970@hotmail.com

5 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Fonoaudiologia. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. Graduanda. Bolsista de Iniciação Científica Obeduc/Capes. suelenmachadosilva@hotmail.com

Necessidades Educativas Especiais de 1994. A partir dela, vários movimentos sociais e políticos implicaram leis e decretos importantes para a educação especial: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), dentre outros.

Ressalta-se ainda que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define como público-alvo da educação especial alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal diretriz já estava descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), passando a ser educação especial a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de educação escolar – educação infantil, ensino fundamental e médio e ensino superior. Ainda, perpassa a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação do campo. O objetivo central é a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

O Censo do Ensino Superior de 2009 indica a matrícula de 20.019 alunos com deficiência. Contudo, este número ainda é pequeno devido ao tamanho dessa população (BRASIL, 2010b). No Censo Escolar de 2012, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) informou que 27.143 alunos com necessidades educativas especiais estavam matriculados no ensino superior, em um universo de 9.532.085 alunos (BRASIL, 2014a).

Vemos assim o ingresso de um número cada vez maior desses alunos na universidade, o que faz com que haja mudanças nas políticas educacionais brasileiras. De acordo com Masini e Bazon (2005), somente a partir de 1998 as universidades passaram a discutir a inclusão educacional dos estudantes, devido às políticas públicas que foram surgindo, o que antes era tema apenas na educação infantil e ensino fundamental. A partir daí foi necessário criar estratégias não só para o acesso, assim como para a permanência dos alunos dentro da educação superior (VARGAS, 2006).

Para Saravali (2005), a democratização do ensino envolve não somente a garantia do acesso à universidade, mas também a permanência. Neste sentido, quando se fala sobre inclusão, fala-se não só da democratização do ensino. Incluir, nesse caso, seria todo o percurso do aluno desde o acesso ao site da instituição de ensino para a inscrição no vestibular, até sua chegada e permanência no ambiente educacional.

Scardua (2008) acrescenta que a inclusão visa dar a garantia tanto de acesso como de permanência do aluno na instituição, promovendo o desenvolvimento e a expansão de vagas para o público da educação especial. Dentro da instituição, o aluno que não consegue acompanhar o ritmo da turma, por não aprender no mesmo tempo e da mesma forma que os demais, é vítima de preconceito. De modo geral, parte-se de uma concepção de homogeneidade, como se houvesse apenas uma forma de ensinar e uma única forma de aprender, exigindo que todos aprendam no mesmo período de tempo.

Assim, é necessária uma universidade mais aberta para as diferenças, que explore diferentes estratégias de ensino, e que saiba aproveitar a potencialidade de cada aluno, explorando aquilo que ele tem de melhor, sem preconceitos e sem rótulos.

Sobre o acesso à universidade, a legislação foi modificada recentemente para poder oferecer melhor ingresso aos estudantes. A ascensão dos Programas de Ações Afirmativas (AA), pautados na política nacional pela Lei n. 12.711/2012, determina que todas as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) reservem 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas, observando-se ainda questões de renda e étnico-racial. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto n. 7.824/2012, que definiu as condições gerais de vagas, estabelecendo a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as Ifes. Há, também, a Portaria Normativa n. 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das mesmas. Há ainda universidades que definem uma determinada porcentagem de vagas para alunos com deficiências, porém, isso depende da política interna de cada instituição.

Rosing (2012) afirma que o sistema de cotas põe lado a lado os alunos mais bem preparados para o meio acadêmico com aqueles integrantes de minorias sociais. Para a autora, isso seria equivalente ao ingresso de alunos na condição de analfabetos funcionais e analfabetos culturais, sendo que programas de reforço estariam sendo destinados a esses alunos nas universidades federais com o objetivo de elevar a capacidade de leitura e escrita nos primeiros semestres da graduação.

A preocupação com o alfabetismo funcional tem tomado um espaço importante nas discussões sobre educação. Segundo definição da Unesco (1998), “uma pessoa funcionalmente alfabetizada é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade”. A alfabetização funcional possui vários níveis: aqueles que apenas conseguem ler e compreender títulos de textos e frases curtas; e apesar de saber contar, têm dificuldades com a compreensão de números grandes e em fazer as operações aritméticas básicas. Há aqueles que conseguem ler textos curtos, mas não conseguem extrair informações do texto e não conseguem tirar uma conclusão a respeito do mesmo. E ainda, aqueles que detêm pleno domínio da leitura, escrita, dos números e das operações matemáticas, que são minorias (RIBEIRO, 2000, p.22).

Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011) indicam que há 38% de estudantes na educação superior que apresentam nível de alfabetismo básico e rudimentar. Esse grupo de alunos possivelmente apresenta dificuldades com os gêneros acadêmicos secundários, como: resenhas, resumos, trabalhos de conclusão de curso, relatórios etc.

Segundo os mesmos dados do Inaf (2011), a renda familiar e o nível de alfabetismo estão intimamente relacionados, uma vez que a proporção de analfabetos e daqueles incluídos no nível rudimentar diminui sensivelmente à medida que aumenta a renda familiar (SARAVALI, 2005). Apesar deste e tantos outros indicadores nacionais que investigam a escolaridade, o letramento e as correlações com o ambiente de convívio e a renda familiar, há poucos estudos, tanto sobre alunos com deficiências, como com alunos com transtornos funcionais e que apresentam dificuldades relacionadas especificamente à leitura e à escrita. Ou ainda, não há pesquisas sobre o analfabetismo funcional relacionadas a esse grupo de alunos no ensino superior.

Logo, é preciso que se discuta seriamente essa questão para que se possa falar efetivamente em “inclusão”, não apenas dos “deficientes”, mas de todos os alunos que necessitam de apoio quando ingressam na universidade. Assim, precisa-se de uma educação que supra a necessidade de cada aluno sem homogeneizar o ensino. Há de se considerar ainda que o Brasil é um país marcado pela desigualdade; poucos têm acesso à universidade, apesar desta realidade estar se modificando (SIQUEIRA; SANTANA, 2010; PEREIRA, 2008).

Temos atualmente políticas públicas com a finalidade de promover a inclusão de todos os estudantes. O Programa de Extensão Universitária (Proext), por exemplo, tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Criado em 2003, o Proext abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social (BRASIL, 2008a).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), criado pelo Decreto n. 7.234, de 19 de janeiro de 2010, apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Ifes. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão (BRASIL, 2010a). Nesse caso, vê-se que o plano é aberto de modo que cada universidade possa realizar as ações que sejam pertinentes.

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Ifes. O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2005). Desde 2005, esse programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Ifes. São recebidas propostas de universidades do Brasil, mas somente as que atendam às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Souza (2010) analisou os editais e projetos do Incluir: dos 71 projetos aprovados entre os anos de 2005 a 2009, apenas 13 responderam os questionários de pesquisa (18,30%) enviados pela autora. Ela fez questões relacionadas aos aspectos

positivos e negativos desse programa. Como aspectos positivos, apontados pelos entrevistados: valorização de oportunidades para compra de equipamentos; envolvimento da comunidade; fortalecimento da política de inclusão; ajuda a preparar as pessoas; fortalecimento no compromisso com a humanização, a diversidade; favorece o apoio didático pedagógico. Como aspectos negativos: o programa Incluir contempla apenas parcialmente as ações; consegue-se dar 30% de acessibilidade física, mas ainda falta formação para os professores; as verbas são insuficientes; há necessidade de parcerias para a contratação de professores; há necessidade de uma política real de inclusão; não há interesse em analisar os resultados das propostas realizadas, apenas os resultados financeiros. A autora chegou assim às seguintes conclusões a partir de sua pesquisa: o programa Incluir ainda consegue atender às universidades porque *há poucos alunos com deficiência, contudo*, ainda não se contemplam efetivamente as necessidades dos alunos. Embora o programa auxilie as ações inclusivas, ele *não garante totalmente o acesso e nem a permanência dos alunos*.

O programa Incluir aparece antes da criação de um Núcleo de Acessibilidade que só se tornou obrigatório nas universidades federais a partir do decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. O artigo sétimo discorre sobre a estruturação de núcleos de acessibilidade nas Ifes. De acordo com o mesmo, os núcleos de acessibilidade visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Sendo assim, o núcleo de acessibilidade auxilia a garantir um direito previsto na portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003, que assegura aos deficientes físicos e sensoriais condições básicas ao acesso no ensino superior, assim como nas questões de mobilidade, utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

A partir dessas considerações o objetivo deste trabalho é discutir o funcionamento do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (Piape) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir de dois contextos: a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) e o Apoio Pedagógico.

Metodologia

Essa pesquisa foi realizada na UFSC. A escolha dessa universidade para a pesquisa está relacionada com a participação da mesma no Núcleo de Pesquisa do Projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão” (Obeduc/Capes). A UFSC é considerada uma universidade relevante, ocupando o 7º lugar no ranking das melhores universidades brasileiras (*FOLHA DE S.PAULO*, 2013). A UFSC conta com 11 centros de ensino em 4 cidades: Florianópolis, Araranguá, Curitiba e Joinville.

A análise do funcionamento da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) e do Apoio Pedagógico será realizada a partir dos seguintes procedimentos:

1. Pesquisa documental realizada na internet através da página da UFSC (www.ufsc.br). Utilizou-se o sistema de busca de palavras-chave, lançadas no link tais como: “inclusão”, “acessibilidade”, “núcleo” e “apoio pedagógico”.
2. Descrição do funcionamento da CAE e do Apoio Pedagógico através da análise das páginas da web e de contato e entrevista com os gestores desses programas.
3. Descrição da forma de coleta e do mapeamento de alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da UFSC, e dos alunos com transtornos funcionais e/ou dificuldades de aprendizagem. A confirmação dos dados foi realizada através de contato e/ou entrevistas com os profissionais com o objetivo de verificar a veracidade das informações obtidas através do site da UFSC e obtenção mais detalhada do mapeamento dos alunos realizado pelo CAE.

Resultados e discussão

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) no contexto da UFSC

Primeiramente, é importante ressaltar que tanto a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) quanto o Apoio Pedagógico são programas que estão relacionados ao Pnaes. Para dar conta das obrigatoriedades desse plano, a UFSC criou o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (Piape).

Com a reformulação do Programa de Ações Afirmativas (PAA), que objetivava somente o apoio a estudantes advindos de cotas, o Piape é uma ação conjunta da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) juntamente com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae), constituído com caráter mais universal, abrangendo toda a comunidade acadêmica, ou seja, desde alunos com dificuldades e com necessidades especiais até docentes e coordenadores de curso. As ações do Piape abrangem ações voltadas à permanência de estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, iniciativas relacionadas à acessibilidade curricular de alunos com deficiências e capacitação continuada de professores (Profor).

Deste modo, dentre outros objetivos, o programa objetiva promover ações de apoio que favoreçam a permanência e a qualidade dos processos de formação dos estudantes nos cursos de graduação da UFSC, proporcionando-lhes condições pedagógicas que atendam as suas necessidades de aprendizagem. Além do trabalho de monitoria oferecido em grupo ou individualmente, tem como objetivo desenvolver ações de apoio pedagógico para estudantes com necessidades especiais e/ou outras necessidades específicas, para que possam desenvolver suas atividades acadêmicas com qualidade, além de reduzir os índices de reprovação e evasão nos diversos cursos de graduação, tendo como eixo principal o acom-

panhamento pedagógico de discentes e docentes. Além disso, estão previstas ações como: desenvolvimento de material didático específico para as atividades de apoio pedagógico; desenvolvimento de atividades de acolhimento aos novos estudantes ingressantes em cada semestre letivo; desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, com a disponibilização de material didático e tutoriais para acompanhamento dos conteúdos abordados no apoio, realizado de forma individual ou grupal.

Ademais, o Piape prevê ações de oficinas com temática variada, realizadas em cada semestre, com o objetivo de aproximar o aluno de atividades culturais e apropriação de tecnologias que auxiliem e organizem os estudos.

Em 2013, a Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico, juntamente com a Prograd e a Prae, divulgaram por meio virtual uma cartilha sobre *Diretrizes do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes de Graduação*, que consiste em explicar o Piape para toda a comunidade acadêmica. O programa tem como objetivo proporcionar apoio pedagógico aos processos de aprendizagem dos estudantes de graduação.

Assim, a cartilha afirma que devido ao “alargamento do acesso à Universidade para estudantes de origem social diversa daqueles que historicamente compuseram seu público e a caracterizaram como instituição de formação elitizada, [este] traz novos desafios a professores e dirigentes” (UFSC, 2013).

Outro dado que essa cartilha retrata é o alto índice de reprovação e abandono nos cursos de graduação, que estão ocorrendo concomitantemente à abertura de novas vagas, deixando subentendido que tal fato *pode* ser devido aos novos alunos provenientes de escolas públicas e/ou de baixa renda. A criação destes programas foi motivada pelas crescentes taxas de reprovação e abandono, isto após a ampliação de vagas através de programas como o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Ainda, afirma: “fenômeno este que exige atenção e análise qualificada, sob o risco de se banalizar com diagnósticos superficiais o que é bastante complexo”.

Vejam abaixo especificamente dois Programas: Coordenadoria de Acessibilidade Educacional e o Apoio Pedagógico.

Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE)

O CAE é um programa novo na UFSC. Anteriormente, esse órgão era denominado de Núcleo de Acessibilidade, mas a partir de outubro de 2012 passou a se chamar Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, vinculado à Prograd. A Coordenadoria atua com a graduação e a pós-graduação e possui uma equipe multiprofissional composta por duas pedagogas, uma fonoaudióloga, uma psicóloga educacional e sete bolsistas. Esse grupo está diretamente envolvido com

trabalhos voltados à universidade, ao Colégio de Aplicação da UFSC e ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI).

São quatro as ações principais realizadas pela CAE:

- i) proporcionar ações de acessibilidade educacional junto à comunidade universitária, propondo cursos e eventos para formação continuada dos servidores e técnicos administrativos e docentes;
- ii) articular intersetorialmente a proposição e implementação de políticas públicas de inclusão na UFSC;
- iii) oferecer suporte aos cursos de graduação e programas de pós-graduação e demais atividades acadêmicas da UFSC, garantindo um espaço de acolhimento e discussão acerca das práticas pedagógicas cotidianas relativas à inclusão dos estudantes com deficiência;
- iv) orientar os estudantes com deficiência e a comunidade acadêmica acerca das ações relacionadas à acessibilidade na instituição.

Vemos que só a partir do decreto de novembro de 2011 as universidades começaram a movimentar-se em busca da criação de um órgão que pudesse oferecer e favorecer a inclusão na instituição. Ou seja, as ações ainda são muito recentes e, pode-se dizer, ainda estão em fase de implantação. Há ainda o desconhecimento de muitos alunos sobre o trabalho realizado pela CAE e mesmo a divulgação, no site, ainda ocorre de forma fragmentada.

Ao realizarmos uma busca sobre a CAE, observamos que não foi de fácil localização. As informações estavam todas fragmentadas. Para localizá-las foi necessário clicar no campo de pesquisa e digitar o buscador “acessibilidade”. Outro modo de encontrar o tema foi no item de “notícias”, que fica disponível na página inicial do site da UFSC, e ler todas as páginas até encontrar a informação referente à CAE. Considerando que há notícias antigas, muitas páginas precisam ser avançadas para obtenção da informação.

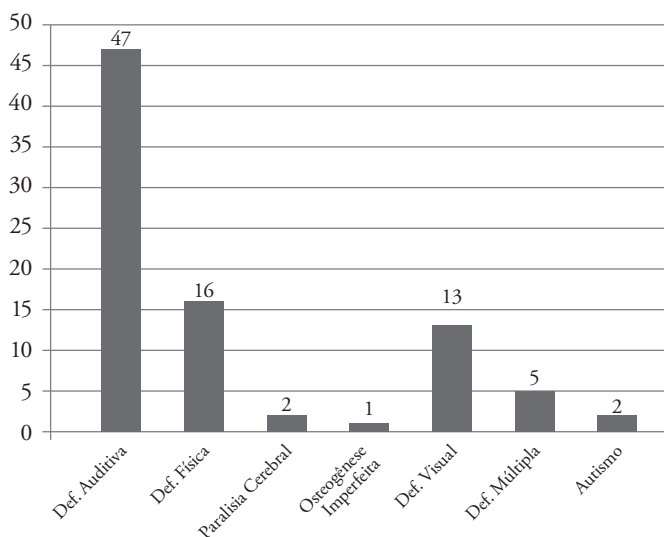
Pode-se dizer que o que há sobre a Coordenadoria refere-se às notícias sobre a sua criação, o público atendido, informações sobre a acessibilidade na biblioteca e seminários. Durante o período de um ano, foram encontradas nove notícias referentes à CAE que permanecem até o momento nos sites.⁶

Sobre o público-alvo atendido, no primeiro semestre de 2013, foi realizado pela CAE uma coleta de dados através do sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR), do sistema para a pós-graduação (CAGP) e por confirmação via e-mail para os alunos. O objetivo era quantificar e caracterizar o público-alvo da

6 Cf., por exemplo, a notícia “UFSC cria Núcleo de Acessibilidade”, sobre público-alvo. Disponível em: <http://artes.paginas.ufsc.br/2013/03/04/ufsc-cria-nucleo-de-acessibilidade/>. Acesso em: 30 out. 2014.

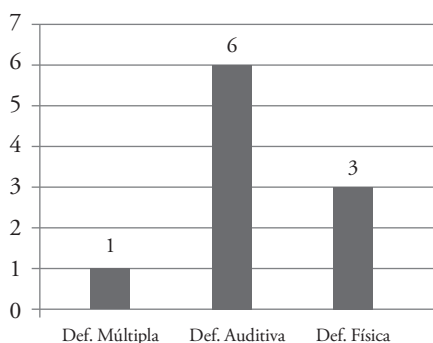
educação especial. Obteve-se o número de 86 alunos de graduação com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Já na pós-graduação, há 10 alunos.

Gráfico 1. Distribuição do número de alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial na graduação



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2. Distribuição do número de alunos da pós-graduação, de acordo com suas deficiências



Fonte: Dados da pesquisa.

Através desses dados, percebe-se que grande parte dos alunos com deficiência da graduação possui deficiência auditiva. Dos 81 alunos com deficiência, que corresponde à 0,17% do número total de alunos matriculados na graduação na

UFSC, 58,02% são alunos com deficiência auditiva, 19,75% são alunos com deficiência física, 16,05% são alunos com deficiência visual e 6,18% são alunos com deficiências múltiplas. Não houve matrícula de alunos com deficiências intelectuais naquele ano. Há ainda 5,82% de alunos público-alvo da educação especial que apresentam outros diagnósticos como autismo, paralisia cerebral e osteogênese imperfeita.

O Censo de 2013 do Inep aponta que em um total de 29.034 alunos matriculados com alguma deficiência, observa-se com deficiência auditiva 29,3%, deficiência física 27%, deficiência visual 37,6%, deficiência múltipla 1,9%. São considerados ainda, matriculados no ensino superior, 4,2% de alunos público-alvo da educação especial categorizados entre autistas, com transtorno desintegrativo da infância, síndrome de Rett ou síndrome de Asperger. (BRASIL, 2014b).

Diferentemente dos percentuais encontrados nas outras universidades e instituições de ensino superior do país, o número de alunos com deficiência auditiva supera outras necessidades específicas. Entretanto, deve ser considerada a oferta do curso de Letras-Libras pela UFSC destinado a atender a essa demanda específica, já que dos 47 deficientes auditivos/surdos na universidade, 30 são do curso de Letras-Libras (64%).

Acrescente-se também que pode haver mais alunos com deficiência pois a CAE só tem acesso aos alunos que se “autodeclaram” com deficiência e/ou que buscam ajuda. Por exemplo, no curso de Letras-Libras da UFSC, embora tenha sido contabilizado os dados, os surdos desse curso não procuram o apoio da CAE, pois não consideram necessário, já que esse curso possui metodologia específica para os surdos. A grande maioria dos surdos dessa universidade estão no curso de Letras-Libras.

Ainda há relativa dificuldade na realização do mapeamento dos alunos pela falta de informação sobre o quesito da deficiência presente no “cadastro do aluno”, não havendo um local em que essa informação possa ser inserida ou atualizada. Ou seja, a questão do mapeamento dos estudantes ainda precisa ser modificada para que se possa ter uma quantidade real do quadro.

Com relação à pós-graduação, não foi encontrado dados referentes ao Censo de 2013. Na UFSC, temos 0,15% de alunos com deficiência em relação ao total de alunos matriculados na pós-graduação. Destes, 10% são alunos com deficiência múltipla, 60% são alunos com deficiência auditiva e 30% são alunos com deficiência física. A maioria também é de alunos com deficiência auditiva. Uma das justificativas para essa preponderância pode ser o curso de Letras-Libras, que envolve um grande número de alunos surdos que dão continuidade aos seus estudos na pós-graduação em Linguística ou em Tradução, já que a UFSC é considerada um centro de referência nos estudos sobre Língua de Sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Apoio Pedagógico

O apoio aos estudantes no ensino superior é proposto de forma particular para cada instituição, que desenvolve a seu modo um plano de metas e de programas voltados a esse novo público. Esses programas são responsáveis pelo apoio aos acadêmicos que não possuem deficiências, mas que se encontram na universidade e têm dificuldades de diversas ordens. Nesse caso específico, vamos aprofundar o apoio relacionado às questões de aprendizagem.

As informações do site da UFSC relacionadas ao apoio estudantil referem-se a descrições sobre os programas oferecidos e as formas de contato. Um folder interativo traz as diretrizes do Apoio Pedagógico Estudantil aos graduandos (Piape), onde estão inseridas as ações desde a CAE até a formação continuada de docentes. Não há especificações sobre o público-alvo do Apoio Pedagógico. Só se sabe que não podem ser acadêmicos com deficiências.

A pesquisa no site foi realizada no ano de 2014. Sendo assim, foram encontradas as seguintes informações:⁷

- i) o Apoio Pedagógico é voltado aos conteúdos disciplinares, sendo que as disciplinas contempladas são as que apresentam maiores índices de reprovação nos primeiros semestres;
- ii) oficinas (já realizadas, em andamento ou que serão ministradas no decorrer do período letivo);
- iii) editais para tutores de grupos de aprendizagem e orientadores pedagógicos e educacionais;
- iv) equipe que integra o Apoio Pedagógico.

A equipe do Apoio Pedagógico era formada, no ano de 2014, por: um psicólogo, uma pedagoga, uma assistente administrativa e a coordenadora de avaliação do apoio pedagógico (que é uma técnica de assuntos educacionais com mestrado em História Cultural). Não há fonoaudiólogo na equipe.

Em 2013, a CAE passou para o Apoio Pedagógico todos os alunos com transtornos funcionais, que antes eram atendidos por ela: alunos com transtorno de déficit de atenção (TDA) e/ou com hiperatividade (TDAH), distúrbio do processamento auditivo central (DPAC), dislexia, transtorno obsessivo compulsivo (TOC) e síndrome de Meares-Irlen.

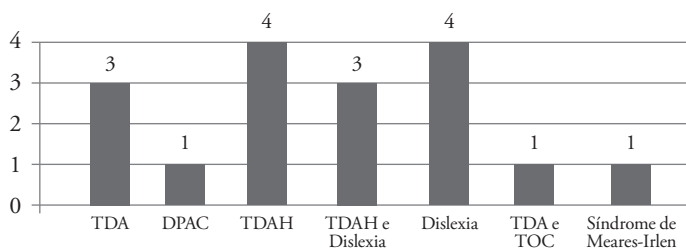
Com relação aos encaminhamentos feitos a esse órgão institucional, geralmente o aluno com transtorno ou dificuldade de leitura e escrita chega até o Apoio Pedagógico encaminhado por um professor ou coordenador durante a graduação, ou procura isoladamente o programa nos primeiros semestres letivos,

7 Página na web do Apoio Pedagógico: <http://apoiopedagogico.prograd.ufsc.br/>. Acesso em: 30 out. 2014.

seja para dar ênfase em suas necessidades educacionais, seja para conscientizar a equipe pedagógica de seu curso ou mesmo para solicitar propriamente apoio em disciplinas ou na graduação em geral. O atendimento a esses alunos será realizado pela coordenadora do Apoio Pedagógico que, juntamente com a equipe e a coordenação do curso do qual veio o aluno, discutirão as medidas necessárias para garantir que as dificuldades do acadêmico sejam sanadas. O atendimento feito especificamente pelo Apoio Pedagógico envolve aulas em grupo ou individuais, com auxílio de tutores e materiais pedagógicos complementares, porém o aluno não terá adaptação de provas e bolsistas individuais em sala de aula, como ocorre com os alunos da CAE. A proposta é amparar e acompanhar esses acadêmicos que adentram no ensino superior. Esse apoio não está relacionado a um atendimento clínico, embora possa solicitar encaminhamentos. O objetivo é o auxílio e formulação de estratégias para adequar, melhorar e garantir a permanência no ambiente educacional. Embora cumpra com seu papel de apoio aos alunos com dificuldades disciplinares em geral, o grupo de alunos com transtornos ainda é um grupo bastante heterogêneo e que não possui uma identificação precisa. Esse é um público que ainda está oculto.

Em 2013, a CAE fez um mapeamento que envolveu alunos com transtornos funcionais que buscaram ajuda e deu a eles o mesmo apoio que dá aos alunos com deficiência. Sendo assim, temos 17 alunos de acordo com o mapeamento realizado em 2013:

Gráfico 3. Distribuição do número de alunos de acordo com os tipos de transtornos funcionais



Fonte: Elaborado pelos autores.

O mapeamento desses alunos é ainda utópico visto que não há uma política institucional que consiga identificar tais alunos. Ou seja, há muitos alunos com diagnósticos de transtornos funcionais (transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, transtornos de leitura e escrita, dentre outros) que não se identificaram. Há ainda outros alunos que recebem diagnósticos e/ou rótulos de transtornos funcionais, mas, na verdade, o que possuem é uma história de má alfabetização associada à falta de hábitos de leitura e de escrita. Há ainda tantos outros que são

analfabetos funcionais e que precisam também de apoio, pois têm dificuldades com relação à sua permanência na universidade (SANTANA et al., 2014).

Esses alunos com dificuldades de leitura e escrita também buscam, em grande quantidade, a clínica de fonoaudiologia da UFSC, através dos projetos de extensão, mas nem sempre entram no mapeamento do Apoio Pedagógico ou mesmo querem buscar esse apoio (SOUSA, 2014). Não há, assim, como mapear esses alunos.

O que vemos nessa discussão é que, se a nova realidade do ensino superior apresenta questões como o sucesso e o fracasso escolar de indivíduos de classes economicamente menos favorecidas, a universidade ainda não consegue dar efetivamente apoio a esses alunos por vários motivos: muitos não se identificam por não saberem que há um local de apoio específico para eles, ou por ter receio de serem discriminados pelos professores e colegas; muitos sabem que têm dificuldades, entretanto, não sabem quais seriam elas nem que pessoas poderiam procurar para resolver tais dificuldades (SANTANA, 2014). Deste modo, é necessário uma grande mudança na preparação de profissionais, professores e ainda de ações para esse grupo de alunos que ficam marginalizados em torno de preconceitos e de rótulos de “maus alunos”. Esse rótulo é legitimado pelo próprio aluno quando não busca apoio para não ser *diferente* dos demais. Assim, é necessário discutir essas questões a partir de um universo maior do que somente analisar a dificuldade do aluno.

O que se observa é que há a necessidade de profissionais capacitados para atender a essa nova demanda no ensino superior. Segundo Santana e Stolsky (2014), a ação da fonoaudiologia, nesse contexto, é também importante, embora a fonoaudiologia educacional, que trabalha com promoção de letramento, formação de professores e encaminhamentos, ainda seja praticamente desconhecida no contexto da universidade. As autoras ainda comentam ser necessário que os professores recebam orientação sobre como lidar com a heterogeneidade na sala de aula e, além disso, há necessidade de ações voltadas para os alunos com a finalidade de solucionar e/ou diminuir suas dificuldades.

Conclusão

As mudanças no cenário educacional brasileiro são recentes, a homogeneidade do ensino modificou-se a partir de políticas públicas que possibilitaram o ingresso de indivíduos que possuem deficiências, diferentes níveis de escolaridade, práticas de letramento diferenciadas e trajetórias distintas, criando expectativas tanto do aluno quanto da instituição. Observa-se nas salas de aula das instituições e ensino superior turmas heterogêneas. Mas ingressar no ensino superior brasileiro não significa a garantia da conclusão do curso tão almejado, pois para isso é necessário que a universidade possa oferecer condições de permanência.

No caso das políticas públicas que discutimos, vemos que já há um grande avanço se considerarmos que o Pnaes é de 2010, a criação do Núcleo de ACESSI-

bilidade é de 2011 e as Ações Afirmativas de 2012. Ou seja, nos quatro últimos anos houve uma modificação considerável nas políticas educacionais do ensino superior. Desta forma, por ser uma realidade muito recente, entende-se que ainda estamos em processo de implantação dessas políticas públicas. Há ainda muito por avançar. Fica evidente que são necessárias estratégias eficazes para identificar não apenas os alunos com deficiência mas também os que possuem transtornos funcionais, para auxiliá-los, assegurando a inclusão.

Vemos, a partir deste trabalho, que o programa institucional de apoio aos estudantes (UFSC) está em processo de implantação para efetivar o Plano Nacional de Assistência Estudantil. Esse plano é aberto o suficiente para permitir que cada universidade elabore seus programas a partir de seu contexto social e das necessidades de cada local.

No contexto da UFSC, esse trabalho constatou que ainda há dificuldades que envolvem o mapeamento dos alunos, o acesso às informações dos programas e ainda o entendimento do próprio aluno no que se refere às políticas educacionais atuais, já que muitos não buscam apoio. Sabe-se que essas mudanças exigem revisão de conceitos e paradigmas, assim como de direitos e deveres. Desse modo, se de um lado a universidade deve efetivar a inclusão *de todos*, do outro, o aluno também deve estar informado sobre as ações que a universidade oferece para apoiar a sua permanência e participar desses programas, para que a educação possa ser realmente *para todos*.⁸

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Leis e Decretos*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, *DOU*, 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 out. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 9 maio 2013.

BRASIL. *Programa Incluir*. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&cid=12257&option=com_content&view=article. Acesso em: 20 set. 2014.

⁸ Agradecemos ao CNPq e à Capes pelo apoio que recebemos para esta pesquisa.

BRASIL. *Decreto n. 6495*, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária (Proext). Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008b. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 20 set. 2014.

BRASIL. *Decreto n. 7.234*, de 19 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Brasília, 19 jan. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Censo da Educação Superior de 2009*. Resumo técnico. Brasília, Inep, 2010b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acesso em: 9 maio 2013.

BRASIL. *Decreto n. 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. *Lei n. 12.711*, de 29 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 10 de junho de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Censo da Educação Superior, 2012*. Resumo técnico. Brasília: Inep, 2014a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 13 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Censo da Educação Superior, 2013*. Brasília: Inep, 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em: 15 jun. 2015.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. *Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v.17, n.62, mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2014.

FOLHA DE S.PAULO. *Ranking Universitário Folha, 2013*. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2013/rankinguniversitariofolha/>. Acesso em: 30 dez. 2013.

INAF. *Indicador de Alfabetismo Funcional 2011: principais resultados*. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf. Acesso em: 30 jun. 2014.

MASINI, E. F. S.; BAZON, F. V. M. A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior. Reunião anual da Anped, 28, 2005, Caxambu. *Anais da 28ª reunião anual*. Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 22 ago. 2013.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Protocolo aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 dez. 2006. Disponível em: <http://www.assinoinclusao.org.br/Downloads/Convencao.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.10, p.19-38, 2008. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20567/18780>. Acesso em: 1 nov. 2014.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 222p.

- RIBEIRO, V. M. Dimensões atitudinais do alfabetismo. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, n.2, v.2, p.21-36, 2000. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=1434&path%5B%5D=1410>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- ROSING, T. M. K. Diferentes espaços de leitura e escrita no ensino superior: a situação brasileira. *Nuances: Estudos sobre Educação*, ano XVIII, v.21, n.22, 2012, p.61-75. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/index/search/results>. Acesso em: 30 jul. 2014.
- SANTANA, A. P. O. et al. O apoio pedagógico na educação superior: promovendo a permanência. Apresentação de pôster no *22º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia*. Joinville, 2014.
- SANTANA, A. P.; STOLSKY, M. Atuação fonoaudiológica na educação superior: do ingresso à permanência. In: MARCHESAN, I. Q.; DILVA, H. J.; TOMÉ, M. C. (Orgs.). *Tratado das especialidades em fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2014. p.488-496.
- SANTANA, A. P. *Letramento, cultura escrita e educação superior: a universidade é para todos?* 62o GEL (Grupo de Estudos Linguísticos), 2014, Anais do 62o GEL (Grupo de Estudos Linguísticos). Campinas: Unicamp, 2014. Disponível em <http://gel.org.br/detalheResumo2014.php?id=2149>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- SARAVALI, E. G. Inclusão x exclusão: contribuições das pesquisas em sociometria para o debate da reforma universitária no Brasil. *Revista Umbral 2000*, por una educación para un mundo nuevo, Chile, v.17, n.1, p.1-15, 2005.
- SCARDUA, V. M. A inclusão e o ensino regular. *FACEVV*, Vila Velha, v.1, p.85-90, 2008.
- SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília, v.16, n.1, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 nov. 2014.
- SOUSA, A. S. B. *Os alunos com queixa de dificuldades de leitura e escrita na educação superior*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. 57f. Graduação em Fonoaudiologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- SOUZA, B. C. S. *Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil*. 2010. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.
- UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). *Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico*. Disponível em: <http://apoiopedagogico.prograd.ufsc.br/>. Acesso em: 1 nov. 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). *Diretrizes do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (Piape)*. 2013. Disponível em: <http://apoiopedagogico.prograd.ufsc.br/apoio-pedagogico/>. Acesso em: 1 nov. 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Programa incluir tenta viabilizar acessibilidade universal na UFSC. 2008. Disponível em: <http://noticias.ufsc.br/2008/06/programa-incluir-tenta-viabilizar-acessibilidade-universal-na-ufsc/>. Acesso em: 10 maio 2014.
- 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. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.8, p.131-138, mar. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1124/1459>. Acesso em: 1 nov. 2014.

Resumo

Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina

Com a democratização do ensino superior há necessidade de políticas educacionais que deem conta da diversidade de alunos advindos de ambientes sociais diversos e de estudantes que são o público-alvo da educação especial. O Plano Nacional de Assistência Estudantil, por exemplo, criado em 2010, objetiva viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes. O objetivo deste trabalho é analisar o Programa Institucional de Apoio aos Estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina com relação a dois programas: Coordenadoria de Acessibilidade Educacional e Apoio Pedagógico. A metodologia envolve: pesquisa documental, descrição do funcionamento dos programas e mapeamento de alunos com deficiência e dos alunos com transtornos funcionais e/ou dificuldades de aprendizagem. Os resultados demonstram que, embora o número de estudantes seja significativo, na universidade, esse tipo de apoio é muito recente e está em processo de implantação. Há dificuldades que envolvem o mapeamento dos alunos, o acesso às informações dos programas e, ainda, o entendimento do próprio aluno com relação a esses programas.

Palavras-chave: Apoio Pedagógico. Acessibilidade. Inclusão. Ensino Superior.

Abstract

Accessibility and Stay in the University: A Study on the Institutional Program of Educational Support to Students

The democratization of higher education promotes a need for educational policies that take account of the diversity of students originated from distinct social environments and students from special education. The National Plan for Student Assistance, for example, established in 2010 aims at providing equal opportunities for all students. The objective of this work is to analyze the Institutional Program of Support to the Students of the Universidade Federal of Santa Catarina regarding two programs: Department of Educational Accessibility and Pedagogical Support. The methodology involves documentary research, description of the operation of the programs and mapping of students with disabilities and students with functional disorders and/or learning difficulties. The results show that, although the number of students is significant, at the university, this type of support is very recent and is in the process of deployment. There are difficulties that involve the mapping of students, accessing information on the programs and the understanding of the student with respect to these programs.

Keywords: Educational Support. Accessibility. Inclusion. Higher Education.

Formação de professores: desafios à educação inclusiva

Lázara Cristina da Silva¹

Formação docente: fios, tons e cores

A formação docente continua sendo um desafio na contemporaneidade, considerando que o tempo e as condições reais para sua concretização esbarram-se na volatilidade das propostas deste tempo presente.

Esse processo é uma colcha tecida a múltiplos fios, com tons e cores diferentes. Cada um expressa seu compromisso e entendimento sobre educação e cidadania. Este texto compromete-se com o direito à educação gratuita, pública, de todos. Para tal, apresenta uma perspectiva de formação alinhada com esse pensamento.

Atualmente, o tempo que se coloca é marcado pela pressa, pela busca da informação, em detrimento do conhecimento. Desta forma, as pessoas buscam um curso cuja agilidade na certificação lhes permita a inserção, o mais rápido possível, no mercado de trabalho. Sendo assim, a formação ofertada e desejada ocorre pautada apenas na primeira fase do processo: o da informação. Não há tempo hábil para se chegar ao conhecimento, pois a realidade atual é marcada por um

1 UFU – Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (Gepepes). Uberlândia – Minas Gerais – Brasil. lazara@ufu.br

fluxo de informações intenso, no qual tudo está em permanente mudança. Apesar de o conhecimento ser “um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (HARGREAVES, 2003, p.33), o mesmo não pode ser considerado como sinônimo de informação.

A informação é a primeira fase do estudo, é a sua matéria-prima. É o ponto de partida para a realização de um trabalho mais aprofundado, que levará ao conhecimento, este sim, elementar para a atuação profissional (CASTELLS, 2002, 2003; COUTINHO; LISBÔA, 2011).

A realidade contemporânea está estruturada na produção e promoção da sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. Por conseguinte, é necessário que a formação docente seja pensada para ser exercitada nessa sociedade, compreendendo e interagindo com uma instituição educacional marcada por tais princípios.

O desafio que se coloca para a formação atual envolve justamente a capacidade de trabalhar com os acadêmicos, instrumentalizando-os para agir de forma planejada, refletida, sensível, crítica e compromissada, para no seu desempenho profissional, ser

[...] capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo, que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida. (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p.5)

Não se trata de formar um profissional alheio à realidade, mas situado, coerente e comprometido com os valores sociais, políticos e culturais de seu povo. Não é um profissional do passado, que encare o conhecimento como um fato pronto e acabado, mas tampouco pode ser um profissional que não tenha conhecimentos que o possibilitem compreender e analisar a realidade de forma a se posicionar criticamente. Inevitavelmente, a formação desse profissional não ocorrerá de forma tão volátil e acelerada como se espera: há que se ter o tempo da reflexão, do amadurecimento e do aprofundamento.

As informações constituem a base do conhecimento, mas a aquisição deste, implica, antes de mais, o desencadear de uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelo indivíduo. O conhecimento adquire-se, pois, quando as diversas informações se inter-relacionam mutuamente, criando uma rede de significações que se interiorizam. Na atualidade, uma das perturbações provocadas pelos médias é o fato de que o homem moderno crê ter acesso à significação dos acontecimentos, simplesmente porque recebeu informação sobre aqueles. (PELLICER, 1997, p.88)

Por conseguinte, a produção de um conhecimento não ocorre de forma instantânea, ela requer tempo para exercitar a capacidade de articular, de refletir, de

questionar e de generalizar. É nesse processo que o conhecimento será alcançado, na medida em que se atribui um olhar crítico, indagativo, de certo modo duvidoso para a informação, que o acadêmico irá correlacionar esta informação com outras, de fontes diferentes, articulando-as, estabelecendo conexões etc., assim, será capaz de fazer o exercício da generalização, da relação e aplicação deste na vida cotidiana, ou seja, na realidade para a qual está se qualificando.

Portanto, a formação de professores hoje precisa aliar-se a esta preocupação: trabalhar com a informação para chegar ao conhecimento e repensar os mecanismos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, a profissão docente esbarra na dificuldade, pouco vivenciada por outras profissões, qual seja, a grande proximidade por um tempo considerável que os ingressantes no processo de qualificação possuem com a profissão. Quando estes se inserem nos cursos de formação inicial (graduação/licenciatura), possuem uma trajetória de, no mínimo, quatorze anos de escolarização. Nesse período, incorporam um contingente de práticas, considerados por Pimenta (1996), saberes da experiência, que interferem diretamente na sua prática futura, ou seja, o tempo de formação, muitas vezes, é muito curto para modificar tais estruturas arraigadas pelos anos de convívio cotidiano com a docência.

Logo, a superação de modelos arcaicos é o primeiro passo. A realidade atual requer um docente que, além de ter competência para trabalhar com as tecnologias da informação e da comunicação, seja capaz de interagir, de navegar na internet, de manusear *softwares*, de trabalhar pedagogicamente de forma crítica e criativa as informações disponíveis nos meios de comunicação e informação que estão dispostas de forma difusa e desarticulada.

Nesta perspectiva, a formação do professor precisa ser capaz de desenvolver no seu egresso habilidades para que este atue no sentido de agregar elementos que lhe possibilitem, no exercício profissional, atuar na promoção de condições para que seus alunos desenvolvam capacidades cognitivas “necessárias para transcender do pensamento elementar e alcançar o pensamento crítico” (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p.10).

Tais habilidades formativas precisam desencadear no docente a preocupação em pensar o seu exercício profissional no sentido de refletir/planejar suas aulas priorizando o trato com as informações disponíveis para transformá-las em conhecimento. Tal exercício formativo precisa ser construído/experimentado de forma a subsidiá-los a realizar escolhas metodológicas que os possibilitem a utilização de experiências significativas e reais para exercitar em suas atividades cotidianas de ensino e aprendizagem:

- a) um olhar crítico, duvidoso, inquisitivo (o *avaliar* de diferentes pontos de vista a informação recebida/contatada);
- b) compor, decompor e recompor a informação, verificando os interesses envolvidos na sua produção/divulgação, identificar com quais princípios

- e quem se compromete (o exercício de *analisar* os fatos, de *compreender* as procedências, as articulações e as relações de poder envolvidas) e;
- c) o propositivo, a generalização e aplicação do conhecimento (o *relacionar* das informações acessadas com a realidade e *dimensionar* seus compromissos éticos, políticos, sociais e culturais) (JONASSEN, 2007).

Diante do exposto, a formação docente inicial e/ou continuada precisa, no mínimo, estar compromissada com o desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento, focando três pilares: o geral (os fundamentos), o específico (a área de atuação) e o pedagógico.²

A fundamentação geral relacionada aos embasamentos básicos é necessária no sentido de que a docência é uma profissão que demanda uma articulação ampliada com o conhecimento. Envolve-se com o trato diário com pessoas, para tanto, há que se compreender sobre cultura, organização social, filosofia, psicologia do desenvolvimento, política educacional e geral etc.; tais aspectos fundamentarão a compreensão do universo no qual o profissional irá atuar. Será um ingrediente *fundamental para desencadear o exercício do avaliar*, elementar à prática docente no contexto atual.

A fundamentação específica, relacionada aos saberes científicos próprios da área que irá atuar, consolidará a produção de um conhecimento peculiar de forma mais precisa e aprofundada, que subsidiará sua ação profissional. Tais conhecimentos o auxiliarão no *desencadear o exercício do analisar, do compreender, do articular e dimensionar*, pois fundamentarão sua capacidade de compor e decompor o objeto em análise, exercitar a aplicação do referido conhecimento, fazer conjecturas, promover a sua articulação e generalização em diferentes contextos, propor alternativas, enfim, produzir saberes.

A fundamentação pedagógica, por sua vez, irá atuar nos três momentos (*avaliar, analisar e compreender, articular e dimensionar*) de forma a apresentar e consolidar saberes relacionados ao ensinar e ao aprender.

Com esses conhecimentos, os docentes encontrarão elementos para pensar o movimento do planejamento de suas ações, a partir da compreensão das diferentes formas de ensinar e de aprender, das variadas formas de organização curricular e dos sistemas de ensino, da história de como essas experiências ocorreram, bem como dos fundamentos legais que respaldam a educação nacional.

2 Historicamente, a formação de professores tem ocorrido em diferentes espaços. No entanto, destaca-se que a formação desejada e defendida neste texto não é possível de ocorrer em ambientes que se comprometem apenas com o ensino, principalmente focados nas demandas da sociedade contemporânea apresentadas anteriormente. Defende-se uma formação pautada no tripé: ensino, pesquisa e extensão, logo, realizada em universidades, não em institutos de formação, como as ações governamentais defendem.

A realidade evidencia que, no processo formativo, a relação com o conhecimento precisa ser alterada, logo, não é possível continuar trabalhando considerando que os conceitos de ensinar e aprender estejam fundamentados na reprodução e na memorização, bem como que estes são demarcados em um espaço/ tempo definidos. Isto, pois, não se ensina uma única vez, nem tampouco o aprender ocorre de forma linear e acabada. Ensinar e aprender são movimentos dinâmicos, constantes e infundáveis, por conseguinte, se está sempre ensinando algo de forma diferente e, aprendendo também, por caminhos diferentes.

Neste contexto, não é concebível pensar em um processo formativo com tempo/espaço definidos. A formação deixou de ter um tempo único para ser um processo contínuo, ininterrupto, em suma, um projeto de vida.

Isto pois a contemporaneidade se encarregou de romper com a dicotomia de que se aprende nas escolas e/ou nas instituições formadoras e se aplica esse saber no trabalho. Hoje, o ensinar e o aprender extrapolam o espaço das instituições formadoras. Não é necessário estar na escola para ensinar e estar no trabalho para exercitar o aprendido, se aprende e se ensina em qualquer ambiente.

Entretanto, não se rompeu ainda a autoridade de conferir a certificação. Esta continua restrita às instituições autorizadas, o que ilustra uma forma de manter o controle da população, de exercer a governabilidade (FOUCAULT, 2008b).

A escolarização do público da educação especial: uma teia com muitos nós

A escolarização das pessoas que constituem o público da educação especial no Brasil é um terreno ardiloso. No entanto, não há como fugir dos desafios e controvérsias presentes nesta arena.

Um dos vieses responsáveis por esta questão é justamente o fato da “autorização”, do “dar voz” a esse grupo de pessoas, que historicamente foi pensado e dimensionado pela sociedade majoritária que não vivencia a experiência de viver e/ou produzir sua existência dentro de um contexto no qual ocorre as construções das pessoas que constituem o público da educação especial. Socialmente, estas são consideradas como pessoas “limitadas”, no máximo com potencial para o concreto, para o fazer mecânico, reproduzindo sem habilidade para pensar, planejar, modificar e criar algo novo.

Mesmo com o reconhecimento social das diferenças, fruto do movimento de inclusão, como condição elementar à constituição de um sujeito³ pleno de potencial, ainda há um resquício generalizado da necessidade de um “autorizar-se”,

3 Sujeito, neste texto, se entende como aquele com potencial para agir, para promover sua existência, fazer escolhas, atuar como cidadão, pleno em direito e deveres para com a sociedade em geral.

para que estas pessoas exercitem todas as suas condições enquanto cidadãs de direito e de fato na sociedade. Há que se vencer esse vício tão presente no cotidiano que envolve a presença de profissionais da educação ou de outras áreas.

Historicamente, era reservado ao público-alvo da educação especial poucas possibilidades de experiências escolares. Estas, quando ocorriam, eram reservadas até o fim do ensino fundamental, quando muito, ao ensino médio. Não havia a possibilidade de se pensar uma pessoa com alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento na Educação Superior. Neste processo histórico, esse grupo de sujeitos foi silenciado, conduzido, ignorado em suas reais condições, “protegido”, assimilado e nominado pelo outro fora deste contexto, em suma, violentado, obscurecido, normatizado e normalizado (SKLIAR, 2003; FOUCAULT, 2008a).

Entretanto, nas últimas décadas, esse movimento tem sofrido alterações. No tocante à abrangência das possibilidades, hoje já existem pessoas desse grupo graduadas, licenciadas e pós-graduadas. A busca por cursos na modalidade tecnológica é um pouco menor, mas existe.

Apesar desses avanços, ainda há necessidade de se estabelecer uma mudança de rumo nesse processo formativo e, para tanto, é salutar considerar “o que deve mudar? Quem é o sujeito anunciado na mudança? Como deve ser produzida a mudança? Onde se realiza a mudança? Que tipo de racionalidade/s subjazem na mudança?” (SKLIAR, 2003, p.31).

Não se trata de formar um profissional com qualificação específica para uma área educação especial, mas de ter no seu currículo a possibilidade de formar o profissional com conhecimentos básicos elementares para atuar nos processos de escolarização na educação básica com o público real existente nas escolas.

A sociedade está carente desses profissionais. A sua presença nas instituições de educação básica modificaria as condições de ensino e de aprendizagem dos estudantes de maneira geral. A longo prazo, esta situação modificaria a realidade da educação superior, dos cursos de formação de formadores e pesquisadores (mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais).

A questão é que os nós da teia da escolarização das pessoas que constituem o público da educação especial são visíveis, mas as alternativas para seus desmanches não são assumidas como políticas públicas educacionais. Existe uma névoa que impede que se enxergue possibilidades diferentes para se olhar a mesma realidade. Estabeleceu-se uma direção e caminha-se para ela, utilizando as mesmas estratégias: a inclusão educacional radical, com a inserção de todos em salas comuns, mesmo que os incluídos não estejam se sentindo felizes e produtivos nesses *locus*. Não existem possibilidades de escolhas.

Não há outras formas de garantir a escolarização real da população da educação especial sem cercear suas potencialidades? Isto sim representaria a sua inclusão educa-

cional e social: significa a garantia de escolhas democráticas de formação profissional. Não é isso que faz o cidadão em geral?

Por que este movimento não deixa que surjam novas formas de entender a realidade? Por que os próprios interessados não podem pensar e falar sobre si e sobre suas expectativas pessoais e profissionais?

É preciso desnaturalizar as práticas cristalizadas, endereçadas, e deixar que os próprios interessados pensem e produzam conhecimentos envolvendo os três pilares da formação, explorados anteriormente. Que eles encontrem caminhos, estratégias pedagógicas que respondam às suas demandas e compartilhem com os demais. Para tanto, eles precisam ter a oportunidade de participar dos processos de formação nos ambientes de graduação e pós-graduação: que se tornem formadores, formadores de formadores, enfim pesquisadores. Por conseguinte, é necessário, ainda, que nesses espaços eles encontrem profissionais capazes de lhes oferecer os suportes gerais e os pedagógicos específicos para que o acesso ao conhecimento seja real.

A confluência entre formação docente e a escolarização do público da educação especial: atando novos nós, pintando novas paisagens

A formação de professores para atuar em escolas inclusivas, portanto, para escolarizar o público da educação especial, é uma realidade iniciada. A questão que se coloca é: qual formação tem sido realizada? Esta formação encontra-se compromissada com que grupo? Quais as dificuldades e as potencialidades na formação de professores, para atuar neste campo, estão desenhadas atualmente? Que tons e cores deseja-se dar às propostas de formação futuras? São muitas as perguntas, aqui são demarcadas apenas algumas delas.

Em uma rápida visita aos projetos e programas de formação docente de professores se identifica a existência de uma preocupação central, focada na aquisição de conhecimentos específicos e pedagógicos capazes de escolarizar a maioria dos estudantes, mas não preocupada com aqueles que, por diversos motivos, necessitam de caminhos diferentes para percorrer esse percurso de escolarização.

As pessoas que constituem o público da educação especial podem conseguir percorrer todos os níveis de escolarização com sucesso? Poderão escolher outros cursos que não os de licenciatura e atuar em outras áreas? O que assim os impede? As condições de comunicação? As formas de registro? Os equipamentos de trabalho? Ou as expectativas e condições de trabalho atuais não conseguem incorporá-los? Nesta última situação, a formação oferecida não estaria sendo realizada de forma tão fragilizada que os levaria a compor o “exército de reserva” necessário à manutenção do sistema capitalista?

Tais práticas evidenciam o não compromisso com o estabelecimento de condições reais de inclusão educacional e social. Ao contrário, se se pretende investir em

condições reais para a inclusão de estudantes demandantes da educação especial, todas as licenciaturas deveriam assumir a construção de um novo modelo formativo.

O curso de pedagogia forma o professor que irá atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, além do pedagogo, que irá atuar nos espaços de gestão e de pesquisador. Para tanto, necessitaria apresentar um diferencial principal que fosse capaz de contribuir com a mudança desta realidade.

Ora, se os egressos dos cursos de pedagogia são, em regra, os responsáveis pelo processo de alfabetização dos estudantes em geral, como poderá um professor, que não recebeu uma formação ampliada, inclusive bilíngue, se tornar capaz de alfabetizar um estudante surdo? Logo, em uma educação cujo paradigma oficial tem como princípio a inclusão educacional, não teria esta que formar seus profissionais alinhados com o mesmo? Como isso é possível de ser concebido?

Isto ocorre na visão das políticas educacionais brasileiras, que não atuam preocupadas com esta realidade, transferindo para o professor e demais profissionais da educação a responsabilidade de assumir essa demanda na formação continuada e para o estudante da educação especial, o peso das dificuldades encontradas no processo de escolarização e, em muitos casos, do fracasso ocorrido.

Como um mecanismo para mascarar esta realidade, instaura-se o ensino da Libras nos cursos de licenciatura sem a definição de uma carga horária mínima, o que, conseqüentemente, fez com que as instituições formadoras fossem obrigadas a equiparar a Libras ao braille. Não que o ensino do braille seja menos importante, mas a Libras trata-se de uma língua e o braille de um código de transcrição utilizado para a mesma língua.

Esta realidade oferece claros indícios para se encontrar uma provável resposta à pergunta que se apresenta, qual seja: com quem está compromissada esta formação? Com a comunidade composta pelo público da educação especial, com certeza, não é, mas, sim, com a política econômica que visa economizar, promover uma formação aligeirada e superficial, que permita aos formandos apenas executar e nunca problematizar.

O desafio está posto, as dificuldades ocorrerão, independentemente de esses profissionais terem ou não uma deficiência. Cabe aos envolvidos terem abertura para pensá-las e buscar alternativas para superá-las.

Por outro lado, as dificuldades na formação de professores precisam ser pensadas e assumidas pelos pesquisadores da área, envolvendo-os nesse processo, independentemente de suas condições de inserção social e profissional.

Uma delas, quicá a maior, está relacionada com a mudança de mentalidade dos profissionais envolvidos nos cursos de graduação e pós-graduação, que possuem uma visão limitada, em muitos casos preconceituosa, quanto às potencialidades e necessidades específicas relacionadas ao público da educação especial.

Neste caso, há que se investir na acessibilidade conceitual, atitudinal e pedagógica. Em modalidades de acessibilidade mais difíceis de se instalar, por demandar mudança de conceitos e de perspectivas para interferir nos sentidos e compreensões de mundos estabelecidos. A interferência nessas modalidades de acessibilidades demanda compromisso político com a diferença.

Outra questão a ser enfrentada, está na forma com que o próprio sujeito da educação especial tem de se envolver com esse movimento, chamando para si a responsabilidade de criar condições para que a mudança ocorra. Para isso, precisa compreender o movimento no qual encontra-se imerso, pois é mais fácil se formar para ser professor de uma área específica do que assumir a responsabilidade de ser professor de qualquer componente curricular, inserindo-se nas diferentes licenciaturas, demarcando seu espaço, apresentando suas demandas, provocando rachaduras nas condições preestabelecidas, para, nessas aberturas, propor novos projetos e olhares sobre a formação docente.

Há que se romper com o estigma da autorização. Não há que se esperar que a pessoa que não vive a experiência de ter uma deficiência lhe autorize a pensar e a criar espaços de atuação profissional. O sujeito precisa desejar e potencializar sua aspiração. Neste processo, existirão dificuldades, como existem para todos, independentemente da condição de ter ou não uma deficiência.

A formação de professores, neste aspecto, depende da presença de profissionais qualificados nas instituições formadoras, com conhecimentos relacionados às áreas que envolvem o público da educação especial, capazes de, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, instrumentalizá-los para compreender a realidade e interferir na mesma de forma crítica, criativa e propositiva. É preciso abrir-lhes os horizontes.

Isto pois é preciso considerar que mudanças profundas e estruturais demandam conhecimento, elemento central que a comunidade composta pelo público da educação especial foi alijada durante muitos anos. Logo, tais construções não poderão surgir espontaneamente, mas há que se construir as condições materiais e intelectuais para que as mesmas ocorram: uma destas condições seria a transformação real de todas as licenciaturas. Seria esta proposta uma utopia?

Entretanto, uma utopia, quando coletiva e construída de forma planejada, poderá ser convertida em realidade. Estes seriam os tons e as cores que se pretende dar à formação de professores para atuar em ambientes inclusivos: uma formação que o habilite a ser professor da área que lhe for desejada, não uma formação conduzida para uma área específica, como se seu potencial fosse reduzido ao ensino de um conhecimento delimitado para os demais.

Um sonho sonhado só é apenas um sonho. Um sonho sonhado junto é realidade.

(Raul Seixas)

Referências

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 5 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal de Uberlândia. *Resolução n. 16/2013*, do Conselho Universitário que aprova a criação do Curso de Graduação em Letras, habilitação em Língua Portuguesa com domínio de Libras, Grau Licenciatura, na Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2013-16.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2013.

CASTELLS, M. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, v.1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, v.18, n.1, p.5-22, 2011.

FOUCAULT, M. Aula de 25 de janeiro de 1978: Características dos dispositivos de segurança – a normalização. In: FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. p.73-116.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

JONASSEN, D. H. *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora, 2007.

PELLICER, E. G. La Mod a tecnológica en la educación: peligros de un espejismo. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, n.9, p. 81-92, jun. 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.22. n.2, p.72-89, jul.-dez. 1996.

POSTMAN, N. *Tecnopolia – quando a cultura se rende à tecnologia*. Lisboa: Difusão Cultural, 1992.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Resumo

Formação de professores: desafios à educação inclusiva

Este texto tem o compromisso de trazer algumas reflexões situando o universo da formação docente e o universo da escolarização do público da educação especial. Buscar-se-á correlacionar essas duas áreas que a princípio parecem distantes, mas que, para entender as características e compromissos da qualificação para o exercício da docência, precisam ser articuladas. Este texto irá trabalhar a formação docente de maneira geral, depois as características imanescentes do público da educação especial⁴ e, no terceiro momento, a confluência entre ambos. A formação de professores para atuar em escolas inclusivas, para escolarizar o público da educação especial é uma realidade iniciada. A questão que se coloca é: qual formação tem sido realizada? Esta formação encontra-se compromissada com que grupo? Quais dificuldades e potencialidades para a formação de professores para atuar neste campo estão desenhadas atualmente? Que tons e cores deseja-se dar às propostas de formação futuras? São muitas as perguntas, aqui são demarcadas apenas algumas delas. Reflexões sobre essas questões envolvem este artigo. Há que se investir na acessibilidade conceitual, atitudinal e pedagógica. A interferência nestas modalidades de acessibilidade demanda compromisso político com a diferença.

Palavras-chaves: Formação Docente. Inclusão Educacional. Acessibilidade.

Abstract

Training Teachers: Challenges to Inclusive Education

This text is committed to start this process by bringing some reflections situating the universe of teacher education and the world of public schooling for persons of special education. It will seek to correlate these two areas that initially seem distant, but to understand the characteristics and commitments of qualification for the exercise of teaching need to be articulated. This text will work with teacher education in general, then, the inherent characteristics of public special education and in the third moment the confluence of both. Training teachers to work in inclusive schools to educate the public of special education is an initiated reality. The question that arises is: What training has been accomplished? This formation lies committed to that group? What difficulties and potentialities for the training of teachers to work in this field are currently designed? What tones and colors are hoped to give to the proposals for future training? There are many questions; these are just some of them. Reflections on these issues involve this article. One must invest in conceptual, attitudinal and pedagogical accessibility. The interference of these modes of accessibility demand political commitment with the difference.

Keywords: Teacher Training. Educational Inclusion. Accessibility.

⁴ Desde 2008, o público da educação especial no Brasil são as pessoas com deficiência (física, sensorial e mental), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP¹

Rosimar Bortolini Poker²

Simone Ghedini Costa Milanez³

Introdução

A proposta da educação inclusiva está historicamente ligada à educação das pessoas com deficiência (AINCOSW et al., 1998; DYSON, 1999; SALEH; VAYRYNEN, 1999). Ao longo do tempo, a ideia da educação inclusiva se expandiu e se fortaleceu mundialmente “tanto como teoria quanto prática, e se expandiu em direção ao movimento em defesa da educação de qualidade para todos, principalmente para aqueles que estão frequentemente sob risco de exclusão educacional” (FERREIRA, 2006, p.223).

No Brasil, desde 1990, a educação inclusiva vem sendo implementada de forma explícita pelo governo federal, e sua expansão está atrelada a movimentos

1 Pesquisa vinculada ao projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior”, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC-Unesp), Marília/SP, financiada pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Edital n. 49/2012.

2 Unesp – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Educação Especial. Marília – São Paulo – Brasil. Pesquisadora do projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior” (Obeduc/Capes). poker@marilia.unesp.br

3 Unesp – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Educação Especial. Marília – São Paulo – Brasil. sig@marilia.unesp.br

em defesa da melhoria da qualidade na educação. Isso pode ser constatado pela atual legislação nacional que sustenta e subsidia a organização das políticas públicas no país, as quais foram direcionadas pelo movimento internacional que defende a proposta de *educação para todos*, como a apresentada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 coloca a escola em lugar de destaque com o objetivo de garantir a todos os alunos o seu pleno desenvolvimento, promovendo o exercício de cidadania e a qualificação para o trabalho, deixando claro que a classe regular é, preferencialmente, o lugar em que todos devem realizar seu processo de escolarização.

A educação inclusiva passa a constituir-se em um princípio que fundamenta o trabalho educativo frente aos alunos com necessidades educacionais especiais, exigindo dos sistemas educacionais a garantia de que todos os alunos

[...] aprendam juntos, sempre que possível independente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, por meio de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas e de utilização de recursos e cooperação com as respectivas comunidades. (UNESCO, 1994)

A educação inclusiva aponta uma possibilidade de transformação do sistema educacional e, para tanto, é necessário e imprescindível uma mudança na formação de professores. Isto porque o foco central da escola inclusiva é a aprendizagem do aluno garantida pela forma diferenciada do professor ensinar; a partir desse novo paradigma, o professor passa a usar estratégias, recursos, adaptações que atendem às diferentes necessidades educacionais do aluno, garantindo a ele condições de participação efetiva nas atividades propostas. Cabe então à escola e aos professores avaliar o nível de competência curricular do aluno e elaborar um plano pedagógico diferenciado de forma a viabilizar sua aprendizagem escolar da melhor maneira possível.

Nesta escola denominada inclusiva, o conhecimento articulado à experiência permite o desenvolvimento do pensamento crítico, que se traduz em “estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social, existencial da humanidade [...] assim como em assumir na ação educativa, a capacidade de produzir novas formas de humanização” (PIMENTA, 1999, p.22). Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com uma postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência. Seu papel é de organizador da interação do aluno com o objeto do conhecimento, então, cabe a ele conceber a tarefa de educar com uma mediação para que toda atividade realizada seja significativa e estimule o potencial do aluno com o trabalho desenvolvido cooperativamente. O professor

deve ser o facilitador dos alunos, favorecendo a integração de todas as ofertas de formação, sejam internas ou externas ao ambiente de sala de aula.

Segundo o artigo 24º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNO, 2006), cabe ao Estado a responsabilidade pela reforma nos programas de formação de professores tanto no âmbito geral como no âmbito da educação especial. Os sistemas de formação devem assumir o desenvolvimento de uma atitude *investigativa*, em que a reflexão seja uma estratégia indispensável para a melhoria do ensino e que ofereça experiências reais de observação e de prática criando atitudes, contribuindo para a sustentabilidade das reformas e desenvolvendo, assim, a resiliência entre os professores.

Justamente por tudo isto, a escola precisa de professores com uma formação diferenciada que lhes permita assumir com competência a responsabilidade pelo ensino de *todos* os alunos. Neste sentido, é preciso alterar sua concepção sobre o que é ensinar e o que significa aprender, agregando conhecimentos com atitudes e compromissos para que possa levar adiante a reforma da educação na direção da perspectiva inclusiva. Sua formação deve caminhar para o desenvolvimento de valores inclusivos, compreendendo o sentido da equidade que favorece a promoção e o atendimento das particularidades de todo o alunado.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, vigente desde 2006, fica ressaltado que os futuros professores precisam ter conhecimento sobre a política de educação inclusiva, compreendendo suas implicações organizacionais e pedagógicas. Tais aspectos são considerados essenciais para a democratização da Educação Básica no país.

Oliveira (2004, p.79-80) afirma que a proposta de uma educação inclusiva caracteriza-se

como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto, dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas. [...] Falar em uma educação inclusiva é, exatamente, tocar nesses aspectos nevrálgicos da organização, estrutura e funcionamento de todo o nosso sistema educacional.

Assumir, portanto, uma proposta emancipatória do projeto político pedagógico de escola, que passa por construir uma prática pedagógica de inclusão, requer, entre outros elementos, que os educadores e a equipe pedagógica conheçam a realidade social em que atuam, compreendam seus determinantes, o que implica em um novo modelo de formação inicial de professores. Para Garcia (2003, p.8), construir um projeto político pedagógico, numa perspectiva inclusiva, exige

reorientar radicalmente o currículo, em todos os seus aspectos, desde a organização das turmas, a escolha de cada professor ou professora para cada grupo de alunos, o horário de aula, a seleção dos conteúdos culturais que na escola ganham o nome de conteúdos pedagógicos, a escolha dos materiais didáticos, das metodologias e didáticas, ao tipo de relação que se dão na sala de aula e no espaço fora da sala de aula, a relação da escola com as famílias dos alunos e com a comunidade circundante e até a repensar a avaliação em suas consequências nas vidas dos alunos.

Novas competências são necessárias para que o professor tenha condições de atuar com a diversidade de alunos atualmente presente nas escolas e, diante disso, torna-se fundamental compreender de que forma os cursos de Pedagogia estão se adequando para enfrentar esse desafio, que conteúdos estão sendo desenvolvidos para preparar os futuros professores para atuar com os alunos que apresentam as mais diferentes condições sociais, psicológicas, comportamentais, físicas, motoras, sensoriais e intelectuais. Este é o principal objetivo do presente estudo, conhecer e analisar de que forma os conteúdos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Universidade de São Paulo (USP) estão promovendo a formação do futuro professor em direção ao modelo educacional inclusivo.

Objetivo Geral

Conhecer e analisar os conteúdos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Universidade de São Paulo (USP) relacionados diretamente com a educação inclusiva, presentes nos planos de ensino das disciplinas obrigatórias desses cursos.

Objetivos específicos

Identificar e analisar comparativamente os conteúdos relacionados com a educação inclusiva, presentes nos planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de Pedagogia da Unesp e USP.

Identificar quais conteúdos relacionados com a educação inclusiva são recorrentes nos cursos, e a carga horária utilizada para desenvolvê-los.

Analisar as formas utilizadas pelos cursos de Pedagogia para desenvolver os conteúdos relacionados com a educação inclusiva.

Metodologia

Inicialmente, foram coletadas as grades curriculares e os planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos seis cursos de Pedagogia da Unesp, a saber: os cursos de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto; e dos dois cursos de Pedagogia da USP, os cursos de São Paulo e de

Ribeirão Preto. A escolha das universidades deu-se em virtude das mesmas serem as maiores do Estado de São Paulo e com características de cursos em *campi* diferentes. Também se destaca que ambas as universidades desse estudo outrora possuíam habilitação em Educação Especial, as quais foram extintas posteriormente por força de lei.

Após a coleta do material, foi feito um estudo de todos os planos de ensino das disciplinas obrigatórias identificando-se os conteúdos que tratavam *diretamente* de temas relacionados com a educação inclusiva. A partir daí, realizou-se uma análise qualitativa dos conteúdos presentes nos planos de ensino verificando-se quais conteúdos sobre educação inclusiva são desenvolvidos, a recorrência deles nos cursos e, ainda, a forma como tais conteúdos estão sendo desenvolvidos.

Resultados

Após analisar os planos de cada um dos cursos de Pedagogia da Unesp e da USP, foram encontrados os seguintes dados. No Quadro 1 estão as informações das unidades da Unesp e USP que oferecem o curso de Pedagogia, a quantidade de disciplinas que tratam de conteúdos relacionados *diretamente* com a educação inclusiva e suas respectivas cargas horárias.

Quadro 1. Dados referentes às unidades da Unesp e da USP que oferecem o curso de Pedagogia, a quantidade de disciplinas que tratam de conteúdos relacionados diretamente com a educação inclusiva e suas respectivas cargas horárias

Unidades Unesp	Número de disciplinas/carga horária
Araraquara	1 (60h)
Bauru	3 (204h)
Marília	5 (270h) + (300h) Aprofundamento em Educação Especial*
Presidente Prudente	2 (150h)
Rio Claro	4 (240h)
São José do Rio Preto	1 (60h)
Unidades USP	Número de disciplinas/carga horária
São Paulo	2 (150h)
Ribeirão Preto	2 (60h)

Fonte: Dados da pesquisa.

* O Aprofundamento em Educação Especial é uma dentre três diferentes opções de formação que o aluno pode escolher durante o último semestre do curso. Caso o aluno escolha por esse aprofundamento, tem a oportunidade de ter acesso a cinco disciplinas que tratam de conteúdos relacionados diretamente com a educação especial/inclusiva.

O quadro demonstra que dos 6 cursos de Pedagogia da Unesp, apenas um deles, no caso, Marília, tem 5 disciplinas obrigatórias que tratam diretamente de conteúdos relacionados com a educação inclusiva. Próximo a isso, está também o curso de Rio Claro com 4 disciplinas. Já os cursos de Bauru, Araraquara, Presidente Prudente e São José do Rio Preto têm entre 1 e 3 disciplinas que tratam explicitamente desses conteúdos em seus planos de ensino. Ambos os cursos da USP, tanto de São Paulo como Ribeirão Preto, tem 2 disciplinas obrigatórias com conteúdos relacionados à educação inclusiva. Isto demonstra que, de alguma maneira, mesmo que de forma diferenciada, os cursos estão buscando se adequar às novas exigências provenientes da política educacional inclusiva. Um dado interessante é que alguns cursos optaram por oferecer disciplinas específicas com conteúdos diretamente vinculados com as questões propostas pelo modelo inclusivo de escola, por exemplo, o curso de Marília. Outros, diferentemente, optaram por desenvolver esses novos conteúdos nas disciplinas mais gerais, que têm a possibilidade de abranger, também, tais temas, como pode ser identificado nos cursos da USP de São Paulo ou da Unesp de Rio Claro.

Nestes casos, a questão que precisa ser analisada é se os conteúdos relacionados diretamente com a educação inclusiva estão, de fato, sendo contemplados a contento. Quando tais disciplinas e conteúdos são gerais, não é possível verificar como será feita a abordagem do tema, ou seja, se a questão será tratada numa perspectiva mais geral, do atendimento à toda diversidade, ou se será tratada abrangendo especialmente as questões pontuais relacionadas ao ensino do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Entretanto, é preciso ressaltar que é necessário

conhecer as diferenças sim, mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação. Conhecer as diferenças mais comuns que são certamente as mais numerosas. Enfim, não dar a conhecer a diferença realçando a “patologia” psicológica ou médica, mas acompanhando cada caracterização com indicações pedagógicas que contribuam para que o futuro professor possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar seu processo de pesquisa sobre as melhores estratégias para que esse aluno se integre e aprenda na escola. (RODRIGUES, 2006, p.308)

Os dados referentes à carga horária das disciplinas demonstram grande discrepância entre os diferentes cursos da Unesp e USP. Na Unesp, os cursos que têm o menor número de disciplinas que tratam de conteúdos relacionados com a educação inclusiva são os que apresentam um número menor de carga horária sobre o tema. É o caso dos cursos de Araraquara, Presidente Prudente e São José do Rio Preto, que possuem carga horária entre 60h e 150h. Quanto aos cursos de Rio Claro, que tem 3 disciplinas, e Bauru, que tem 4, eles ficam numa situação intermediária, pois dedicam uma carga horária entre 204h e 240h ao tema. Já o curso de Marília, com 5 disciplinas totalizando 270h, constitui-se no curso que

tem a maior carga horária relacionada com o tratamento explícito de conteúdos a respeito da educação inclusiva. Além disso, há ainda no curso de Pedagogia de Marília a possibilidade de o aluno fazer o Aprofundamento em Educação Especial, em que teria mais 300h de disciplinas sobre o tema. Na USP verificamos também uma diferença significativa entre os cursos de São Paulo, com 150h de disciplinas com conteúdos diretamente relacionados à educação inclusiva, e Ribeirão Preto, com apenas 60h.

No Quadro 2, logo a seguir, são apresentadas as disciplinas e seus respectivos conteúdos diretamente relacionados à educação inclusiva. Observando o Quadro 2, pode-se constatar que os cursos de Pedagogia da Unesp que tratam de forma mais aprofundada e ampliada a questão da educação inclusiva são os de Bauru e Marília. Nestes cursos há um maior número de disciplinas em que são desenvolvidos conteúdos relacionados a questões históricas, políticas e conceituais da inclusão escolar, o conceito de deficiência, além do currículo e conhecimento a respeito da Libras. Entretanto, conteúdos a respeito da tecnologia e da profissionalização do deficiente não aparecem entre os conteúdos arrolados nos planos de ensino desses cursos.

No curso de Rio Claro, dentre as 4 disciplinas que de alguma forma tratam da educação inclusiva, só uma foca integralmente essa questão. Constata-se que os conteúdos desse curso são abrangentes, gerais, seguindo uma vertente mais psicológica sobre a inclusão. Destaca-se que há uma ênfase a respeito das dificuldades de aprendizagem e aspectos psicobiológicos do aluno. Conteúdos relacionados com a Libras, a deficiência, o currículo, a política e a história da educação inclusiva não são explicitamente apresentados nos seus planos de ensino.

Já o curso de Presidente Prudente, com 2 disciplinas que tratam sobre a educação inclusiva, foca seus conteúdos quase que exclusivamente na questão da tecnologia. Conteúdos a respeito de preconceito e diversidade também são tratados, mas com menos ênfase. Outros conteúdos como política, fundamentos, conceito de deficiência ou mesmo a Libras não estão arrolados entre os conteúdos nos planos de ensino.

Os cursos de Araraquara e São José do Rio Preto tem uma única disciplina cada que trata explicitamente de conteúdos relacionados com a educação inclusiva. Em ambos constata-se a presença de conteúdos sobre os fundamentos e a política da educação inclusiva, bem como sobre a questão do estigma e da exclusão. A carga horária de ambas as disciplinas é igual, porém, a de Bauru abrange maior quantidade de conteúdos focando também as altas habilidades, dificuldades emocionais, profissionalização e a arte. Apesar de todos esses temas serem importantes, é preciso questionar se, de fato, é possível desenvolvê-los devidamente em uma única disciplina. Outro aspecto a ser ressaltado nestes dois cursos refere-se à ausência de conteúdos relacionados com a Libras e tecnologia.

Quadro 2. Dados referentes às disciplinas obrigatórias e seus respectivos conteúdos diretamente relacionados à educação inclusiva nas unidades da Unesp e USP

Unidade Unesp Araraquara
Disciplinas com conteúdos diretamente relacionados com a educação inclusiva: <ul style="list-style-type: none">• Educação especial
Relação de conteúdos sobre educação inclusiva nas disciplinas: Fundamentos da educação especial; conceituação de deficiência e estigma; história da educação especial; inclusão e necessidades especiais; altas habilidades; a criança com dificuldades emocionais; educação, profissionalização e emprego do portador de necessidades especiais; informática aplicada à educação especial; arte e educação aplicada à educação especial.
Unidade Unesp Bauru
Disciplinas com conteúdos diretamente relacionados com a educação inclusiva: <ul style="list-style-type: none">• Educação inclusiva• Introdução ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras)• Prática de ensino e coordenação pedagógica*
Relação de conteúdos sobre educação inclusiva nas disciplinas: Aspectos históricos e conceituais do processo de inclusão; caracterização dos diversos tipos de deficiências, altas habilidades e condutas típicas; política de atendimento aos alunos com necessidades especiais; concepções de currículo considerando a diversidade do aluno com necessidades especiais na escola; educação inclusiva e a ação educativa: suportes necessários e estratégias de intervenção; conhecimento da cultura e identidade surda; base linguística e lexical em Libras; aquisição de repertório lexical em Libras; estratégias de reprodução e aquisição de novos sinais.
Unidade Unesp Rio Claro
Disciplinas com conteúdos diretamente relacionados com a educação inclusiva: <ul style="list-style-type: none">• Psicologia da aprendizagem*• Política educacional brasileira I*• Dimensões psicossociais do cotidiano escolar*• Fundamentos da educação inclusiva
Relação de conteúdos sobre educação inclusiva nas disciplinas: Dificuldades de aprendizagem: abordagem interdisciplinar/análise dos determinantes ligados à estrutura cognitiva, aos fatores emocionais e aos aspectos psicobiológicos do aluno; contribuições da psicologia para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e sugestões para as atitudes do professor no ambiente escolar; direito à educação e à cidadania; diferenciais ao acesso e sucesso no sistema escolar; história da deficiência; causas e tipos de deficiência; desmistificando as deficiências; o deficiente na sociedade; aprendizagem e o deficiente; inclusão/integração; multiculturalidade e diversidade; necessidades especiais no processo ensino-aprendizagem; diferenças e preconceitos na escola.

Quadro 2. (cont.)

Unidade Unesp Presidente Prudente
<p>Disciplinas com conteúdos diretamente relacionados com a educação inclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da criança de 0 a 6 anos* • Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação na educação*
<p>Relação de conteúdos sobre educação inclusiva nas disciplinas:</p> <p>Crianças com necessidades especiais; diversidade como desafio; preconceitos no cotidiano escolar; o papel do professor frente às novas tecnologias e à inclusão escolar; o computador no contexto escolar e mudanças de paradigma para uma escola inclusiva por meio de um novo fazer pedagógico.</p>
Unidade Unesp Marília
<p>Disciplinas com conteúdos diretamente relacionados com a educação inclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da educação inclusiva • Língua Brasileira de Sinais • Desenho universal, acessibilidade e adaptações • Diversidade, diferença e deficiência • Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais
<p>Relação de conteúdos sobre educação inclusiva nas disciplinas:</p> <p>Pressupostos epistemológicos, políticos, legais e filosóficos da educação inclusiva; documentos nacionais e internacionais que fundamentam a educação inclusiva; inclusão e o sistema brasileiro; conceito de escola inclusiva e NEE; adequação curricular; construção social das diferenças e dos ambientes; capacidade funcional e demanda ambiental; acessibilidade e inclusão; diversidade como patrimônio natural da humanidade; indivíduo x coletivo; diversidade e diferenças; conceito de deficiência, deficiência como fenômeno social; mecanismos de exclusão e estigma; modelos teóricos de estudo das deficiências; processos sociais de inclusão e exclusão; histórico da educação especial; paradigma de atendimento ao aluno com deficiência; educação especial na perspectiva de educação inclusiva; o papel da Libras; comunicação em Libras; aspectos conceituais e estruturais de Libras; currículo na escola inclusiva.</p>
Unidade Unesp São José do Rio Preto
<p>Disciplinas com conteúdos diretamente relacionados com a educação inclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tópicos de educação inclusiva
<p>Relação de conteúdos sobre educação inclusiva nas disciplinas:</p> <p>Fundamentação legal das políticas de inclusão escolar; teorias que sustentam as políticas de inclusão educacional; saberes que justificam a exclusão e a segregação escolar; a ética que sustenta as práticas de inclusão escolar; interesses políticos no processo de inclusão escolar; saberes que fundamentam as práticas de inclusão escolar.</p>

Quadro 2. (cont.)

Unidade USP São Paulo
<p>Disciplinas com conteúdos diretamente relacionados com a educação inclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação especial: fundamentos, políticas e práticas escolares • Libras • Psicologia da educação I* • Política e organização da educação básica II*
<p>Relação de conteúdos sobre educação inclusiva nas disciplinas:</p> <p>Fundamentos e políticas educacionais da educação especial; práticas escolares e o atendimento ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; concepção, estudo e reflexão a respeito da importância histórica e política da educação dos surdos; língua, identidade, cultura surda; conceitos, classificação, etiologia e escolarização da pessoa com surdez; políticas públicas e surdez; estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais (Libras); ensino de Libras de nível básico; desenvolvimento humano e a temática da deficiência: os desafios da inclusão; diferenciais de acesso, permanência e aprendizagem no sistema escolar: classe social, gênero, raça, etnia, cultura e diferenças individuais, por deficiência ou outras condições.</p>
Unidade USP Ribeirão Preto
<p>Disciplinas com conteúdos diretamente relacionados com a educação inclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos de educação especial • Introdução à Língua Brasileira de Sinais
<p>Relação de conteúdos sobre educação inclusiva nas disciplinas:</p> <p>Questões conceituais relativas às necessidades educativas especiais no contexto da educação inclusiva; políticas e a legislação para a educação especial; alternativas pedagógicas para o atendimento educacional dos portadores de necessidades educativas especiais; história da educação dos surdos e as atuais políticas linguísticas, educacionais e de saúde voltadas ao sujeito surdo; implementação da educação bilíngue para surdos; o uso da Língua Brasileira de Sinais; a língua portuguesa como segunda língua para sujeitos surdos; Língua Brasileira de Sinais: aspectos gramaticais e discursivos; ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

* Disciplinas em que só alguns conteúdos, dentre os arrolados no plano de ensino, tratavam de temas relacionados com a educação inclusiva.

Quanto aos conteúdos das disciplinas oferecidas pelos cursos de Pedagogia da USP, verifica-se que, ambos, São Paulo e Ribeirão Preto, têm disciplinas com conteúdos sobre política, fundamentos da educação especial e conceitualização das necessidades educacionais especiais no contexto da inclusão, bem como conteúdos sobre práticas escolares para o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, como é o caso do curso de São Paulo e, sobre

alternativas pedagógicas para o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais, apresentado no curso de Ribeirão Preto.

Outros conteúdos tratados pelos dois cursos de Pedagogia da USP referem-se diretamente à educação dos surdos e à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em ambos os cursos é dada grande importância a esses temas abrangendo questões históricas e conceituais da surdez e da educação dos surdos, aspectos gramaticais e discursivos da Libras e políticas linguísticas na educação dos surdos. Além disso, o curso de Ribeirão Preto ainda trata da educação bilíngue e da língua portuguesa como segunda língua para os surdos. Verifica-se assim que das 60 horas que o curso da USP de Ribeirão Preto dedica a conteúdos sobre educação inclusiva, grande parte refere-se ao atendimento ao aluno com surdez, pois há uma grande quantidade de conteúdos sobre esse tema. Nesse sentido, pode-se considerar ínfima a carga horária restante relacionada aos outros temas que tratam da educação inclusiva.

Em relação ao curso da USP de São Paulo, o problema também existe, mas é menor pois, apesar de também conter uma vasta gama de conteúdos relacionados com a educação do aluno com surdez a ao ensino da Libras, o curso dedica 150 horas ao desenvolvimento de conteúdos sobre educação inclusiva, e não só 60 horas como acontece com o curso de Ribeirão Preto.

Outro destaque em relação ao curso de São Paulo é que ele traz conteúdos sobre a educação inclusiva tais como desenvolvimento humano e deficiência, desafios da inclusão, diferenciais de acesso, permanência e aprendizagem no sistema escolar – classe social, gênero, raça, etnia, cultura e diferenças individuais, por deficiência ou outras condições, em disciplinas gerais. Isso significa que o curso trata de conteúdos sobre inclusão escolar em disciplinas mais abrangentes não diretamente relacionadas com a educação do aluno com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades.

Vale destacar ainda que tanto o curso da USP de São Paulo como o de Ribeirão Preto não focam em seus conteúdos temas como desenho universal, tecnologia assistiva, questões relacionadas ao estigma ou preconceito, e conteúdos sobre adaptação curricular. Além disso, de acordo com a nomenclatura que consta nos planos analisados, os conteúdos sobre fundamentos, política e legislação focam a educação especial e não a educação inclusiva, algo que precisaria ser analisado com cautela, pois não se trata de sinônimos.

No Quadro 3 são apresentados os conteúdos recorrentes diretamente relacionados com a educação inclusiva nos planos de ensino dos cursos de Pedagogia da Unesp e USP. Para elaboração do quadro foram criadas categorias gerais que representam os conteúdos específicos da educação inclusiva presentes nos referidos planos de ensino.

Quadro 3. Dados referentes aos conteúdos recorrentes diretamente relacionados com a educação inclusiva nos planos de ensino dos cursos de Pedagogia da Unesp e da USP

Conteúdos presentes nos planos de ensino	Araraquara	Bauru	Marília	Presid. Prudente	Rio Claro	S. J. do Rio Preto	São Paulo	Ribeirão Preto
Aspectos conceituais do processo de inclusão	●	●	●	●	●	●	●	●
Mecanismos de exclusão: estigma e preconceito	●		●	●	●	●		
Política educacional inclusiva/Política da educação especial		●	●			●	●	●
Educação, ensino e aprendizagem do aluno com NEE	●			●	●		●	●
Conceituação de deficiência/diversidade	●		●		●		●	
Fundamentos histórico-ético-filosóficos da educação inclusiva/Fundamentos da educação especial	●	●	●				●	
Base linguística, estrutural e lexical da Libras		●	●				●	●
Política e identidade surda		●	●				●	●
Caracterização das deficiências e da diversidade		●	●		●			
História da educação especial	●		●		●			
Aspectos histórico-culturais da educação dos surdos							●	●
Informática e recursos de tecnologia para alunos com NEE	●			●				
Currículo e organização da escola inclusiva: estratégias e suporte		●	●					
Altas habilidades	●	●						
Construção social da deficiência/diferença			●		●			
Legislação nacional e internacional sobre educação inclusiva/educação especial			●					●
Acessibilidade e inclusão			●				●	
Direito à educação e cidadania e o acesso ao sistema escolar					●		●	
Criança com problema emocional	●							
Emprego e profissionalização do aluno com NEE	●							
Arte aplicada à educação especial	●							
Processos sociais de inclusão e exclusão			●					
Paradigmas de atendimento à pessoa com deficiência			●					
Educação especial na perspectiva da educação inclusiva			●					
Dificuldades de aprendizagem: conceituação e prática pedagógica					●			
A ética que sustenta as práticas de inclusão escolar						●		
Educação bilíngue para surdos								●
Língua portuguesa como segunda língua para surdos								●
Conceito, classificação e etiologia da surdez							●	

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o Quadro 3, os conteúdos mais recorrentes sobre educação inclusiva arrolados nos planos de ensino analisados foram: Aspectos conceituais da inclusão; Mecanismos de exclusão: estigma e preconceito; Política educacional inclusiva e política da educação especial; e Educação, ensino e aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais. Outros conteúdos presentes em metade ou mais dos cursos foram: Conceituação da deficiência e da diversidade; Fundamentos históricos, políticos, éticos e filosóficos da educação inclusiva/ educação especial; Base linguística e estrutural da Libras e; Política e identidade surda.

Destaca-se que nenhum conteúdo esteve presente em todos os cursos de Pedagogia, o que demonstra uma variabilidade significativa, bem como uma especificidade de conteúdos a respeito da educação inclusiva entre os diferentes cursos.

Os conteúdos menos recorrentes presentes nos diferentes cursos analisados que tratam da educação inclusiva, que aparecem em um ou dois cursos, referem-se à: aspectos histórico-culturais da educação dos surdos, informática e tecnologia, acessibilidade, aspectos do currículo, altas habilidades, o aluno com dificuldade de aprendizagem, aluno com problema emocional, inclusão e ética, legislação da educação inclusiva, arte na educação especial, profissionalização do deficiente, aluno com problema emocional.

Tais dados demonstram claramente um esforço dos cursos em proporcionar uma formação mais abrangente, capaz de atender as exigências previstas de um sistema educacional inclusivo. De formas diferenciadas os cursos de Pedagogia estão tentando promover uma formação docente mais voltada para o atendimento à diversidade, buscando desenvolver alguns conteúdos que contemplam as especificidades de determinado grupo de alunos. Entretanto, essa diversidade de conteúdos, bem como diversidade de carga horária, de nome de disciplinas e de tratamento de conteúdos desenvolvidos entre os diferentes cursos demonstra que não há um consenso sobre o conhecimento mínimo necessário para se garantir uma formação capaz de enfrentar o desafio do ensino para todos.

Constatou-se que cada curso foca aspectos diferenciados com abordagens também diferenciadas. Alguns, como o caso do curso da Unesp de São José do Rio Preto, com uma carga restrita para o desenvolvimento de conteúdos sobre educação inclusiva, só tratam de questões filosóficas e políticas muito gerais, negligenciando aspectos importantes referentes ao currículo, aos recursos ou à prática pedagógica para atender as especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais. Numa direção oposta, alguns cursos tratam de questões extremamente específicas, dedicando a maior parte do espaço a conteúdos sobre educação inclusiva presentes no curso, no desenvolvimento de uma determinada área da educação especial, como é o caso do curso da USP de Ribeirão Preto, que foca de maneira aprofundada e detalhada a questão da surdez, da identidade surda, do bilinguismo e da Libras.

Conclusão

Podemos concluir que a “educação é um direito humano com imenso poder de reforma. Em seus fundamentos, se apoiam os pilares da liberdade, democracia e desenvolvimento sustentável [...] não há maior prioridade, nem missão mais importante do que a educação para todos” (EENET, 2004). Neste sentido, o movimento da educação inclusiva se configura como uma tarefa árdua. Exige um compromisso social da universidade para formar educadores suficientemente capazes de promover e garantir a participação e condição de aprendizagem de todos os alunos.

Nesse contexto, a formação inicial do professor é muito importante, pois só a partir dela será possível viabilizar a implementação desse novo modelo de escola, em que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham oportunidade de aprender. Na escola que passa a acolher e atender a diversidade, a formação do professor tem uma importância fundamental, determinante, afinal, cabe ao professor e à escola a responsabilidade pela mudança de paradigma, pela nova organização da escola e pela garantia do ensino para todos.

Durante a formação do professor, são imprescindíveis conteúdos capazes de promoverem não só a reflexão, a compreensão sobre o significado da inclusão educacional, como também a respeito da prática pedagógica inclusiva. Assim, dentre os conteúdos considerados importantes, seria interessante que fossem desenvolvidos aqueles relacionados com a concepção de deficiência, com os fundamentos filosóficos, políticos, históricos e legais da educação inclusiva e, também, com o currículo adaptado, o uso da tecnologia assistiva na sala de aula regular, a acessibilidade na escola, a organização do projeto pedagógico na escola inclusiva, a caracterização e conceituação das deficiências e, também, com os recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Na conjuntura educacional vigente, que defende a educação de todos na escola regular, torna-se imprescindível que os cursos de Pedagogia garantam a todos os futuros professores essa gama de conteúdos mínimos e necessários que deveriam ser comuns. Do contrário, a formação fica muito fragilizada, pois cada curso pode propor conteúdos de acordo com seus interesses e suas possibilidades, organizando as disciplinas conforme as competências da equipe docente presente em cada universidade.

Já quanto à forma como os conteúdos são trabalhados, ou seja, se em disciplinas exclusivas para o tratamento de temas relacionados com a educação inclusiva, ou em disciplinas gerais, em que esses conteúdos constituem algum ou alguns dos tópicos a serem desenvolvidos, parece que isto não se constitui em um problema. O importante é que em todo curso haja espaço e condição para o desenvolvimento dos conteúdos considerados imprescindíveis para uma formação

suficientemente capaz de garantir ao futuro professor um conhecimento sobre como acolher toda a diversidade dos alunos, de modo a lhes proporcionar possibilidades diversas de participação e aprendizagem escolar.

Referências

- AINSCOW, M. et al. From especial needs education for all. The International Consultative Forum on Education for all. *Tenth Standing Meeting*. Paris: Unesco, 1998.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2014.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 9 nov. 2014.
- DYSON, A. Equity as the way to excellence? Possibilities and challenges in inclusive education. In: *II Jornades sobre les Necessitates Educatives Especials a l'Aula*. Espanha: Unesco, 1999.
- EENET. Special education: Salamanca – Ten years on. *Enabling Education Network Newsletter*, v.8, jun. 2004. Disponível em: <http://www.eenet.org.uk>. Acesso em: 4 fev. 2014.
- FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- GARCIA, R. L. Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente. In: *Anais do II Seminário internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais*. Florianópolis, 2003.
- OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: Edufscar, 2004.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- SALEH, L.; VAYRYNEN, S. Inclusive education – Consensus, conflict and challenges. In: *II Jornades sobre les Necessitates Educatives Especials a l'Aula*. Espanha: Unesco, 1999. p.1-19.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2014.
- UNO. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, 2006. Disponível em: <https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%202515/v2515.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2014.

Resumo

Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP

No Brasil, o modelo educacional vigente, respaldado pela legislação nacional e pelo movimento internacional, defende a proposta da educação inclusiva, onde todos os alunos, respeitadas as suas especificidades, aprendem juntos. Assim, torna-se imprescindível a ocorrência de transformações na formação dos professores. Afinal, para atuar na escola pautada no paradigma da inclusão, o professor precisa deter novos conhecimentos para ensinar toda a diversidade, usando estratégias, recursos e metodologias diferenciadas. Nesse contexto, a pesquisa pretendeu conhecer e analisar os conteúdos presentes nos planos de ensino dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e da Universidade de São Paulo relacionados diretamente com a educação inclusiva, verificando se estão atendendo às novas exigências deflagradas pela inclusão. Para tanto, foram coletados os planos de ensino das disciplinas obrigatórias desses dois cursos e, em seguida, foram identificados, analisados e comparados os conteúdos que tratavam diretamente de temas relacionados com a educação inclusiva. Os resultados demonstraram que há conteúdos recorrentes a respeito da educação inclusiva que estão presentes na maioria dos cursos e há também grande quantidade de conteúdos diferenciados que constam de apenas um ou dois cursos. Verifica-se a partir daí a necessidade de se discutir, pensar e eleger os conteúdos fundamentais que devem ser garantidos nos cursos de Pedagogia, propiciando a todo professor uma formação suficientemente capaz para atuar na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação do Professor. Conteúdos Curriculares do Curso de Pedagogia. Inclusão Educacional. Curso de Pedagogia.

Abstract

Teacher Training and Inclusive Education: Analysis of the Contents of Pedagogy Courses in Unesp and USP

In Brazil, the current educational model, based on national legislation and international movements, defends the proposal of inclusive education where all students, respecting their specificities, learn together. It becomes essential to the occurrence of changes in teacher training. In this context, the research sought to understand and analyze the content present in the teaching plan of the Pedagogy Courses in the Universidade Estadual Paulista (Unesp) and the Universidade de São Paulo (USP), directly related to inclusive education by checking whether they are meeting the new requirements triggered by inclusion. Therefore, the teaching plan of compulsory subjects of these two courses were collected and then the contents that dealt directly with issues related to inclusive education were identified, analyzed and compared. The results showed that there are recurring content regarding inclusive education that are present in most courses and there are also many different contents that are present in only one or two courses. It appears from hence the need to discuss, think and elect the fundamental contents that pedagogy courses must meet, providing all teachers with capable training to act from the perspective of inclusive education.

Keywords: Teacher Training. Curriculum Content. Educational Inclusion. Pedagogy Course.

Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade¹

Hanna Russo Chacon Rodrigues Silva²

Ana Claudia Balieiro Lodi³

Bruna Cristina Barbieri⁴

Introdução

As discussões sobre a educação inclusiva tiveram início nos Estados Unidos na década de 1970 (MENDES, 2006), e tornaram-se pauta no Brasil em meados da década de 1990. Dois grandes eventos internacionais podem ser considerados marcos dessas discussões em nosso país: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, na qual foram

-
- 1 Pesquisa vinculada ao projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior”, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC-Unesp), Marília/SP, financiada pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Edital n. 49/2012.
 - 2 USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Departamento de Educação, Informação e Comunicação – Pedagogia. Ribeirão Preto – São Paulo – Brasil. Graduanda. Bolsista de Iniciação Científica Obeduc/Capes. hanna.silva@usp.br
 - 3 USP – Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ribeirão Preto – São Paulo – Brasil. Pesquisadora do projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior” (Obeduc/Capes). analodi@ffclrp.usp.br
 - 4 USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Departamento de Educação, Informação e Comunicação – Pedagogia. Ribeirão Preto – São Paulo – Brasil. Graduanda. Bolsista de Iniciação Científica Obeduc/Capes. brubarbieri1@hotmail.com

aprovados a Declaração de Salamanca e o Marco de Ação para as Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994). Estes dois últimos documentos, ao reafirmarem o direito de todos à educação (conforme disposto na Declaração dos Direitos Humanos de 1948), convocam os Estados a garantir que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais torne-se também parte integrante do sistema regular de ensino. O Brasil, ao tornar-se signatário das Declarações da Unesco (1990, 1994), firmou, então, o compromisso internacional de propiciar a educação a todos os brasileiros a partir de escolas inclusivas.

No contexto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entendeu-se que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino era “a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, na medida em que a maior parte dessa população não apresenta nenhuma característica intrínseca que não permita tal inclusão” (BUENO, 1999, p.8). Essa leitura deslocou o entendimento presente no movimento de integração, segundo o qual os problemas educacionais dos “alunos especiais” residiam nas características específicas dos estudantes, base para o estabelecimento de critérios para que estes fossem ou não incorporados ao ensino regular “sempre que suas condições pessoais permitirem” (BUENO, 1999, p.8).

Esta mudança de paradigma implicou ainda, segundo Bueno (1999), em uma transformação na forma de se olhar, pensar e compreender a escola, pois enquanto o movimento de integração considerava que a instituição estava cumprindo seus fins, “pelo menos em relação aos alunos considerados normais” (p.9), o princípio da inclusão, tal como defendido pela Declaração de Salamanca, reconheceu a existência de múltiplas diferenças nos espaços escolares, considerou que a escola de então não poderia delas dar conta e, por isso, advogou pela necessidade de mudanças estruturais nos sistemas de ensino.

Reconheceu-se ainda, no documento internacional, que as escolas não estavam preparadas para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar (UNESCO, 1994), indicando a necessidade de investimento governamental para o redimensionamento das escolas, buscando, desse modo, assegurar o atendimento escolar de qualidade a todos os alunos.

Importante destacar também que, tendo como princípio norte a necessidade de haver o acolhimento escolar de todas as crianças, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (UNESCO, 1994, p.6), a Declaração de Salamanca e o Marco de Ação ampliaram o termo “necessidades educacionais especiais” a todos os alunos cujas particularidades escolares “derivam de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p.6.), de forma permanente ou transitória. Neste sentido, o conceito de necessidades educacionais especiais foi ressignificado, envolvendo

crianças deficientes ou crianças superdotadas, crianças que moram na rua e que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (UNESCO, 1994, p.6)

Para que tal processo seja levado a cabo, a revisão dos sistemas de ensino torna-se imperativa, pois sem ela não será possível oferecer serviços adequados para todas as diferenças encontradas no ambiente escolar (e não apenas para alunos deficientes), respeitando e atendendo as particularidades de cada aluno. Nesta perspectiva, a proposta de educação precisa afastar-se daquela em que se ensina tudo a todos da mesma forma, com os mesmos objetivos e métodos avaliativos, e passa a requerer propostas de trabalhos diversificados.

Nesse sentido, deve-se tomar cuidado para que a defesa da educação inclusiva não se restrinja, apenas, ao plano discursivo. Há a necessidade de se refletir sobre as possibilidades de sua implantação, pensando em soluções *possíveis* e *coerentes* para se criar um percurso diferente e novo. Esse modelo de reflexão e reorganização não pode, ainda, se limitar às instituições de educação básica, mas deve também envolver aquelas de educação superior, garantindo a formação docente para trabalhar na perspectiva inclusiva e, portanto, assegurar o respeito à diversidade constitutiva das escolas brasileiras.

Para Oliveira (2011), a capacitação docente deve ser compreendida como um dos pilares para as mudanças no contexto escolar, visto que uma má formação desses profissionais, ou a não clareza das políticas que regem seu trabalho, pode implicar em uma contradição sobre o que os profissionais pensam e fazem, resultando em uma aceitação e em uma defesa da educação inclusiva que não irá se refletir no desenvolvimento das práticas presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, torna-se necessária uma revisão/alteração curricular nos cursos de formação de professores, pois, conforme discutiu Michels (2005), o currículo não é um instrumento que se encontra descolado da própria instituição escolar, de seus docentes e discentes e, principalmente, das relações sociais. Para além do que está explicitado em suas grades curriculares, o currículo também aborda, implicitamente, normas e valores, que são transmitidos pelas escolas e, inclusive, pelos professores. Deste modo, de nada adianta a aplicação de um discurso, de uma mudança superficial nas grades curriculares, se seus valores e normas permanecerem os mesmos, formando professores e alunos a partir de (pre)conceitos que contradizem a atual política.

Essa fragilidade na formação dos professores foi reconhecida pelo Ministério da Educação na proposição da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, publicada catorze anos após nosso governo ter

firmado o compromisso em garantir os princípios da Declaração de Salamanca. Desta maneira, assume a necessidade de investimento para a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p.8), como forma de assegurar a articulação necessária entre o sistema regular de ensino e a educação especial, na medida em que esta passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular. Nesta mesma direção, defende Bueno (1999, p.24):

Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloque em prática esses princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não.

No entanto, no que diz respeito aos processos de formação de professores, muito ainda deve ser discutido e revisto para se alcançar uma real transformação de nosso sistema educacional. Para Pletsch (2009), a formação de professores oferecida nas instituições de educação superior é uma das medidas essenciais a serem tomadas para que mudanças educacionais efetivas venham a ocorrer, considerando que cabe a esse profissional o desenvolvimento de práticas que promovam intervenções educacionais necessárias para as diversas situações que ocorrem no contexto escolar e que sejam adequadas às singulares dos alunos.

No que diz respeito à educação dos surdos, observa-se uma maior tensão nas discussões, na medida em que esse processo é orientado por dois documentos oficiais que pouco dialogam: o Decreto Federal n. 5.626/2005, que dispõe especificamente sobre a organização do ensino para esse alunado, defendendo uma educação voltada para o respeito à diferença linguística e sociocultural constitutiva deste grupo (BRASIL, 2005); e pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que relativiza essa diferença ao defender a matrícula dos alunos surdos nas salas de aula pensadas e organizadas para ouvintes.

No que diz respeito ao Decreto de 2005, é possível observar a valorização e o respeito à diferença linguística dos surdos, quando neste é disposto sobre a obrigatoriedade, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, do desenvolvimento de uma educação realizada em língua de sinais, “símbolo de identidade social, um meio de interação social, e um repositório de conhecimento cultural” (GESSER, 2008, p.231); e intrinsecamente relacionada à língua, as especificidades culturais desse grupo, entendidas como o conjunto de práticas sociais capazes de serem significadas por grupos de pessoas que compartilham de forma semelhante a mesma experiência visual; “uma experiência de ser, de estar

no mundo, que, apesar de ser sentida de maneira individual, é vivida no coletivo”(BARBERENA, 2013, p.1).

Nesse sentido, os processos educacionais das pessoas surdas podem ser lidos no contexto da educação inclusiva, por ter como princípio norteador o respeito às diferenças linguísticas e socioculturais constitutivas deste grupo. Essa mesma leitura foi realizada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao ressaltar a importância da língua de sinais para a escolarização dos surdos e surdos-cegos. Por esse motivo, nesse documento é defendida uma organização educacional em escolas ou classes em que essa língua seja a de interlocução professor-alunos/alunos-alunos e, para isso, deve-se evitar que os processos educacionais para esse grupo linguístico minoritário sejam construídos em salas de aula de ouvintes. Há, desse modo, a defesa da inclusão por princípio – respeito às diferenças – e não por compartilhamento de espaços físicos comuns surdos-ouvintes.

Klein e Formozo (2008) reiteram a necessidade de espaços educacionais para surdos que compartilhem uma mesma língua e cultura. Comparam esses espaços àqueles presentes em uma escola de e para estrangeiros. Uma escola concebida a partir de uma diferença linguística e sociocultural. E ao assumir a Libras como a língua que será utilizada no espaço educacional para surdos, a metodologia utilizada, o pensamento pedagógico, as relações existentes dentro da sala de aula passam e se constituem por meio dessa língua. O português em sua modalidade escrita será oferecido como segunda língua, devendo ser ensinado posteriormente ao desenvolvimento linguístico da Libras.

Esta realidade bilíngue implica, assim, no direito dos alunos surdos em constituir-se biculturais e, portanto, a Libras não pode ser tratada como instrumento para se chegar à aprendizagem da língua portuguesa, pois cada uma delas terá funções específicas na vida dos sujeitos surdos: “a primeira [Libras] permite ao sujeito se identificar e viver uma experiência visual, e a segunda [o português] permite ao surdo estar entre os brasileiros, sendo brasileiro” (LOPES; MENEZES, 2010, p.12).

No que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental e médio, o Decreto Federal n. 5.626/2005 defende uma educação realizada por meio de professores licenciados nas diversas áreas do conhecimento, cientes das singularidades linguísticas dos alunos surdos, acompanhados de um tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa, responsável pela transmissão do que está sendo trabalhado pelo docente responsável pela classe (BRASIL, 2005, Art. 22, inciso II). Ou seja, não cabe a esse profissional a responsabilidade pelo processo de aprendizagem do aluno, que continua sendo do professor.

A fim de viabilizar esses processos durante todo o período escolar dos alunos surdos, o Decreto n. 5.626/2005 dispõe sobre a obrigatoriedade de uma disciplina curricular de Libras nos cursos de formação de professores. No entanto, seria ingênuo supor que essa disciplina, independente da carga horária a ela atribuída pelas diferentes instituições de ensino superior, seja suficiente para possibilitar o pleno

domínio da língua pelos professores; entretanto, não se pode negar também que, por seu intermédio, as diferenças linguísticas e socioculturais das comunidades surdas brasileiras tornaram-se objeto de atenção/reflexão nos cursos de formação de professores, conhecimento antes não acessível na educação superior.

Por outro lado, ao analisarmos as concepções sobre a educação de surdos conforme prevista na Política de Educação Especial, observa-se a orientação para uma organização educacional aos alunos surdos bastante diferente ao previsto no Decreto de 2005: a inclusão desses alunos em salas de ouvintes, acompanhados por tradutores e intérpretes de Libras-português, em todos os níveis e etapas do ensino regular. Para garantir a educação bilíngue conforme compreendida por esse documento, é previsto “o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais” (BRASIL, 2008, p.11), contrariando, deste modo, as orientações presentes na Declaração de Salamanca e o disposto no Decreto Federal n. 5.626/2005.

Subentende-se, assim, que os professores não devem fazer alterações em suas práticas e atribui-se aos tradutores e intérpretes a responsabilidade pelos processos educacionais dos alunos surdos. Compreende-se, desse modo, por meio das disposições realizadas na Política de Educação Especial quanto ao espaço em que será utilizada a Libras e sua função para a educação, que essa língua adquire caráter instrumental, distanciando-se do seu valor linguístico (LODI, 2013).

É em meio a essas discussões e contradições político-ideológicas que a formação de professores para uma atuação na perspectiva da educação inclusiva e da educação bilíngue para surdos tem sido organizada. Nesse contexto, foram desenvolvidas duas pesquisas de iniciação científica com o objetivo de compreender a proposta de formação docente de quatro cursos de licenciatura oferecidos em um dos *campi* de uma universidade estadual paulista. A forma como elas foram desenvolvidas e os resultados obtidos serão apresentados a seguir.

Desenvolvimento das pesquisas

Para o desenvolvimento dos trabalhos, inicialmente foi realizado o levantamento das grades curriculares dos cursos de licenciatura oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP): Ciências Biológicas; Educação Artística – habilitação em Música; Pedagogia; e Química. O acesso à estrutura curricular foi realizado por meio do sistema JupiterWeb, juntamente com informações que constam no portal da FFCLRP/USP. Em seguida, buscou-se planos de ensino que contemplassem nas ementas objetivos, conteúdos programáticos e/ou temáticas relacionadas à inclusão, educação inclusiva, educação de surdos e educação especial. Para o acesso aos planos recorreu-se, novamente, ao sistema JupiterWeb da universidade. Importante ressaltar que nem todas as informações estavam atualizadas e, portanto, alterações nos planos de ensino das disciplinas não puderam ser contempladas nas pesquisas.

Após o levantamento dos planos de ensino, foram realizadas entrevistas com os professores responsáveis pelas disciplinas selecionadas a fim de compreender como o conceito de inclusão/educação inclusiva eram por eles contemplados na formação inicial dos professores e como temáticas relacionadas à educação especial e educação de surdos eram por eles também discutidas. Para finalizar a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com dois alunos de cada licenciatura, a fim de compreender, a partir do olhar dos estudantes, se a formação propiciada nos cursos tem possibilitado uma base para a futura atuação na educação básica a partir dos princípios inclusivos. Todas as entrevistas realizadas com os docentes e com os discentes foram audiogravadas e, em seguida, transcritas para análise.

Resultados

Análise das grades curriculares dos cursos de licenciatura

Por meio dos dados que constavam do Portal da FFCLRP/USP foi possível observar que, com exceção do curso de Pedagogia (pelo seu próprio objeto de estudo e formação), as outras licenciaturas são constituídas por um grupo de disciplinas que aborda conhecimentos da área específica dos cursos e por outro que se dedica aos saberes relacionados à formação de professores. Embora essa divisão não conste da apresentação/organização dos cursos, ela tornou-se necessária para as discussões dos dados frente aos objetivos das pesquisas. O primeiro conjunto foi nomeado, neste trabalho, “disciplinas específicas” e o segundo, “disciplinas pedagógicas”.

A maneira como esses dois grupos são organizados nos cursos também merece destaque, pois à exceção do primeiro e segundo semestres ideais de cada um deles, os dois conjuntos de disciplinas se encontram mesclados, como forma de garantir que a formação específica e pedagógica ocorram simultaneamente, visando, com isso, garantir a articulação entre elas.

Observou-se ainda que a quantidade de disciplinas que compõe os dois grupos não é a mesma, havendo uma prevalência daquelas que discutem os conteúdos específicos da área de formação, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Como “disciplinas pedagógicas” foram consideradas todas aquelas que implícita ou explicitamente abordam práticas e metodologias de ensino; as atividades acadêmicas científicas e culturais; aquelas que envolvem temas relacionados à metodologia de pesquisa; e disciplinas voltadas a realização de trabalhos de conclusão de curso. Estes dois últimos grupos foram assim tratados ao se considerar que, segundo Freire (1996), um professor, para conseguir ensinar, deve ter saberes necessários envolvendo a pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar,

constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.16)

Tabela 1. Organização geral dos cursos

Cursos de licenciatura	Número de disciplinas		
	<i>Total</i>	<i>Específicas</i>	<i>Pedagógicas</i>
Ciências Biológicas	57	41	16
Educação Artística – Música	58	39	19
Pedagogia	41	-	41
Química	48	31	17

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisarmos ainda a maneira como essas disciplinas estão dispostas nas grades curriculares, percebemos que os cursos buscam nortear a formação considerada ideal aos alunos por meio de “pré-requisitos” ou de “indicação de conjunto”. Esta última visa chamar a atenção dos licenciandos sobre a existência de disciplinas que seriam melhor aproveitadas se cursadas, preferencialmente, de forma simultânea (seja por possuírem estágios integrados ou por tratarem de temáticas próximas) e referem-se, exclusivamente, às disciplinas pedagógicas.

Observou-se ainda que existem disciplinas que não possuem indicação de conjunto e não se articulam com outras por meio de pré-requisitos. Estas, embora semestralizadas na grade curricular (semestre ideal), podem ser cursadas em momentos determinados pelos alunos, ficando subentendido, desse modo, na própria organização do curso, que o diálogo que elas irão estabelecer com a formação geral desejada irá depender dos estudantes.

A Tabela 2 mostra o quantitativo de disciplinas sem e com indicação de conjunto e pré-requisito nas matrizes curriculares dos cursos. Apesar dos cuidados realizados na organização das disciplinas no que diz respeito aos pré-requisitos envolvendo tanto as disciplinas específicas quanto as pedagógicas, observou-se que a articulação entre esses conjuntos é bastante frágil. Compreende-se que esta pouca articulação diz respeito ao fato das últimas estarem sob a responsabilidade de docentes do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (Dedic), estando, uma minoria, sob a responsabilidade de profissionais dos respectivos departamentos que, pela própria dinâmica da universidade, pouco diálogo podem estabelecer com aqueles do Dedic. Interessante destacar que esta separação física/institucional entre quem ministra os conteúdos específicos e aqueles que se responsabilizam pela formação didático-pedagógica tem perpassado a história da formação de professores no contexto brasileiro, conforme discussão detalhada realizada por Saviani (2009).

Tabela 2. Organização das disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos

Cursos de licenciatura	Organização das disciplinas nas respectivas matrizes curriculares				
	<i>Indicação de conjunto</i>		<i>Pré-requisitos</i>		<i>Sem indicação</i>
	Específicas	Pedagógicas	Específicas	Pedagógicas	
Ciências Biológicas	0	2	21	4	33
Ed. Artística – Música	0	0	18	4	34
Pedagogia	-	7	-	12	27
Química	0	7	22	9	14

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito aos docentes da área da Educação (Dedic), observou-se ainda que os mesmos docentes podem responsabilizar-se por mais de uma disciplina em determinado curso ou ministrar disciplinas similares nas diferentes licenciaturas; neste último caso, os planos de ensino das disciplinas acabam sendo os mesmos ou se mostram muito semelhantes. A única diferenciação observada diz respeito à articulação/semestralização das mesmas nas respectivas grades curriculares dos cursos.

No caso da licenciatura em Pedagogia, a organização das disciplinas diferencia-se das demais licenciaturas, e os pré-requisitos justificam-se por dois principais motivos: pela continuidade da disciplina (disciplinas I e II) ou por implicarem em realização de estágios. Essas disciplinas nem sempre são ministradas por um mesmo docente; no entanto, percebe-se, nos planos de ensino, a articulação entre conteúdos e, portanto, o estabelecimento de um diálogo entre os professores. Outra diferença observada refere-se à departamentalização dos docentes: apenas três disciplinas são ministradas por docentes de outros departamentos.

No que diz respeito aos estágios obrigatórios às licenciaturas, a análise das grades curriculares apontou que, com exceção da licenciatura em Educação Artística – Música (510h), as licenciaturas em Ciências Biológicas, Pedagogia e Química contemplam as 400h obrigatórias de estágios supervisionados (BRASIL, 2002). Compreende-se que esses espaços de formação são de importância ímpar para se refletir a futura prática profissional dos professores, na medida em que neles os alunos podem se deparar e vivenciar a diversidade constitutiva dos espaços escolares. Acredita-se ainda que, nos momentos de supervisão dos estágios, discussões relativas às especificidades dos processos educacionais dos estudantes podem se tornar objeto de reflexão e, para isso, um forte diálogo necessita ser estabelecido com as disciplinas teóricas que os antecederam ou com aquelas ministradas no mesmo semestre.

Quadro 1. Disciplinas que abordam temas relacionados à educação inclusiva, educação especial e educação de surdos e sua relação com os estágios

Curso de licenciatura	Disciplina	Sem. ideal	Palavras-chave	Relação com disciplinas que envolvem estágios
<i>Ciências Biológicas</i>	Introdução aos Estudos da Educação	4º	Inclusão/problema sociocultural	Não há
	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	5º	Educação de surdos/educação inclusiva	Não há
	Política e Gestão Educacional no Brasil	5º	Inclusão/políticas públicas	<i>Pré-requisito para as disciplinas:</i> Prática do Ensino de Biologia I (7º sem.) e Didática I (7º sem.)
<i>Química</i>	Introdução aos Estudos da Educação		Inclusão/políticas públicas	Não há
	Política e Gestão Educacional no Brasil	5º	Inclusão/políticas públicas	<i>Indicação de conjunto com a disciplina:</i> Metodologia do Ensino em Química I (5º sem.) <i>Pré-requisito para a disciplina:</i> Psicologia Educacional (6º sem.)
	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	6º	Educação de surdos/educação inclusiva	Não há

Curso de licenciatura	Disciplina	Sem. ideal	Palavras-chave	Relação com disciplinas que envolvem estágios
Pedagogia	Fundamentos Antropológicos da Educação	1º	Inclusão/diversidade	Não há
	Política Educacional e Organização da Escola Básica no Brasil I	3º	Inclusão/políticas públicas	Não há
	Política Educacional e Organização da Escola Básica no Brasil II	4º	Inclusão/políticas públicas	Não há
	Fundamentos de Educação Especial	4º	Educação inclusiva/educação especial	Não há
	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	6º	Educação de surdos/educação inclusiva	Não há
	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil	6º	Inclusão/políticas públicas	<i>Pré-requisito para a disciplina: Ação Pedagógica Integrada – Educação Infantil I</i>
	Gestão e Coordenação do Trabalho na Escola II	7º	Inclusão/políticas públicas	Não há
	Introdução aos Estudos da Educação	4º	Inclusão/problema sociocultural	Não há
	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	5º	Educação de surdos/educação inclusiva	Não há
	Política e Gestão Educacional no Brasil	6º	Inclusão/políticas públicas	Não há
Educação Artística – Música				

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando esse pressuposto e com o objetivo de compreender como têm sido trabalhadas temáticas relativas à educação inclusiva, educação de surdos e educação especial na formação inicial de professores, buscou-se planos de ensino que possuísem na ementa objetivos e/ou conteúdos programáticos indicativos de discussão dessas temáticas. A partir desta informação, procurou-se por em relação estas disciplinas com aquelas que oferecem estágios. Os dados obtidos podem ser visualizados no Quadro 1.

O Quadro 1 aponta para reflexões relevantes concernentes às relações que têm sido, potencialmente, estabelecidas entre as disciplinas teóricas que abordam temáticas relativas aos processos educacionais voltados à diversidade e aquelas que discutem as práticas pedagógicas/estágios. Pode-se observar que, do conjunto de disciplinas oferecidas nos respectivos cursos (Tabela 1), o número daquelas que preveem estudos sobre políticas públicas de inclusão (de forma genérica), educação inclusiva, educação de surdos e educação especial é significativamente pequeno.

Em análise detalhada dos planos, notou-se ainda que para a maioria das dezesseis disciplinas, o conceito de inclusão aparece como um ponto importante de discussão, e é trabalhado com os alunos a partir do conjunto das políticas públicas nacionais. Nesse sentido, questões envolvendo inclusão educacional tornam-se objeto de reflexão no decorrer das disciplinas apenas em sua relação com questões gerais da educação/estrutura social: a ênfase é dada aos condicionantes históricos determinantes das mudanças ao longo do tempo do sistema educacional brasileiro.

No que diz respeito especificamente às políticas de educação inclusiva e às políticas linguísticas que perpassam a educação de surdos, há uma única disciplina que trabalha especificamente com essas temáticas: Introdução à Língua Brasileira de Sinais. E embora presente em todas as grades curriculares dos cursos de licenciatura oferecidos pela FFCLRP, conforme disposto no Decreto n. 5.626/2005, esta faz parte do grupo de disciplinas que não se articula (indicação de conjunto e/ou pré-requisitos) com as demais oferecidas nos cursos. O mesmo ocorre com a disciplina Fundamentos de Educação Especial, prevista, apenas, na grade curricular da licenciatura em Pedagogia, que aborda as questões relativas às políticas de educação inclusiva e sua relação com a educação especial. Pela análise dos planos de ensino, observou-se potencial diálogo entre essas duas disciplinas, na medida em que ambas discutem documentos oficiais comuns e são ministradas pelo mesmo docente. Outro ponto comum entre essas disciplinas diz respeito à reduzida carga horária a elas destinadas (30h).

A partir da análise das grades curriculares/planos de ensino, observou-se que os aspectos relativos à educação voltada para a diversidade, considerando as diferentes especificidades educacionais dos estudantes da educação básica, têm sido contemplados, unicamente, por essas disciplinas. No entanto, não se pode deixar de dizer que pelos princípios da educação inclusiva, esta não pode ser

reduzida, unicamente, à inclusão de alunos da educação especial e/ou de surdos, mas sim considerar a diversidade sociocultural e linguística constitutiva da sociedade brasileira. Nesse sentido, os dados analisados até aqui apontam para a falta de disciplinas que trabalhem na perspectiva inclusiva, logo, que discutam as particularidades educacionais de todos os alunos, apontando, assim, para uma fragilidade na formação que vem sendo oferecida aos futuros professores com relação a esse aspecto.

Considerando esta primeira análise, buscou-se ouvir os docentes responsáveis pelas disciplinas destacadas no Quadro 1 e oito licenciandos (dois de cada curso), visando com isso compreender se os aspectos observados na análise das grades curriculares e nos planos de ensino retratam a realidade da formação oferecida aos futuros professores.

Com a palavra, docentes e discentes

O conjunto das dezesseis disciplinas, selecionadas por abordarem em seus planos de ensino temáticas relativas à inclusão, educação inclusiva, educação de surdos e educação especial, envolvem sete docentes, pois alguns ministram mais de uma disciplina por curso ou em diferentes licenciaturas da FFCLRP/USP. Destes, quatro aceitaram participar da pesquisa e, portanto, foi possível conhecer como as temáticas focalizadas nesta pesquisa são tratadas em onze disciplinas. Com exceção de um docente, todos os demais pertencem ao Dedic.

Ao darmos voz aos docentes sobre como o tema da inclusão tem sido trabalhado com os licenciandos nos diferentes cursos, foi possível notar que essa temática tem sido abordada a partir de diferentes perspectivas: inclusão social para as diferenças de gênero e religiosa; inclusão como política, envolvendo, portanto, a diversidade sociocultural constitutiva de nossa sociedade; inclusão como direito à educação; inclusão pela dicotomia inclusão/exclusão.

Entende-se que essas discussões são de extrema importância para a formação do professor, que pode, por meio desses estudos, refletir sobre os problemas que afetam nosso sistema educacional a partir de uma visão político-ideológica, relacionando o conceito de inclusão ao das estruturas sociais. Neste contexto, possibilita aos alunos uma melhor compreensão das mudanças históricas determinantes de nossas legislações/políticas públicas, refletindo sobre os sentidos políticos e ideológicos delas constitutivos no decorrer do tempo, pondo-os em relação com a realidade brasileira.

Você começa a disciplina discutindo um pouquinho os princípios da educação nacional pela constituição. E um dos princípios é a garantia de igualdade e de acesso e de condições de oferta. Então é óbvio que logo aí, quer dizer, a inclusão, na verdade ela passa, ela é estruturante num certo sentido. (Professor de disciplinas nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Artística – Música e Pedagogia)

Esse movimento político implica, muitas vezes, em trabalhar o conceito de inclusão em sua relação com o de exclusão e, nestes momentos, grupos que historicamente têm sido excluídos do sistema educacional são trazidos para esse diálogo, como por exemplo, os alunos da Educação de Jovens e Adultos, os surdos, os alunos da educação especial.

A gente discute as questões das deficiências quando vai discutir o dever do Estado, porque também é garantir, tem lá, a formulação específica, no sentido de garantir a inclusão. Aí a gente faz um pouco essa discussão, mais no campo da política. Nesses tópicos mais específicos, trabalhar um pouquinho desde a Educação de Jovens e Adultos, porque uma das exclusões é justamente essa. (Professor de disciplinas nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Artística – Música e Pedagogia)

Percebe-se, desse modo, que ao conceber a educação como direito, as mudanças em nossas políticas públicas passam a ser compreendidas em sua intrínseca relação com os contextos sociais, históricos e ideológicos constitutivos de nossa sociedade no decorrer do tempo; portanto, como resultado de um longo processo de lutas sociais. Assim, ao tratarem a inclusão em seu viés sociológico, são trazidos para discussão os diferentes movimentos sociais em sua história. E embora não explicitado nas entrevistas dos docentes e de não ser objeto destas disciplinas, ao se discutir os movimentos também dos grupos minoritários (entre tantos outros existentes na história de nossa sociedade), o diálogo pode ser estabelecido com aqueles das comunidades surdas do Brasil, que nas duas últimas décadas tem lutado de maneira ativa para o reconhecimento de seu direito linguístico e educacional e, portanto, por uma educação bilíngue que, efetivamente, reconheça a Libras como língua primeira no interior da escola. Esta aproximação foi reconhecida como possível por um dos docentes, “no que se é possível fazer”:

Eu compreendo a história da nossa sociedade, da nossa história da educação escolar e das relações entre nossa sociedade e o Estado, do que diz respeito da conquista da educação como direito, como fruto de lutas sociais. [...] E quando você fala das lutas sociais, você tem que falar das lutas sociais trazendo para discussão os atores. Os atores ou coletivos sociais, que na arena pública, no espaço público, trouxeram determinadas questões, que tem a ver com a educação como um direito social, portanto de todos, e que conquistaram, lograram o êxito de fazer com que suas questões entrassem nas pautas das políticas públicas, nas agendas das políticas públicas. (Professor de disciplinas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Química)

Observa-se assim a preocupação no estabelecimento de uma aproximação entre temáticas que, potencialmente, poderiam ser transversais a muitas outras constitutivas dos cursos. Este diálogo, no entanto, nem sempre é possível: seja por problemas estruturais das licenciaturas (carga horária e semestralização das disciplinas), seja pela sobrecarga de trabalhos a que estão submetidos os docentes

do Dedic. De qualquer modo, ao longo de algumas entrevistas, foram percebidos alguns movimentos de busca por parcerias entre os docentes; entretanto, os professores, em sua totalidade, reconheceram que esses esforços não são suficientes para se afirmar haver uma integração entre as disciplinas.

Isto não é porque a gente não quer, é que para que a gente possa fazer uma discussão de outra ordem [...] nós precisamos ampliar a equipe de docentes de sorte que a gente possa ter um... De fato configurar um coletivo que pense questões a partir de diferentes ângulos. (Professor de disciplinas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Química)

Foi interessante observar que esta mesma leitura sobre inclusão como política e sua (nem sempre) relação com a realidade foi avaliada como positiva para os processos formativos pelos alunos das licenciaturas. No entanto, no que se refere aos processos inclusivos voltados à sala de aula, os discursos apontaram para a necessidade de haver uma maior integração entre as disciplinas/docentes:

O curso [de Pedagogia] daqui é muito completo, pelo menos eu acho, acho que ele tem a preocupação de formar a gente não só pra seguir o que os governos mandam, eles formam a gente pra gente ser professor que pensa, professor crítico que tem a capacidade de discutir e lutar pelo que é melhor não só pra gente, mas pros nossos alunos também. A gente estuda de tudo um pouco, tem filosofia, sociologia, psicologia, pra saber mesmo como funciona com os alunos, como lidar com diferentes pessoas, e tem também matérias mais específicas pra atuar mesmo em sala de aula [...] nas matérias a gente não fala sempre sobre a educação inclusiva, mas meio que a gente fala que os alunos são diferentes, que cada escola tem sua característica e por isso muitas vezes a gente vai precisar se adaptar à realidade em que a gente estiver, as aulas falam um pouco sobre isso. Mas sobre a educação inclusiva mesmo, a gente discutiu muito na disciplina de educação especial [...] Nessa a gente falou o que era mesmo a educação inclusiva, sabe?, pra quem ela era, a gente viu as leis que falavam dela, e a gente viu também como que ela aparece na realidade das escolas, que não é tão perfeito como está escrito nas leis. (Estudante da licenciatura em Pedagogia)

Observa-se assim que embora o conceito de inclusão em seu sentido político, sociológico e, portanto, ideológico perpassa a formação dos estudantes, as discussões voltadas à inclusão educacional têm sido ainda pouco trabalhadas/articuladas nos cursos. Nessa direção, chama a atenção, no enunciado do estudante de Pedagogia, o fato dele afirmar que o tema educação inclusiva é abordado, unicamente, na disciplina que trata, especificamente, da educação especial.

Nesse sentido, questiona-se se, de forma implícita, ainda não permanece, na maneira como os cursos são pensados e organizados, a compreensão de que, ao se pensar em educação inclusiva, fala-se da matrícula dos alunos da educação especial no sistema regular de ensino, muito embora, discursivamente, haja a oposição a esta leitura em circulação na sociedade brasileira. Melhor dizendo, é

comum denominar escolas inclusivas aquelas que promovem a inclusão de deficientes no espaço escolar, e esquece-se que se o princípio da inclusão é promover a “escola para todos”, toda e qualquer escola é inclusiva, assim como todo e qualquer aluno é um aluno de inclusão!

Este fato merece destaque e reflexão, pois foi possível perceber, nas entrevistas com os discentes, que essa concepção reducionista de inclusão ressoa em seus discursos. Este fato pode ser observado nas respostas obtidas frente à questão envolvendo a formação recebida para se garantir os princípios da educação inclusiva:

No caso, a Libras ensinou muito, no caso de inclusão de como que eu lido com uma situação onde o meu conhecimento não é suficiente, eu tenho que me adaptar pra explicar pra uma pessoa diferente de mim um assunto que eu domino, mas eu preciso de outra ferramenta sem ser a que eu uso. (Estudante da licenciatura em Ciências Biológicas)

Só em Libras. É a única disciplina que aborda de alguma maneira esse tema, eu inclusive gostaria que tivesse. Porque eu tenho uma aluna cega, que toca muito melhor que muito aluno que vê, ela fala pra mim que faz aula comigo porque eu entendo ela [...] Os deficientes não são sequer mencionados, como se não fossem estar nas salas de aula. (Estudante da licenciatura em Educação Artística – Música)

A gente discute [na disciplina Fundamentos de Educação Especial] [...] que tipo de adaptações podemos fazer dependendo da deficiência que a gente encontra na sala de aula, os materiais adaptados que existem, as leis que falam sobre isso, e que garantem que esses alunos estejam nas escolas regulares. [...] As outras matérias, não falam de nenhuma especificidade, elas só ensinam como abordar os temas que estudamos. (Estudante da licenciatura em Pedagogia)

A única matéria que a gente teve, foi a matéria inteira que a gente comentou e aprendeu, foi o curso de Libras. Mas a gente sabe que não vai ter só um surdo na sala, a gente pode ter uma pessoa com deficiência visual, a gente pode ter uma pessoa com, sei lá, déficit de atenção, que eu acho que também se encaixa nisso. Então, eles não costumam mencionar, porque eu acho também que não tem muita, a gente também não tem muita experiência, muita vivência nesse tipo de educação. (Estudante da licenciatura em Química)

Os excertos acima reiteram, desse modo, um aspecto observado na análise das grades curriculares/planos de ensino relativo à concentração das discussões concernentes à educação/prática inclusiva em apenas uma/duas disciplinas: Introdução à Língua Brasileira de Sinais e, na Pedagogia, a divisão deste espaço com Fundamentos de Educação Especial; corroborando, assim, na formação dos licenciandos, para a perpetuação do discurso reducionista do conceito de inclusão. Neste caso, e em consonância com o expresso por um docente quando questionado sobre a importância de uma formação mais consistente sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura, talvez seja necessário, para uma efetiva mudança na formação dos licenciandos para a prática inclusiva, haver, primeiro, “uma educação dos professores”.

Esse mesmo docente, ao fazer referência aos comentários dos alunos sobre a disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais, relatou que os estudantes “gostam da disciplina, mas têm plena consciência de que [apenas esta disciplina] não é suficiente”. Esta mesma leitura foi percebida nas entrevistas realizadas com os discentes que, não só elogiaram a disciplina, como reclamaram uma formação que incluía, também, os alunos da educação especial, como pode ser observado nos excertos acima retirados das entrevistas com licenciandos em Educação Artística – Música e Química. Acredita-se ainda que, justamente por este motivo, tenha sido possível perceber, nas enunciações dos estudantes, certo descontentamento em relação à carga horária destinada à disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais: 30 horas. Na disciplina de “Libras o tempo é curto, então não dá muito pra saber como vai ser quando a gente chegar na escola e se deparar com um aluno que vai precisar que a gente se adapte pra conseguir ensiná-lo” (Estudante da licenciatura em Ciências Biológicas).

Este mesmo descontentamento em relação à carga horária das disciplinas foi também percebido nos alunos da licenciatura em Pedagogia, em relação tanto à disciplina Fundamentos da Educação Especial quanto à de Libras.

A aula do [responsável pela disciplina de Educação Especial] é curta e não dá tempo de discutir tudo que a gente precisava, aí quando precisarmos mesmo na prática, vamos ter dificuldades. Acho que a educação especial está presente nas escolas, então ela tinha que estar presente aqui também, pra gente saber mais o que fazer na hora que chegar na sala de aula. (Estudante da licenciatura em Pedagogia)

Ciente da necessidade de uma formação aos futuros professores para lidarem com a diversidade em sala de aula, mas enfatizando, pelo próprio objeto das duas disciplinas que ministra, as especificidades linguísticas/educacionais dos alunos surdos e dos alunos com deficiência, o docente responsável pelas disciplinas Introdução à Língua Brasileira de Sinais e Fundamentos de Educação Especial, em sua entrevista, reconheceu a insuficiência de uma formação voltada à diversidade nos diferentes cursos em que oferece disciplinas. E, nesse sentido, inferiu que os estágios poderiam vir a ser um bom lugar para que o diálogo entre teoria e prática ocorresse. De certo modo, o docente fez a leitura correta: os estágios, segundo os alunos, são o *locus* privilegiado para a vivência e para o desenvolvimento de um trabalho envolvendo a inclusão dos alunos com deficiência. No entanto, segundo os estudantes, a relação desejada ocorre, apenas, caso haja a “curiosidade” dos licenciandos em lidarem, no espaço escolar, com as particularidades educacionais destes alunos.

Os estágios são das outras matérias que não falam da educação especial, aí se a gente chega lá e tem aluno deficiente na sala, a gente fica meio sem saber o que fazer, se a gente procura ajuda aqui na faculdade, as professoras e as educadoras até ajudam, mas eu acho que se a gente falasse disso nas aulas, não teríamos tanta dificuldade quando se deparasse com essa situação. (Estudante da licenciatura em Pedagogia)

Qualquer estágio que a gente faz, geralmente tem algum aluno, se não é surdo, é cego, ou tem alguma deficiência, então a gente tenta, procura trabalhar isso na sala de aula, com os professores, mas a gente traz essas discussões, dificilmente vem dos professores essas discussões. (Estudante da licenciatura em Química)

Pode-se observar, assim, que as entrevistas, embora revistam de outro tom a análise das grades curriculares/planos de ensino por trazerem os aspectos subjetivos que constituem qualquer espaço de formação, apontam para um distanciamento apenas relativo entre o que é visualizado nos documentos dos cursos e o que é vivenciado em sala de aula: seja do ponto de vista dos docentes, seja dos estudantes. Neste sentido, reflexões profundas merecem ser feitas a fim de possibilitar que outros processos formativos passem a fazer parte dos cursos de licenciatura oferecidos na universidade, especialmente aqueles envolvendo os princípios da educação inclusiva.

Considerações finais

Nos discursos constitutivos das entrevistas dos docentes e discentes, foi possível observar a falta de diálogo existente entre as disciplinas, denominadas neste estudo, específicas e pedagógicas nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Artística – habilitação em Música, e Química oferecidas pela FFCLRP/USP. Esta percepção ratifica a organização dos cursos observada nas respectivas grades curriculares, que indicam esta fragilidade quando se olha para o conjunto de disciplinas que possuem pré-requisito, apesar da tentativa de aproximá-las por meio do oferecimento das mesmas, de maneira simultânea ou consecutiva, nos semestres ideais dos cursos.

Outro aspecto percebido diz respeito ao fato das disciplinas pedagógicas dos cursos, com raras exceções, serem de responsabilidade de docentes do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (Dedic), enquanto as específicas são ministradas por professores dos respectivos departamentos em que se inserem os cursos. Esta organização, presente em nossas universidades desde meados do século passado, era decorrente da compreensão de que a formação dos licenciados poderia ser realizada a partir da formação de bacharéis, que passariam por complementação pedagógica (SAVIANI, 2009). Embora hoje se reconheça o equívoco dessa visão, a falta de aproximações observada entre as disciplinas específicas e pedagógicas aponta para um processo ainda em construção, pois novas organizações dos cursos são, periodicamente, propostas (por meio de alterações curriculares), porém mantêm-se parte dos mesmos problemas do passado.

Para Saviani (2009), uma forma de mudar esta realidade seria passar a pensar os cursos a partir da superação das compartimentalizações departamentais, por meio da organização de grupos de ensino de diferentes disciplinas envolvendo do-

centes da Educação e das áreas específicas dos cursos em torno de projetos de ensino. Deste modo, para o autor, seria possível a configuração de novas licenciaturas.

Por outro lado, o diálogo entre as disciplinas pedagógicas tem ocorrido, mesmo que timidamente, entre os docentes do Dedic que ministram aulas nas licenciaturas da unidade. Acredita-se, no entanto, que as aproximações realizadas e efetivadas pelos docentes da Educação são viabilizadas, principalmente, pela proximidade existente entre eles. Entende-se, nesta direção, que trabalhos, pesquisas, discussões envolvendo aspectos político-ideológicos são compartilhados no cotidiano da universidade/departamento, muitas vezes de modo informal; mas são justamente esses diálogos que, indiretamente, tem contribuído para que, mesmo de forma cautelosa, objetos de uma disciplina passem a tangenciar os de outras.

No que diz respeito ao tratamento do tema inclusão/educação inclusiva, observou-se nos planos de ensino que ainda são poucas as disciplinas que abordam essa temática. Pode-se perceber que o conceito de inclusão, quando abordado, tem sido trabalhado majoritariamente no plano histórico, político, sociológico e, portanto, ideológico. Pouca relação tem sido estabelecida nas disciplinas entre esse conceito e suas repercussões para as práticas pedagógicas. Esse dado foi corroborado pelos discursos enunciados nas entrevistas tanto pelos docentes quanto pelos discentes. Nesse sentido, os dados analisados sugerem haver, implicitamente, a concepção de educação inclusiva como restrita ao desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo os alunos da educação especial e os alunos surdos, contribuindo, assim, para a perpetuação do discurso em circulação social de que inclusão implica em aceitar e possibilitar a aprendizagem daqueles que possuem diferenças sensoriais, físicas ou mentais. Os efeitos desses posicionamentos puderam ser sentidos nas entrevistas dos licenciandos.

Notou-se ainda que a ampliação do conceito de educação inclusiva, conforme disposta na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tem sido realizada pelo docente responsável pelas disciplinas Introdução à Língua Brasileira de Sinais (a todos os cursos de licenciatura) e Fundamentos de Educação Especial (exclusiva da licenciatura em Pedagogia). Entretanto, torna-se importante destacar, conforme explicitado por esse docente em sua entrevista, que as discussões realizadas em cada uma delas apontam para especificidades na forma de se compreender a educação inclusiva. Ou seja, enquanto na disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais as discussões, ao restringirem-se à educação de surdos, levam necessariamente à uma resignificação do conceito de inclusão educacional – inclusão como direito linguístico e à educação, como respeito às especificidades e particularidades dos alunos e, portanto, inclusão não como compartilhar de um mesmo espaço físico na escola –, na disciplina Fundamentos de Educação Especial o sentido de educação inclusiva abrange todos os alunos, incluindo aqueles sob a responsabilidade da educação especial, matriculados na rede regular de

ensino. Deste modo, as discussões envolvendo o conceito de diversidade e os alunos da educação especial devem ser vistas pelos futuros educadores como uma diferença a mais constitutiva das salas de aula. Entretanto, dado o próprio objeto das disciplinas e o isolamento destas no conjunto dos cursos, reduções conceituais ainda perpassam os processos formativos dos alunos e puderam ser sentidas em diferentes enunciados constitutivos das entrevistas.

Como último ponto, mas não menos importante, destaca-se a pouca relação existente entre as discussões teóricas envolvendo educação inclusiva, educação de surdos e educação especial, com as práticas possibilitadas pelos cursos em seus diferentes estágios. Assim como observado nas grades curriculares apresentadas, as disciplinas que abordam temáticas relacionadas pouco dialogam com aquelas que contemplam as práticas escolares e, apesar de cientes da diversidade que constitui as salas de aula, cabe aos alunos demandarem esse diálogo, que nem sempre é possível.

Os estudos viabilizados pelas pesquisas de iniciação científica desenvolvidas e apresentadas neste artigo permitiram uma compreensão da realidade formativa que tem sido oferecida aos licenciandos da FFCLRP/USP em seu conjunto. Observou-se, no entanto, que a nova maneira de se pensar a formação desses professores pouco tem diferido daquela do passado: momento histórico em que a escola era pensada para poucos e a democratização do ensino era, apenas, uma utopia. No entanto, a realidade mudou e os estudantes sabem e reclamam esta transformação nas diferentes licenciaturas. Cabe agora uma reflexão no interior de cada curso a fim de que transformações profundas venham efetivamente a ser realizadas, de forma coletiva, a fim de se repensar e ressignificar o projeto de formação de professores almejado pelo grupo de docentes que, cotidianamente, o constrói. Espera-se que este artigo possa contribuir para esse processo.

Referências

BARBERENA, C. F. R. Cultura surda: imperativo pedagógico nos discursos que circulam na Anped no período de 1990 a 2010. In: *36ª Reunião Anual da Anped*, 2013, Goiânia. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3377_texto.pdf. Acesso em: jul. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: out. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso: jul. 2014.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, n.5, p.7-25, 1999. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf. Acesso em: ago. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. *Trab. Linguist. Apl.*, Campinas, v.47, n.1, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100013&clang=pt. Acesso em: mar. 2014.

KLEIN, M.; FORMOZO, D. P. Intersecções de tempos e espaços na educação de surdos. In: *31ª Reunião Anual da Anped*, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4836--Int.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão na política de educação especial e no decreto 5.626/05. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan.-mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: jun. 2013.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n.36, p.69-90, maio-ago. 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, set.-dez. 2006.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, n.2, p.255-272, maio-ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: jan. 2014.

OLIVEIRA, A. F. T. M. A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador. In: *34ª Reunião Anual da Anped*, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-103%20int.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

ONU. *Declaração Universal de Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml#atop. Acesso em: set. 2013.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educ. Rev.*, Curitiba, n.33, p.143-156, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jan. 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.143-155, jan.-abr. 2009.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. 1990. Disponível em: http://www.unesco.org/education/ntsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF. Acesso em: set. 2013.

UNESCO. *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. 1994. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Acesso em: set. 2013.

Resumo

Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade

A atual política educacional brasileira indica que os sistemas regulares de ensino devam estar preparados para acolher todos os alunos, respeitando a diversidade que os constitui. Esse princípio, base da educação inclusiva, não pode, no entanto, ser reduzido aos alunos da educação especial. Com relação aos alunos surdos, deve ser compreendido a partir do respeito às diferenças linguística e sociocultural constitutiva desse grupo e, portanto, deve ser assegurado a eles espaços em que a Libras seja a língua de interlocução/instrução (UNESCO, 1994; BRASIL, 2005). Para efetivar essa política, a formação dos professores torna-se um ponto central. Visando compreender a formação docente de quatro cursos de licenciatura oferecidos por uma unidade de uma universidade estadual paulista, foram desenvolvidas duas pesquisas de iniciação científica. Para isso, foram realizadas análises das grades curriculares dos cursos e dos planos de ensino que abordem as temáticas inclusão/educação inclusiva, educação especial e educação de surdos, além de entrevistas com docentes e discentes. Observou-se que o conceito de inclusão, abordado pelo olhar político, sociológico, logo, ideológico, pouco diálogo tem estabelecido com as práticas educacionais; caracteriza-se, ainda, pela redução a alunos com deficiência. Conclui-se assim que a formação voltada para a diversidade ainda não se constitui em uma realidade nestes cursos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Inclusão. Educação Inclusiva. Educação Especial. Educação Bilíngue para Surdos.

Abstract

Teachers' Degree Courses: Teacher Training for Acting in the Perspective of Education for Diversity

Brazil's current educational policy indicates that regular education systems must be prepared to admit all students, respecting the diversity that constitutes them. This principle, basis of inclusive education, cannot concern only to the special education students. With regard to deaf students, inclusive education should be understood as the respect for linguistic and sociocultural differences constitutive of this group and therefore should secure them spaces where Libras constitute the dialogue language/instruction (UNESCO, 1994, BRASIL, 2005). To carry out this policy, teacher education becomes a central point. With the aim of understanding four teachers' degree courses offered by a unit of a state public university, two undergraduate researches were developed. For this, analysis of the curriculum and teaching plans that address the thematic inclusion/inclusive education, special education and deaf education were developed, as well as interviews with teachers and students. It was observed that the concept of inclusion, addressed by political, sociological, and thus ideological point of view, established little dialogue with educational practices; it still undergoes reduction of the concept to students with disabilities. We conclude that the training focused on diversity is not yet a reality in these courses.

Keywords: Teacher Training. Inclusion. Inclusive Education. Special Education. Bilingual Education for the Deaf.

Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais¹

Claudia Regina Mosca Giroto²

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins³

Jessica Mariane Rodrigues de Lima⁴

Introdução

Desde a década de 1990, a educação de pessoas com deficiência, no sistema regular de ensino, passou a ser um tema recorrente nos trabalhos científicos, educacionais e políticos. Aliadas a esse movimento, a ampliação do acesso da população à educação e, conseqüentemente, as reformas da educação se constituíram em pilares fundamentais para que a Educação Especial fosse organizada a partir dos princípios ideológicos inclusivos (UNESCO, 1990, 1994).

1 Pesquisa vinculada ao projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior”, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC-Unesp), Marília/SP, financiada pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Edital n. 49/2012.

2 Unesp – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Educação Especial. Marília – São Paulo. Faculdade de Ciências e Letras – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara – São Paulo – Brasil. Pesquisadora do projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior” (Obeduc/Capes). claudia.mosca@marilia.unesp.br

3 Unesp – Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Educação Especial. Marília – São Paulo – Brasil. Coordenadora do projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior” (Obeduc/Capes). sandreli@marilia.unesp.br

4 Unesp – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Pedagogia. Marília – São Paulo – Brasil. Graduanda. Bolsista de Iniciação Científica (Obeduc/Capes). jessicarlima@marilia.unesp.br

Em consonância com tais princípios educacionais, o movimento em defesa da escola para todos, que reconhece as diferenças como parte integrante da vida educacional, apoiou-se em metodologias e políticas educacionais menos autoritárias e/ou centralizadoras (LAPLANE, 2007). Nesse sentido, o cotidiano escolar começou a se organizar frente às demandas do processo de construção do sistema educacional inclusivo como *locus* de formação para estudantes com deficiência, evitando que sua presença seja meramente acessória dentro do espaço escolar.

No que se refere aos estudantes com surdez, tal situação se agravou, ao longo do tempo, em decorrência das condições linguísticas deficitárias para partilhar uma língua comum com seus pares, na escola. “No caso da proposta da educação inclusiva, poucas vezes há usuários da língua de sinais na sala de aula regular, salvo o próprio aluno surdo” (LACERDA; SOARES, 2007, p.128).

Sabe-se que a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por intermédio da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), tem figurado como língua da comunidade surda brasileira, como “[...] mais uma dentre as inúmeras línguas e é tão brasileira quanto a língua portuguesa e as línguas indígenas do Brasil” (LEMONS; CHAVES, 2012, p.2). Tal medida reiterou a importância dessa língua para aqueles que se constituem a partir da ausência da audição, ou seja, os surdos, definindo-a como “[...] um sistema linguístico legítimo e natural, utilizado pela comunidade surda brasileira, de modalidade gestual-visual e com estrutura gramatical independente da Língua Portuguesa falada no Brasil” (BRASIL, 2006, p.9).

Apesar dessa constatação, nota-se que a escola pouco tem se organizado para atender as singularidades linguísticas, culturais e cognitivas dos surdos no sistema regular de ensino (FRANCO, 2009; LACERDA, 2006; GIROTO; MARTINS, 2012). Essa situação também foi destacada por Rossi (2010, p.73), para quem

[...] a criança surda encontra-se prejudicada pelas insuficientes oportunidades oferecidas pela sociedade e pelo sistema educacional e pelo fato de professor e aluno não compartilharem da mesma língua, desse modo também a formação de professores em nível superior se torna imprescindível, além da inclusão da disciplina Libras no currículo dos cursos de licenciatura.

Por outro lado, observa-se que ainda é comum a escola homogeneizar as formas de ensino para os diferentes perfis linguísticos nela presentes: “[...] surdo proficiente em Libras; aluno surdo que se comunica por meio da oralidade; aluno surdo que chega à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; aluno surdo em aquisição de Libras, dentre outros” (SANTANA; CARNEIRO, 2012, p.56). Por conta disso, a interação discursiva entre esse aluno e o professor fica comprometida interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem (cf. OLIVEIRA; LIMA, 2010; GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2014). Esse fato permite lembrar que a Libras sequer tem integrado os projetos pedagógicos da escola, dificultando ao surdo “[...] estabelecer trocas em língua de sinais. Em alguns

casos a instituição não tem conhecimento de qual é a língua que seu aluno domina” (CAMPOS, 2012, p.44). Para Oliveira e Lima (2010), o desconhecimento da escola e de seus respectivos professores a respeito dessa modalidade de linguagem colabora para aumentar o índice de evasão escolar dos surdos no Brasil.

Contrariamente à situação exposta, sabe-se que a educação bilíngue defenderá a Libras em seus aspectos sócio-históricos desenvolvidos de acordo com as práticas sociais em que os surdos estiverem inseridos, obedecendo às suas convenções de uso. Os surdos somente se constituirão interlocutores e usuários desse sistema linguístico na medida em que possam utilizar a Libras na interação com seus pares usuários desse sistema e/ou mediados pelo intérprete, que deverá estar presente nas mais variadas situações discursivas (quando estes forem membros ouvintes) ou com seus colegas e professores (GIROTO; MARTINS, 2012). Valorizar a aprendizagem, de forma que a língua de sinais se constitua como mediadora nas situações de interlocução vivenciadas nesses espaços implicará considerar que a educação dos surdos ocorra em escolas e/ou classes bilíngues (BRASIL, 2005). Nestas, o professor terá “[...] a tarefa de individualização das situações de aprendizagem oferecidas a todos os alunos, levando em consideração as suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas” (BRASIL, 1998, p.32).

De acordo com o Decreto n. 5626/2005 (BRASIL, 2005), “[...] são denominadas escola ou classe de educação bilíngue aquela em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no processo educativo” (BRASIL, 2005). Em seu Capítulo II, aponta que escolas bilíngues e classes bilíngues em escolas comuns da rede regular de ensino serão “[...] abertas a alunos surdos e ouvintes para os anos finais do ensino fundamental, médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes das singularidades linguísticas dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores – intérprete de Libras-Língua Portuguesa”. Ambas as modalidades de ensino consideram a Libras a primeira língua (L1), sendo a língua portuguesa, na modalidade escrita, a segunda (L2).

Interagir em Libras, nos espaços educacionais, é produzir discursos em diferentes contextos de interação: dizer alguma coisa a alguém, de diferentes formas (expressões faciais, corporais, gestos), em um determinado contexto histórico, movido pelas circunstâncias de interlocução. Destarte, as escolhas na produção do discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas são decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRAIT, 2000; ROJO, 2000). Embora os contextos de uso da Libras pareçam ser mais efetivos nas escolas e classes bilíngues, uma vez que professores e alunos participam das situações discursivas mediadas por essa modalidade de linguagem, a reorganização do sistema educacional inclusivo, *a priori*, parece desconsiderá-las como direito adquirido pelos surdos no contexto atual.

Tal medida, para Lodi (2013), reitera apenas a dissonância entre os discursos políticos oficiais sobre os modos de organização da educação para os surdos – classe e/ou escolas bilíngue para surdos – na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e no Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Embora as secretarias e/ou diretorias de Educação sejam autônomas para organizar a escolarização para os surdos, no município, a sala de recursos multifuncionais, em escola comum, com profissionais capacitados em Libras, tem sido a opção mais recorrente na atualidade, distanciando-se dos anseios educacionais da comunidade surda.

Com as ponderações dessa autora concordam Martins e Leite (2014), as quais salientam o esvaziamento da Educação Especial reduzida ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se caracteriza por um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011). Para Martins e Leite (2014), o AEE oferecido nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno, dirigido à providência de recursos e/ou materiais compensatórios, sem alterar a prática pedagógica com respeito às demandas do público em questão, pouco tem contribuído para superar a dicotomia existente entre a Educação Especial e a comum. A exemplo dessa afirmativa, nota-se a oferta do AEE na área da surdez, que tem enfatizado o uso da Libras como recurso comunicacional, em detrimento de sua compreensão sob o *status* de língua.

Souza e Lippe (2012, p.19), ao comentarem esse assunto explicitam:

Contrárias à prática de implantação das salas multifuncionais, somos da posição que, para os surdos sinalizantes, as classes de AEE com *educação bilíngue* é um erro teórico grave no campo da linguística; pois que *educação bilíngue* é educação regular e, portanto, quem está em uma escola bilíngue não pode ser obrigado a frequentar duas escolas – esta obrigação acaba com a isonomia de direitos entre estudantes brasileiros.

Essas autoras referem que tais medidas podem reforçar interpretações equivocadas sobre a substituição das escolas bilíngues pela oferta do AEE, nas salas de recursos, como se observa pelas distorções ocorridas em projeto de lei de um município do interior do Estado de São Paulo,⁵ ao “[...] desencadear outras ações como o não rigor na contratação de intérpretes de língua de sinais por ‘docentes interlocutores’ sem graduação ou fluência em Libras”, como também pela “[...]”

5 A Lei n. 10.660, de 7 de julho de 2010, do município de São José do Rio Preto, se apresenta como um mecanismo legal, cujas distorções cooperam para o não cumprimento dos critérios de acessibilidade arquitetônica. Distorções dessa natureza podem colaborar, segundo Souza e Lippe (2012), para o não atendimento às normas de acessibilidade, em suas diferentes dimensões (atitudinal, comunicacional, metodológica etc.), previstas em legislação estadual e federal.

oferta de escolas bilíngues substituídas por salas de recursos em contraturno” (SOUZA; LIPPE, 2012, p.19).

Dessa forma, assumir a proposição bilíngue na educação dos surdos é atribuir à Libras a mesma importância que se atribui ao português escrito – como *locus* do debate curricular. Fundamental, então, pensar metodologias de ensino que favoreçam a apropriação do currículo, a partir do uso funcional e discursivo de ambas as modalidades linguísticas, para a autonomia e emancipação dos surdos na sociedade letrada.

Avaliar o impacto das políticas inclusivistas na escolarização dos surdos inspira muito por fazer na atualidade. Assumir a educação bilíngue frente às pressões realizadas pelos movimentos sociais, políticos e linguísticos, decorrentes da promulgação do Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), reforça a importância da inserção da disciplina de Libras na formação dos professores.

O capítulo II do Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, aponta, em seu artigo 3º, a obrigatoriedade da inserção dessa disciplina “[...] nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas”, o que contempla os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, nas diversas áreas de conhecimento. Nos demais cursos de educação superior e profissional, a recomendação é que a Libras deve figurar como disciplina optativa.

É importante contabilizar que já se passaram praticamente dez anos desde a aprovação do Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e os prazos e percentuais da implementação da Libras como disciplina obrigatória ou optativa, em conformidade com as situações anteriormente descritas, deveriam estar próximos de cem por cento, no que tange ao atendimento dessa legislação, por parte das instituições de ensino superior:

- I – até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição; II – até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição; III – até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e IV – dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição. (BRASIL, 2005)

Dentre as conquistas mais imediatas do Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), a obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular se destaca, ampliando progressivamente a demanda de contratações de profissionais para atuar no ensino e/ou difusão da Libras, desde a educação infantil ao ensino superior (Pedagogia, demais licenciaturas e Fonoaudiologia), dando maior visibilidade à escolarização dos surdos.

Nesse contexto, Vitaliano et al. (2012) acrescentam a esse debate que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) deixam de considerar elementos capazes de proporcionar segurança à formação de pedagogos no atendimento às demandas educacionais de todos os alunos e, em particular, de surdos, usuários da Libras, em sala de aula comum. Complementam

que, embora essas diretrizes postulem que o egresso de Pedagogia deve estar apto a atuar no ensino que leve em conta as necessidades educacionais de qualquer aluno, incluindo aqueles que não ouvem e fazem uso da Libras, deixam de se referir e/ou orientar aspectos teórico-operacionais importantes para tal formação.

Assumir as posições aqui destacadas requer, ainda, questionar: como as escolas comuns têm se organizado para a oferta de classes bilíngues? As escolas bilíngues poderiam se intitular inclusivas, por acolherem surdos e ouvintes nesses espaços? A despeito de tais questionamentos não serem aqui tematizados, não se pode deixar de mencioná-los, tendo em vista que o descompasso entre as legislações atinentes à educação de surdos, no Brasil, conforme mencionado anteriormente, dificulta a sistematização de uma política de educação bilíngue.

Frente às ideias apresentadas e considerando as políticas afirmativas de inclusão, que visam, dentre outros aspectos, à eliminação de barreiras de acesso e permanência de surdos na educação, este estudo teve por objetivo problematizar a inserção da disciplina Libras nas grades curriculares de cursos presenciais de Pedagogia, demais licenciaturas e Fonoaudiologia de uma IES pública do Estado de São Paulo, bem como os propósitos dessa disciplina, nesses cursos, em face dos dispositivos descritos no Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Nesse sentido, interessa responder: em que medida os cursos de formação de professores estão em consonância com as demandas desse decreto, nessa universidade? Além disso, como as propostas curriculares buscam suplantam tais dicotomias na formação dos pedagogos, demais licenciados e dos fonoaudiólogos?

Material e método

Por se tratar de pesquisa de natureza documental, a amostra foi constituída por um total de 46 grades curriculares correspondentes a: 6 cursos de Pedagogia; 39 relativos às demais licenciaturas; e um curso de Fonoaudiologia; todos cursos de graduação de uma IES pública do Estado de São Paulo, oferecidos na modalidade presencial. Também foram examinados quatro planos de ensino correspondentes às disciplinas que tratam da Libras, identificadas no total de grades analisadas.

Para a coleta desses documentos, foi realizada pesquisa *online*, nos *sites* das unidades universitárias da IES mencionada, dada sua natureza multicampi, com vistas à identificação dos documentos disponibilizados no formato de domínio público. No que diz respeito às grades curriculares, a busca *online* se deu por meio das expressões “matriz curricular” e “grade curricular”. Quanto aos planos de ensino, as expressões de busca empregadas compreenderam: “plano de ensino”; “programa”; “Libras”; “língua brasileira de sinais”; “surdez”; “surdo”.

Nas situações em que tais documentos não foram localizados no formato de domínio público, foi encaminhado aos respectivos coordenadores desses cursos,

via *online*, ofício de solicitação para o envio das grades curriculares e do plano da disciplina em questão, quando tal disciplina era oferecida.

A partir da leitura das grades curriculares e dos planos de ensino obtidos, a análise dos dados compreendeu a elaboração de categorias temáticas utilizadas para a apresentação e discussão dos resultados, subsidiada pela abordagem qualitativa e corroborada pela análise quantitativa, nas situações em que se fez pertinente.

Quanto às grades curriculares, foram elencadas as seguintes categorias: “Cursos que oferecem a disciplina Libras”, enquadrando-se nessa categoria os cursos que ofertam essa disciplina, subdividida em “Disciplina obrigatória” e “Disciplina optativa”, tendo em vista a obrigatoriedade ou não dessa disciplina na grade curricular; e “Cursos que não oferecem a disciplina Libras”, na qual foram incluídos os cursos que não ofertam disciplinas que contemplem a Libras.

No que concerne aos planos de ensino, cabe ressaltar que, independentemente da unidade universitária ou do curso, todos os planos de ensino obtidos se encontravam organizados no mesmo formato, provavelmente em razão da sistematização de um mesmo formulário para todos os cursos, de todas as unidades universitárias da IES observada, de maneira que esse formulário contemplou os seguintes dados: nome da disciplina; modalidade da disciplina (obrigatória, optativa ou estágio); créditos; carga horária; ementa; objetivos; a proposta da disciplina; metodologia de ensino; métodos de avaliação; referencial bibliográfico; nome do docente responsável pela disciplina; e a que departamento a disciplina pertence.

Dessa forma, para a análise dos planos de ensino obtidos, dentre as categorias elencadas, serão aqui tematizadas: “Proposições da disciplina”, que caracterizou o objetivo proposto para essa disciplina; e “Conteúdos abordados”, que focalizou os assuntos mais comumente abordados pela disciplina e descritos nos planos de ensino.

Resultados e discussão

A análise das grades curriculares obtidas evidenciou, inicialmente, a quantidade de cursos, por área de conhecimento, que se enquadravam no rol de cursos nos quais a disciplina Libras deve ser ofertada de forma obrigatória: cursos de Pedagogia, demais licenciaturas e de Fonoaudiologia, conforme o Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), bem como permitiu identificar, do total desses cursos, quais se encontravam em conformidade com essa legislação por atenderem a tal determinação. No Quadro 1 é possível verificar a distribuição, por área de conhecimento, dos 46 cursos contemplados por essa legislação, além da oferta da disciplina Libras ou a ausência da mesma.

Quadro 1. Relação dos cursos da IES, por área de conhecimento, que se enquadram dentre os cursos contemplados pelo Decreto n. 5.626/2005, em relação à oferta da disciplina Libras

Área de conhecimento		Ciências Humanas	Ciências Exatas	Ciências Biológicas	Total
Quantidade de cursos		18	14	14	46
Cursos que oferecem a disciplina Libras	<i>Obrigatória</i>	3	0	0	3
	<i>Optativa</i>	1	0	0	1
Cursos que não oferecem a disciplina Libras		14	14	14	42

Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa maneira, do total de 168 cursos⁶ das diferentes áreas de conhecimento – Humanas, Biológicas e Exatas –, foram considerados 46 cursos de graduação, dentre cursos de Pedagogia, demais licenciaturas e curso de Fonoaudiologia.

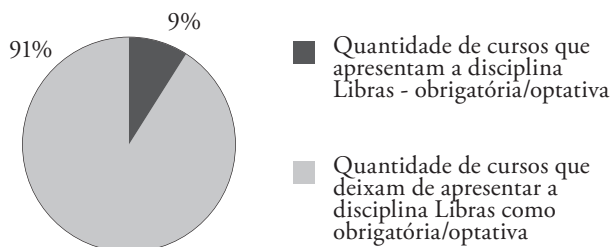
Faz-se necessário esclarecer que a área de Ciências Humanas compreendeu dois cursos de Artes Visuais, um de Filosofia, dois de Geografia, um de História, dois de Letras, um de Licenciatura em Arte – Teatro, um de Educação Musical, seis de Pedagogia e dois de Psicologia (foram considerados aqui apenas cursos de licenciatura). Na área de Ciências Exatas, foram observados os seguintes cursos: quatro de Física; três de Química e sete de Matemática. A área de Ciências Biológicas contemplou oito cursos de Ciências Biológicas, cinco de Educação Física e um de Fonoaudiologia. Entretanto, do total desses 46 cursos, apenas quatro atendem a essa legislação, no que concerne à oferta da disciplina Libras, ao passo que 42 cursos deixam de ofertar a disciplina mencionada. É importante ressaltar que, além do número insignificante de cursos em conformidade com o decreto mencionado, dos quatro cursos que oferecem a disciplina Libras, três a disponibilizam como obrigatória, sendo que um outro a oferece como optativa, não satisfazendo o critério de sua presença obrigatória na grade curricular do respectivo curso.

Conforme exemplificado no Gráfico 1, os quatro cursos que oferecem a disciplina Libras em suas grades curriculares, seja ela obrigatória, seja optativa, representam 9% do total de cursos que, de acordo com as determinações do Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), deveriam oferecer essa disciplina, enquanto 91%, que correspondem a 42 cursos, não se encontram em conformidade com essa legislação. É oportuno esclarecer que esses quatro cursos que incluem a disciplina

⁶ Conforme dados obtidos no *site*: www.unesp.br. Acesso em: 12 mar. 2015.

de Libras são de Pedagogia. É importante a reflexão sobre esse fato, levando-se em consideração que, depois do quinto ano do ensino fundamental, os alunos passam a ser acompanhados por professores das demais licenciaturas, os quais não estão sendo contemplados, em sua formação, com nenhuma informação a respeito da Libras.

Gráfico 1. Distribuição dos cursos de Pedagogia, demais licenciaturas e Fonoaudiologia que oferecem ou não a disciplina Libras



Fonte: Dados da Pesquisa.

A esta altura, após 10 anos de publicação do referido documento, seria esperado que 100% dos cursos de formação de professores (Pedagogia e demais licenciaturas), assim como de Fonoaudiologia (em razão das especificidades dessa área, no que tange à atuação com surdos) tivessem incluído a disciplina Libras em suas grades curriculares, conforme recomenda o Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) desde sua promulgação. Esses resultados confirmam que ainda há muito para se caminhar em direção à efetiva inserção da disciplina Libras nos cursos de formação de professores no ensino superior e, em particular, na universidade estudada.

É fato que a universidade em questão tem envidado esforços para que a oferta dessa disciplina alcance a formação de professores e fonoaudiólogos, tendo em vista a recente notícia sobre o seu oferecimento, na modalidade a distância, para outros 22 cursos, distribuídos em 11 unidades universitárias (CHAGAS; MARIANO, 2014). Entretanto, ao se confrontar as grades curriculares desses cursos, foi possível observar que nem mesmo na modalidade a distância a disciplina Libras passou a figurar como obrigatória, segundo o levantamento de dados realizado, demonstrando que a universidade tem assegurado formas emergenciais para o cumprimento das normativas presente no Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), mas não tem fomentado uma política institucional que garanta a presença obrigatória dessa disciplina em seus cursos de Pedagogia, demais licenciaturas e de Fonoaudiologia.

Quadro 2. Relação entre as categorias “Proposições da disciplina” e “Conteúdos abordados” e a nomenclatura das disciplinas identificadas, respectiva carga horária e número de turmas para as quais são oferecidas

Unidade/Natureza da disciplina	Unidade 1 / Obrigatória	Unidade 2 / Obrigatória	Unidade 3 / Obrigatória	Unidade 4 / Opativa
Nome da disciplina	Introdução ao Ensino da Língua Brasileira de Sinais	Língua Brasileira de Sinais	Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a Educação dos Surdos
Proposições da Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> Utilização instrumental da Libras Divulgação e valorização da cultura surda 	<ul style="list-style-type: none"> Proposição de conteúdos práticos e teóricos para estabelecer comunicação com o surdo por meio da Libras 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão do papel do educador nos processos de ensino e aprendizagem Reflexão sobre uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) Utilização de <i>softwares</i> e da internet na educação 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão sobre a Libras e cultura surda Desenvolvimento de práticas educativas para atuação com alunos surdos
Conteúdos abordados	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento da cultura e identidade surda Base linguística e lexical da Libras 	<ul style="list-style-type: none"> Resgate histórico da educação dos surdos e da Libras Estrutura linguística da Libras Discussão sobre políticas 	<ul style="list-style-type: none"> História da informática aplicada à educação Papel do professor diante das novas tecnologias Uso do computador e mediação pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos históricos Políticas públicas Educação bilíngue Conceito e prática da Libras
Carga horária	34 h	45 h	75 h	60 h
Quantidade de turmas	1	3	2	1

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 2 é apresentada a relação entre as categorias “Proposições da disciplina” e “Conteúdos abordados”, bem como a nomenclatura das disciplinas identificadas, respectiva carga horária e número de turmas para as quais são oferecidas, tendo sido destacados, quanto a essas categorias, aspectos recorrentes verificados nos planos analisados.

Cabe ressaltar, a respeito da denominação da disciplina, que, embora conste no Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) a referência à disciplina intitulada Libras, foram encontradas nos planos de ensino analisados as seguintes nomenclaturas para as disciplinas oferecidas de forma obrigatória: “Introdução à Língua Brasileira de Sinais”; “Língua Brasileira de Sinais”; e “Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação”. A disciplina oferecida de forma optativa compreendeu a nomenclatura “Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a Educação dos Surdos”.

Com relação à Categoria “Proposições da disciplina”, predominaram três proposições distintas entre si: a primeira caracterizou a disciplina voltada para o ensino de Libras; a segunda propôs o ensino de conteúdos sobre a Libras; e a terceira enfatizou a escolarização dos surdos usuários de Libras.

Em vista dos dados demonstrados no Quadro 2, foi possível inferir que a disciplina ofertada em curso da unidade universitária 1 se aproximou mais da primeira e segunda proposições, por apresentar interesse em que se adquirira conhecimentos de sinalização de Libras, ainda que de forma instrumental, e também se almeje a difusão dessa língua. A disciplina oferecida em curso da unidade universitária 2 se fundamentou na primeira proposição, por conter em seus objetivos práticas de comunicação em Libras, as quais pressupõem também um caráter instrumental do ensino dessa modalidade. As disciplinas disponibilizadas por cursos das unidades universitárias 3 e 4 corroboraram a segunda e terceira proposições, uma vez que abordaram reflexões sobre história e cultura surda e o papel do professor para a inclusão, além do uso de TIC aplicadas à educação de surdos. Frente a esses dados, nota-se que não houve um consenso sobre a proposição da disciplina Libras nessa IES em suas diferentes unidades.

É oportuno relacionar as proposições das disciplinas identificadas com a carga horária apresentada no Quadro 2. Foi possível observar que também não houve consenso quanto à quantidade de horas destinadas às disciplinas porque nessa IES, em suas diferentes unidades, tanto o conteúdo quanto a carga horária diferem entre si.

Ainda que sejam observadas as determinações previstas no Decreto n. 5.626/05 (BRASIL, 2005), as diretrizes curriculares de cada curso é que regem a regulamentação da carga horária, dos conteúdos e ementas, em razão do princípio de autonomia universitária de que gozam as IES. Tal fato pressupõe o exercício dessa autonomia não apenas no que se relaciona à definição de conteúdos e carga horária, mas também no que diz respeito à interpretação acerca do caráter assumido pela disciplina Libras, em cursos de formação de professores no âmbito do ensino superior.

Nesse sentido, predominou a interpretação de que a disciplina tem contribuído mais para a difusão de conhecimentos sobre a Libras, em detrimento da ideia dessa disciplina como *locus* de apropriação dessa modalidade de linguagem pelo professor e fonoaudiólogo, que certamente não serão os responsáveis pelo ensino da Libras na educação, pois, quanto ao ensino superior e em conformidade com o decreto mencionado, deve ocorrer em cursos de Pedagogia bilíngue ou de Letras-Libras. Levando-se em conta o *status* de língua da Libras, é coerente pressupor que, de fato, a carga horária reduzida e uma única disciplina presente na grade curricular de cursos de formação de professores (Pedagogia e demais licenciaturas) e de fonoaudiólogos não oportuniza a apropriação da Libras a ponto de garantir que esses profissionais tenham condições de fomentar, em sala de aula, o acesso ao currículo por parte de alunos surdos, mediado por essa modalidade de linguagem (GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2014).

Essa é uma discussão, segundo Santana (2013), que permeia o processo de educação para surdos. Ideia apoiada por Maeda (2012), ao demonstrar que, em seus estudos sobre a compreensão da importância da disciplina de Libras na formação de professores, foi consenso entre seus entrevistados que a Libras é importante para tal formação, assim como a carga horária não foi considerada suficiente frente à quantidade de possibilidades e de conhecimentos a serem trabalhados. Ademais, os resultados da pesquisa de Maeda (2012) revelaram que a maior parte dos entrevistados pretende prosseguir com os estudos a respeito da Libras, diante da escassez de conhecimentos sobre essa modalidade de linguagem na formação inicial de professores.

Na categoria “Conteúdos abordados”, relativa ao conteúdo programático da disciplina, houve maior evidência de quatro elementos: o primeiro, caracterizado pelo resgate histórico da Libras e da cultura surda; o segundo, por conhecimentos sobre sua estrutura linguística (por meio da exemplificação de situações práticas de comunicação nessa modalidade de linguagem); o terceiro, sobre a discussão de políticas públicas educacionais voltadas para o surdo; e, por fim, o quarto, acerca da reflexão do papel do professor na educação de surdos.

Frente a esses quatro elementos, foi possível concluir que, na unidade 1, destacaram-se com maior evidência, nos conteúdos abordados, o primeiro e o segundo elementos. Nas unidades 2 e 4, identificaram-se conteúdos relacionados ao primeiro, segundo e terceiro elementos, pelo fato de esses conteúdos compreenderem o resgate histórico da Libras, sua estrutura lexical e a discussão sobre políticas públicas. Na unidade 3, predominou o quarto elemento sobre discussão e reflexão do papel do professor na educação de surdos e uso de TIC, confirmando as proposições das disciplinas identificadas neste estudo.

Considerações finais

Em face dos resultados apresentados, ressalta-se a importância de investimentos no atendimento às normativas que preveem a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras na formação de professores no ensino superior. Entretanto, na IES considerada, a presença dessa disciplina ainda se constitui numa meta a ser alcançada, uma vez que uma parcela ínfima de futuros professores e fonoaudiólogos têm tido contato com esse sistema linguístico, atrelado às discussões sobre a educação de surdos.

Ainda que o Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) tenha representado avanço considerável no cenário educacional brasileiro, em especial no que se refere à educação de surdos, é relevante considerar que a elaboração desse documento ocorreu num contexto anterior à reorganização do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva. Essa reorganização prevê a oferta de AEE no contraturno da escolarização para o aluno surdo na escola comum, com ênfase na contratação de intérprete, desde a educação infantil ao ensino superior, deixando de pontuar aspectos importantes que figuram dentre os anseios da comunidade surda sobre a educação bilíngue que desejam. Tais medidas, além de não sistematizarem uma formação bilíngue para os estudantes surdos, homogeneizaram as formas de enfrentamento dessa questão, já que restringiram essa tarefa ao AEE e ao espaço da sala de recursos multifuncionais (GIROTO; MILANEZ, 2013; GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2014).

No ensino superior, particularmente no que refere à maneira como a disciplina de Libras é ministrada, tem sido destacada a presença de conteúdos sobre a cultura surda e as necessidades educacionais de usuários desta modalidade linguística, juntamente com conhecimentos básicos e introdutórios em termos de sinalização desta língua.

Resguardado o princípio da autonomia universitária e o fato de que as diretrizes curriculares de cada curso se sobrepõem aos dispositivos como o Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), deve ser compromisso das IES, em geral, e daquelas que oferecem cursos contemplados por esse documento, em particular, elaborar seus projetos pedagógicos e grades curriculares em consonância com propostas que visem orientar os professores na superação de condições insatisfatórias de escolarização ofertadas aos surdos. Se a forma como tem sido organizada a educação para essa população, no contexto educacional brasileiro, não tem demonstrado possibilidades concretas de apropriação do currículo pelos mesmos, quer no ensino especial, quer no comum, a universidade precisa assumir sua parcela de responsabilidade no enfrentamento dessa questão.

Destarte, no âmbito das instâncias responsáveis pela elaboração de políticas públicas educacionais e seus dispositivos legais, o debate sobre o descompasso

entre as determinações impostas pela legislação vigente e os ajustes legais para a sua resolução – aspectos que também podem ser problematizados na disciplina de Libras – torna-se ponto fulcral para a ressignificação dessa modalidade de linguagem na educação dos surdos.⁷

Referências

- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000. p.15-26.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 21 jan. 2015.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02#art0>. Acesso em: 2 mai. 2015.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 2 mar. 2015.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2006, p.11, Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 nov. 2014.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2014.
- BRASIL. *Resolução n. 4*, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 fev. 2015.
- BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, República Federativa do Brasil, Poder legislativo, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 12 jan. 2015.
- CAMPOS, S. R. L. O papel da Língua de Sinais na constituição do surdo como estudante. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (Orgs.) *Surdez e educação inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 37-54.
- CHAGAS, R.; MARIANO, S. Unesp oferece disciplina de Libras. *Portal da Universidade*, 10 dez. 2014. Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/noticia/16155/unesp-oferece-disciplina-de-libras/>. Acesso em: 17 jun. 2015.
- FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade – primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n.1, p.15-30, 2009.

7 Agradecemos à Capes pelo apoio que recebemos para esta pesquisa.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H; TONELI, M. J. F. Constituinto-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.18, n.3, p.419-429, jul.-set. 2013.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. O. S. Atuação interdisciplinar com pais ouvintes de crianças surdas sob a perspectiva bilíngue. In: BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. (Orgs.). *Fonoaudiologia em contextos grupais: referenciais teóricos e práticos*. São Paulo: Plexus, 2012. p.137-159.

GIROTO, C. R. M.; MILANEZ, S. G. C. La formación del profesorado de apoyos educativos especializados: que ha cambiado en la práctica docente especializada en el escenario educativo do Brasil? In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (Orgs.). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*. Alcalá de Henares/Espanha: Servicios de Publicaciones de UAH, 2013. p.45-62.

GIROTO, C. R. M.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. O. Salud, Educación y Educación Especial: principios y paradigmas guías de las prácticas en salud en el contexto educativo inclusivo. In: GIROTO, C. R. M. et al. (Orgs.). *Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades*. Alcalá de Henares/Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2014. p.115-138.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, vol.26, n.69, p.163-184, 2006.

LACERDA, C. B. F.; SOARES, F. M. R. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GOES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

LEMONS, A. M.; CHAVES. E. P. A disciplina Libras no Ensino Superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. In: *Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, XVI. Campinas. 2012.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004. Acesso em: 28 out. 2014.

MAEDA, L. *O impacto da disciplina de Libras na formação do pedagogo: uma análise da experiência dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá*. 2012. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MARTINS, S. E. S. O; LEITE, L. P. As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileira. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, v.4, n.2, p.189-210, 2014.

MONTEIRO, M. S. História do movimento dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.292-302, 2006.

OLIVEIRA, M. A. O., LIMA, R. F. *A Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação de professores*. Trabalho de Conclusão de Curso. Unicamp, 2010. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0215. Acesso em: 18 set. 2014.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação do professor – uma apresentação. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ, 2000. p.15-26.

ROSSI, R. A. A Libras como disciplina no ensino superior. *Revista de Educação*, v.13, n.15, p.71-85, 2010. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/1687>. Acesso em: 15 set. 2014.

SANTANA, A. P.; CARNEIRO M. S. C. O processo de avaliação da aprendizagem do surdo no contexto da educação regular. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A. P. (Orgs.). *Surdez e Educação Inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.55-77.

SANTANA, J. A. S. *Análise das disciplinas de Libras nos cursos de formação inicial em Pedagogia da Unesp*. 2013. 196f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, R. M.; LIPPE, E. M. O Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à educação dos Surdos? *Caleidoscópio*, v.10, n.1, p.12-23, jan.-abr. 2012.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

VITALIANO, C. R. et al. Análises dos currículos dos cursos de pedagogia das universidades públicas dos estados do Paraná e de São Paulo em relação à formação para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Eletrônica Pró-docência*, UEL, v.1, n.1, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos>. Acesso em: 21 jan. 2015.

Resumo

Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais

A Lei n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), estabelece a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), de forma obrigatória, nos cursos de Pedagogia, demais licenciaturas e Fonoaudiologia. Com base nessa legislação, esta pesquisa, de natureza documental, realizada no âmbito do Programa Observatório de Educação (Capes), vinculada ao projeto em rede "Acessibilidade no Ensino Superior", objetivou investigar a introdução dessa disciplina nas grades curriculares de cursos presenciais de Pedagogia, demais licenciaturas e Fonoaudiologia de uma instituição de ensino superior (IES) pública, bem como problematizar os propósitos dessa disciplina, nesses cursos, frente aos dispositivos descritos no Decreto n. 5.626/2005. Foram obtidas grades curriculares e planos de ensino disponibilizados no formato de domínio público e/ou encaminhados pelo coordenador dos cursos em questão, cuja análise contemplou, quanto às grades curriculares, as categorias: "Cursos que oferecem a disciplina Libras", subdividida em "Disciplina obrigatória" e "Disciplina optativa"; "Cursos que não oferecem a disciplina Libras". Quanto aos planos de ensino, dentre as categorias elencadas, são aqui destacadas: "Proposições da disciplina"; e "Conteúdos abordados". Conforme os resultados obtidos, apenas quatro cursos oferecem tal disciplina. Outros 42 cursos não atendem a esse decreto, fato que permitiu concluir que o atendimento às normativas relatadas não tem recebido a atenção necessária na formação de professores e fonoaudiólogos na universidade investigada.

Palavras-chave: Surdez. Formação de Professores. Libras. Educação Superior. Políticas Educacionais.

Abstract

Teacher Education and Insertion of LIBRAS (Brazilian Sign Language) in Higher Education: Current Perspectives

The Brazilian law n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulated by the decree n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), provides the insertion of the discipline of LIBRAS (Brazilian Sign Language), on a mandatory basis in Pedagogy, Speech Therapy and other teaching degrees in Higher Education. Based on this legislation, this research, associated with the CAPES' Observatory Program of Education, linked to the network project "Accessible Higher Education", aimed to investigate the introduction of this discipline in the curriculum of Pedagogy, Speech Therapy and other teaching degrees in public universities. It also questions the purpose of this discipline in these courses, compared to provisions described in the 2005 decree. We obtained curriculum and lesson plans available in the public domain format and/or forwarded by the coordinator of the courses in question, and the analysis of these documents included the categories: "Courses that offer the Libras discipline" – divided into "Mandatory" and "Optional" disciplines – and "Courses that do not offer the Libras discipline". Regarding the lesson plans of the elected categories, we highlight "Proposals of the discipline" and "Content addressed". According to the results, only four courses offer such disciplines. Other 42 courses do not meet the 2005 decree, a fact that led to the conclusion that obedience to the related regulations has not received the necessary attention in the training of teachers and speech therapists at the university investigated.

Keywords: Deafness. Teacher Education. Brazilian Sign Language (LIBRAS). Higher Education. Educational Policies.

A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura¹

Otávio Santos Costa²

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda³

Introdução

Com a promulgação da Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) – que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação dos surdos, determina que sejam garantidas formas para sua institucionalização e difusão, bem como a implementação da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia – e sua posterior regulamentação através do Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), estudos vêm sendo desenvolvidos em diversas partes do Brasil acerca da implementação da disciplina de Libras no ensino superior, com destaque para sua implementação nos cursos de licenciaturas.

1 Pesquisa vinculada ao projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior”, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC-Unesp), Marília/SP, financiada pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Edital n. 49/2012.

2 UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos – São Paulo – Brasil. Mestrando. Bolsista Obeduc/Capes. Brasil. otaviocosta@gmail.com

3 UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos – São Paulo – Brasil. Pesquisadora do projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior” (Obeduc/Capes). Brasil. clacerda@ufscar.br

No campo da formação de professores, o Decreto n. 5.626/2005, em seu artigo 9º, do capítulo III, dispõe sobre prazos e percentuais mínimos para a implementação progressiva da disciplina de Libras, determinando o prazo final de dez anos, a partir de sua promulgação, para que cem por cento dos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia das Instituições de Ensino Superior (IES) ofereçam a disciplina, priorizando sua implementação nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras (BRASIL, 2005).

Também é disposto no Decreto o prazo, a partir de um ano de sua publicação, para a implementação da Libras como disciplina curricular optativa para os demais cursos de educação superior e na educação profissional (BRASIL, 2005).

O Decreto n. 5.626/2005 defende a educação bilíngue, definindo-a e determinando os espaços onde deve ser implantada: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, campo de atuação dos egressos dos cursos de licenciaturas, segundo o Decreto n. 5.626/2005, a educação bilíngue pode ser desenvolvida com atuação de “docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, art. 22, inciso II).

Nesse contexto, há um movimento para o reconhecimento da importância da Libras no processo de educação dos surdos e busca-se levar os futuros professores (alunos de licenciaturas) a conhecer em alguma medida essa língua, procurando favorecer o atendimento educacional que prestarão aos alunos surdos. A implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas pode fortalecer a inclusão escolar desses alunos. No entanto, faz-se mister considerarmos alguns aspectos sobre essa inclusão. Apesar de a comunidade surda ser contemplada com a política de educação bilíngue, os pressupostos da inclusão escolar defendida de forma geral pelo Ministério da Educação (MEC) conflitam com os pressupostos de educação bilíngue defendidos no Decreto n. 5.626/2005.

Ao analisar os diferentes sentidos atribuídos à educação bilíngue e à inclusão, destacamos o que está presente em dois documentos bastante centrais nesse debate: a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, e o Decreto n. 5.626/2005. Para tanto, nos apoiamos em Lodi (2013), que observa que apesar da elaboração da *Política* por meio de um discurso que busca uma aproximação com os princípios da educação bilíngue para surdos constitutivos do Decreto, há um nítido distanciamento entre suas proposituras, principalmente pelo papel que a Libras ocupa nos referidos documentos. Segundo a autora:

O Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a *Política*, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. (LODI, 2013, p.49)

Dessa forma, a concepção presente na *Política* limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto (LODI, 2013).

Neste contexto, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise da literatura científica disponível sobre o processo de implementação da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas. Almeja-se reconhecer os contextos das pesquisas nos quais essa literatura foi gerada, sujeitos, métodos empregados na investigação, bem como suas contribuições para a ampliação do conhecimento neste campo específico.

Nosso método de investigação

Para o levantamento da literatura científica disponível sobre a implementação da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas optamos por analisar dissertações e teses que tratassem desta temática. Deste modo, a coleta de dados ocorreu mediante acesso ao Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do site <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>, no qual há a possibilidade de acessar informações sobre teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação em todo o Brasil.

Delimitamos nossa busca em níveis e anos das bases: doutorado, mestrado e mestrado profissionalizante, com bases produzidas em quaisquer datas.

Como descritores dos assuntos a serem relacionados no processo de busca, optamos pelos termos “formação de professores”, “ensino de Libras no ensino superior”, “políticas educacionais inclusivas”, “Libras nos cursos de licenciatura” e “implementação da disciplina de Libras”, sempre combinando os termos entre si em grupos de três e/ou dois termos simultaneamente.

Procedemos então com a identificação das produções encontradas, partindo da leitura do título de cada trabalho apresentado nos resultados de buscas com as diferentes combinações entre os descritores.

A princípio, identificamos a existência de um número considerável de trabalhos. Após a leitura dos resumos, logo percebemos que muitos não correspondiam ao nosso foco de interesse, ou à combinação dos descritores, assim, muitos traba-

lhos tratavam de alguma forma sobre a Libras, mas não tratavam da implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas. O que nos levou a selecionar apenas os trabalhos que correspondiam ao objeto de estudo, refinando nossa busca.

Ao identificarmos o trabalho como objeto de estudo, ou seja, cada tese e/ou dissertação que tratasse da implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas, acessamos e lemos novamente seus respectivos resumos e organizamos dados em um quadro, tais como nome dos autores, título do trabalho, instituição de origem e orientadores, conforme Quadro 1.

Podemos notar a ausência de teses de doutorado, o que pode denotar carência do acompanhamento do processo de implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura sob a perspectiva de uma pesquisa com o rigor e nível científico mais elaborado como é esperado de um trabalho de doutorado. Também não houve incidência de dissertações na base “mestrado profissionalizante”. Há que se considerar o quão recente é a temática proposta.

Os descritores permitiram a seleção de sete dissertações de mestrado que apresentaram a discussão sobre a implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas como tema principal ou tema correlato de pesquisa.

Foi possível o acesso a seis trabalhos completos através de mecanismos diversos de busca na internet, como sítios oficiais de universidades e seus programas de pós-graduação, entre outros.

Uma vez constituído o *corpus* da pesquisa, procedemos à coleta dos dados que nos possibilitasse caracterizá-las, identificando sua temática central e/ou objetivos, local de realização, procedimentos e/ou instrumentos metodológicos e sujeitos de pesquisa. Para tanto, retomamos a leitura do resumo de cada dissertação em busca dessas informações. As informações foram transcritas e organizadas em arquivo digital de texto para melhor visualização.

Após isso, foram realizadas leituras na íntegra das seis dissertações acessadas, buscando compreender o processo investigativo adotado pelos autores e maior aproximação com os aspectos trabalhados e expressos relacionados aos resultados e discussões de cada um dos estudos.

Resultados e discussões

Partindo da ordem cronológica de defesa dos trabalhos, a primeira dissertação data do ano de 2008, ou seja, três anos depois da publicação do Decreto n. 5.626/2005.

Em estudo intitulado *Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior*, Pereira (2008) procura verificar o cumprimento da Lei n. 10.436 de acordo com o Decreto n. 5.626/2005 no que tange à implementação da disci-

Quadro 1. Dissertações selecionadas entre as cadastradas no Banco de Teses da Capes

<p>1) Autor: Terezinha de Lourdes Pereira (2008) Título: <i>Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior</i> Programa de Pós-graduação (Ppg) - Instituição: PPG em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP Orientador: Profa. dra. Tárzia Regina da Silveira Dias</p>
<p>2) Autor: Cristina Costa de Moraes (2011)* Título: <i>A institucionalização da Libras nas universidades: representações sociais de professores dos cursos de licenciatura sobre a inclusão de surdos</i> Programa de Pós-graduação (Ppg) - Instituição: Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro Orientador: Profa. dra. Rita de Cassia Pereira Lima</p>
<p>3) Autor: Elissandra Lourenço Perse (2011) Título: <i>Ementas de Libras nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?</i> Programa de Pós-graduação (Ppg) - Instituição: PPG em Letras (Linguística) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Orientador: Profa. dra. Del Carmem Daher</p>
<p>4) Autor: Cleuza Kuhn (2011) Título: <i>Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial dos professores na UFPR</i> Programa de Pós-graduação (Ppg) - Instituição: PPG em Educação da Universidade Federal do Paraná Orientador: Profa. dra. Laura Ceretta Moreira</p>
<p>5) Autor: Josiane Junia Facundo de Almeida (2012) Título: <i>Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora</i> Programa de Pós-graduação (Ppg) - Instituição: PPG em Educação da Universidade Estadual de Londrina Orientador: Profa. dra. Célia Regina Vitaliano</p>
<p>6) Autor: Fernanda Cilene Moreira de Meira (2012) Título: <i>Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de educadores</i> Programa de Pós-graduação (Ppg) - Instituição: PPG em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Orientador: Profa. dra. Beatriz Regina Pereira Saeta</p>
<p>7) Autor: Rúbem da Silva Soares (2013) Título: <i>Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores</i> Programa de Pós-graduação (Ppg) - Instituição: PPG em Educação da Universidade de São Paulo (Faculdade de Educação) Orientador: Profa. dra. Rosângela Gavioli Prieto</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

* Não foi possível o acesso à dissertação completa.

plina de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia.

O estudo foi realizado em oito IES da rede privada localizadas em oito municípios diferentes, quatro no interior do Estado de São Paulo e quatro no interior do Estado de Minas Gerais. As IES investigadas apresentaram um total de 10 cursos (6 de Pedagogia, 2 de Letras, 1 Normal Superior e 1 de Fonoaudiologia) alvo da implementação da disciplina.

A autora denomina sua pesquisa como um estudo de campo e descritivo, e seu instrumento de coleta como entrevista “semiestruturada *in loco*”, atribuindo aos coordenadores de cursos das instituições pesquisadas a responsabilidade pela implementação da disciplina de Libras nos cursos de graduação das mesmas.

Como resultado, Pereira (2008) destaca que das oito IES pesquisadas naquela época, três já haviam implementado a disciplina de Libras em seus cursos de graduação; três contemplavam a disciplina nas matrizes curriculares dos cursos, mas não haviam implementado de fato a disciplina; e as outras duas ainda não haviam iniciado o processo. A autora aponta também que nesse contexto, dos dez cursos pesquisados, apenas quatro já haviam implementado a disciplina efetivamente, enquanto cinco tentaram contemplar o ensino da Libras através de palestras ou inserindo-a dentro de outras disciplinas.

Outro aspecto que a autora destaca é que, das três IES que implementaram a disciplina de Libras, duas contavam com professores surdos e a terceira com professores ouvintes fluentes em Libras.

Como conclusão do estudo, os principais apontamentos de Pereira (2008) são que a falta de conhecimento acerca da legislação sobre a Libras e a educação de surdos por parte dos coordenadores de curso dificultava a implementação da disciplina de Libras; que as cargas horárias das disciplinas ofertadas eram insuficientes para o ensino da Libras em sua totalidade, apontando em suas discussões a concordância com seus entrevistados sobre esse aspecto e; deu destaque para a “falta de apoio dos órgãos responsáveis em assessorar o Projeto Político-Pedagógico das instituições particulares” (PEREIRA, 2008, p.79) para nortear a implementação da disciplina de Libras.

Vale destacarmos que nos parece ingênuo almejar ensinar uma língua em sua totalidade para alunos dos diversos cursos de licenciaturas no espaço de uma disciplina, tenha ela 30 ou mais horas. Esse não parece ser o propósito do Decreto n. 5.626/2005, ao nosso ver.

É preciso estar atento a essa questão, mas também é preciso considerar o papel da disciplina de Libras em cada curso em que é implementada diante dos pressupostos da educação bilíngue para surdos. Uma ideia equivocada do papel dessa disciplina pode não somente impossibilitar o sucesso de sua implementação, como forjar seu fracasso por falta de clareza de seus propósitos.

A pesquisa de Pereira (2008) focaliza o início da implementação da disciplina de Libras e já levanta o debate da pertinência de professores ouvintes serem responsáveis por essa disciplina, mesmo que a legislação priorize a contratação de surdos para essa função. Há que se considerar a baixa oferta de profissionais qualificados surdos na época de seu estudo.

Podemos perceber também no estudo supracitado aspectos de possível procrastinação da implementação da disciplina de Libras, na medida em que algumas IES procuram alternativas para atender a Lei, como sua previsão nos documentos oficiais da instituição, mas de concreto apenas a realização de palestras e cursos de extensão.

Perse (2011), em sua dissertação de mestrado, *Ementas de Libras nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?*, se mostra interessada em verificar a implementação das disciplinas de Libras e Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos nas grades curriculares das cinco universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, e na identificação dos discursos sobre a surdez, Libras e as concepções sobre ensino de línguas nesses espaços.

A autora realiza pesquisa exploratória que, segundo a mesma, se aproxima de pesquisa diagnóstica e estudo de caso, ressaltando a escassez de estudos anteriores sobre o tema. O *corpus* para sua pesquisa constituiu-se das ementas das disciplinas de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos junto às referidas universidades, bem como o Decreto n. 5.626/2005, mais especificamente os artigos 3º e 13º.⁴

A autora demonstra por meio de seus resultados que das cinco universidades pesquisadas, quatro contemplaram o Decreto em relação à implementação da Libras nas licenciaturas, apenas uma implementou a disciplina de Língua Portuguesa como L2 para surdos no curso de Letras e nenhuma implementou esta última disciplina nos cursos de Pedagogia.

A autora discute o gênero “ementa” e os elementos que o documento deve conter, bem como os espaços que a disciplina de Libras ocupa nas universidades e seu vínculo com institutos e departamentos, além do perfil dos professores das disciplinas.

Perse (2011) conclui que o entendimento diferente sobre a implementação das exigências do Decreto por cada universidade faz com que se institua distintos perfis de seus profissionais egressos. Além disso, conclui que há nesses espaços o predomínio de uma concepção de ensino de línguas baseada numa visão estruturalista de língua e na decodificação de vocábulos.

4 Os artigos 3º e 13º do Decreto n. 5.626/2005 tratam da implementação da disciplina de Libras na grade curricular dos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia e da implementação de disciplina de ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para surdos nos cursos de Pedagogia e Letras com habilitação em língua portuguesa.

O estudo de Perse (2011) contribui para evidenciar algumas questões importantes sobre a implementação da disciplina de Libras a partir da ótica da área da linguística e seu respectivo referencial teórico, questionando a relevância das determinações do Decreto n. 5.626/2005, partindo da impossibilidade de se ensinar uma língua no contexto de uma disciplina e, nesse âmbito, dificultar a consolidação da Libras enquanto língua nos espaços acadêmicos, questionando ainda a preocupação das instituições em aparentemente apenas cumprir a legislação sem contemplar efetivamente as exigências de formação de professores para educação de surdos.

Reiteramos nossa postura sobre os propósitos de disciplinas de Libras nos cursos de formação de professores: que devem considerar os níveis de ensino e os pressupostos da educação bilíngue para surdos dispostos no Decreto n. 5.626/2005, conforme já citados neste artigo. Concordamos com a autora sobre os diferentes encaminhamentos na implementação da disciplina de Libras de acordo com os contextos em que estiver inserida, no entanto, é preciso considerarmos que, segundo o Decreto, todas as IES devem incluir a disciplina de Libras em seus cursos de licenciaturas; por outro lado, a forma como essa medida é efetivada é de responsabilidade e, ao mesmo tempo, direito das instituições, prevista na Constituição Federal de 1988 (art. 207, *caput*): “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Desse modo, se acredita nos potenciais científicos e éticos da academia, *locus* de conhecimento e crítica, em medidas como contratação e mobilização dos profissionais capacitados para elaboração de disciplinas que respeitem as demandas e realidades em que estão situados.

Kuhn (2011) defende sua dissertação de mestrado, intitulada *Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial dos professores na UFPR*, apresentando como objetivo analisar a formação inicial de professores em três cursos de licenciatura da Universidade Federal do Paraná (UFPR), bem como ações e iniciativas adotadas pela universidade com relação às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e verificar esses aspectos frente à educação inclusiva.

A autora realiza pesquisa qualitativa dividida em duas fases. Na primeira, realiza pesquisa documental, definindo como *corpus* os projetos pedagógicos de quatorze cursos presenciais de licenciatura da UFPR, dos quais elegeu três que já estivessem adaptados à reforma curricular e apresentassem histórico de participação de alunos com NEE em seus programas, bem como os documentos oficiais em nível federal e estadual sobre educação inclusiva.

Na segunda fase realiza entrevista semiestruturada com os três coordenadores dos três cursos eleitos na primeira fase de pesquisa, bem como com nove professores, entre os quais havia os que já lecionaram disciplinas sobre educação especial ou políticas formativas e os que atuavam em áreas alheias ao tema da pesquisa.

Kuhn (2011) analisa seus dados a partir da perspectiva da análise de conteúdo elegendo três principais categorias analíticas: formação inicial e continuada, ações e iniciativas da UFPR, e educação inclusiva.

Com seus resultados, a autora concluiu que mesmo após reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura analisados, os mesmos demonstravam poucos avanços no que se refere à perspectiva inclusiva e constata que a disciplina de Libras foi incorporada de forma obrigatória em todos os cursos apenas com vistas a atender o Decreto n. 5.626/2005, e que em um dos cursos analisados, a disciplina de Fundamentos da Educação Especial teve sua carga horária duplicada.

Esse estudo corrobora com o protagonismo da disciplina de Libras no Decreto n. 5.626/2005 e reforça o papel desta lei na indução de iniciativas de atendimento aos direitos das pessoas surdas, sobretudo o direito à educação. Mais que isso, para além da educação de surdos, a medida inédita de implementação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores no ensino superior por força de lei torna-a protagonista também no que tange ao atendimento da inclusão escolar de alunos com deficiências de um modo geral. No entanto, mesmo instituições que pretendem pensar-se inclusivas, apenas implementam a disciplina de Libras por força de lei e não chegam a alterar de maneira significativa seus fazeres e modos de pensar.

A dissertação de mestrado de Almeida (2012), intitulada *Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora*, apresenta como objetivo caracterizar a implementação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e seus efeitos junto aos graduandos, bem como analisar as percepções da professora sobre a organização e objetivos da disciplina de Libras no currículo do curso de Pedagogia.

A autora considera seu estudo como pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, optando pelo processo investigativo do estudo de caso intrínseco, considerando aproximações com estudo de avaliação de um programa. Como coleta de dados foi realizada entrevista semiestruturada com a professora da disciplina de Libras, aplicação de questionário com 40 alunos que já haviam finalizado a disciplina de Libras e análise do programa da disciplina.

Sobre a análise do programa da disciplina, a autora aponta que os conteúdos e objetivos da disciplina focalizam os aspectos linguísticos e o desenvolvimento de atividades práticas pertinentes à Libras.

A autora discute os resultados coletados a partir do questionário e conclui que muitos alunos, mesmo depois de terem finalizado a disciplina de Libras, ainda se sentiam inseguros em receber alunos surdos em suas salas de aula. A autora acredita que essa insegurança seja generalizada em relação à atuação de forma ampla, não especificamente com alunos surdos, uma vez que esses estudantes ainda não tiveram experiência profissional em sala de aula.

Quanto aos resultados da entrevista com a professora da disciplina de Libras, Almeida (2012) destaca que a professora surda concebe como o principal objetivo da disciplina sensibilizar os graduandos para o trabalho com alunos surdos por meio do conhecimento da cultura surda e da língua de sinais.

Em suas principais considerações finais, a autora aponta para os problemas encontrados pela baixa carga horária da disciplina, alertando para que se explicitem: os objetivos da disciplina de modo a não se criar expectativas sobre o domínio da língua; a quantidade de alunos por turma; e a falta de um profissional tradutor/intérprete de língua de sinais para acompanhar a professora surda em todas as instâncias acadêmicas. A autora conclui que é preciso aprimorar as contribuições que a disciplina de Libras pode oferecer à preparação de graduandos para a inclusão escolar de alunos surdos.

Assim como nos estudos anteriores aqui tratados, a pesquisa de Almeida (2012) nos chama a atenção para questionamentos acerca da carga horária das disciplinas de Libras pesquisadas. No entanto, a pesquisa de Almeida (2012) nos revela um cenário mais realista de implementação da disciplina de Libras, não partindo do pressuposto do ensino de uma língua em sua completude, mas definindo seus objetivos de acordo com o contexto de sua implementação, considerando como tarefa básica da disciplina ministrar noções básicas da Libras.

Também são relevantes os apontamentos do estudo sobre a insegurança dos alunos relacionada com sua inexperiência profissional e não por um fracasso da disciplina. Além disso, destaca-se que a presença de professor surdo contribui para a formação em Libras e experiências relativas à inclusão, mas não encerra os problemas da consolidação da disciplina de Libras. Sobre este último aspecto, o estudo aponta a necessidade de tradutor/intérprete de Libras em todas as instâncias acadêmicas, mas ao nosso ver, a presença de tal profissional se configura mais como direito do profissional surdo, de acordo com sua escolha. Neste contexto, a presença desse profissional em sala de aula talvez seja importante em um primeiro momento, como no início da disciplina para apresentações e contextualização, mas com tendência a sair de cena e deixar a comunicação direta entre professor surdo e os alunos que estão em situação de aprendizagem dessa língua. Entendemos que a experiência dos estudantes ouvintes com o professor surdo pode ser menos proveitosa se ela for sempre mediada pela presença do intérprete de Libras.

Meira (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada *Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de educadores*, tem como objetivo analisar a intervenção da disciplina de Libras sobre a atitude social explícita e implícita nos discentes dos cursos de Pedagogia e licenciaturas em relação à inclusão do aluno surdo.

A autora realiza pesquisa quantitativa e qualitativa, lançando mão de questionário de identificação de atitude social em relação à inclusão de alunos surdos e teste de

associação implícita aplicados a 38 alunos dos cursos de formação de professores que frequentaram a disciplina de Libras em uma universidade da rede privada.

Para Meira (2012), os resultados do estudo revelam que houve variação significativa nas atitudes implícitas e explícitas dos alunos ao comparar os momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras, o que para ela indica diminuição da preferência por alunos sem deficiência e maior disponibilidade em relação à inclusão de alunos surdos.

A autora conclui em seu estudo que disciplinas relacionadas à inclusão afetam positivamente a atitude social dos professores em processo de formação e apresentam-se como política pública eficiente na minimização das barreiras em relação à inclusão.

Esse estudo colabora com as discussões acerca da implementação da disciplina de Libras no tocante a aceitação dos alunos pela mesma. Além disso, evidencia as potencialidades da disciplina de Libras em gerar mudanças de paradigmas e como *start* para atitudes mais favoráveis à inclusão dos alunos surdos por parte dos futuros professores.

Assim como no estudo de Kuhn (2011), a pesquisa de Meira (2012) corrobora com a ideia de que as consequências da implementação da disciplina de Libras de forma obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores extrapolam o campo da educação de surdos, chamando a atenção dos espaços acadêmicos para a formação de profissionais que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiências.

Soares (2013), em sua dissertação de mestrado intitulada *Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores*, busca discutir a formação em cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras em IES tendo em vista as determinações do Decreto n. 5.626/2005, com o objetivo de elencar quais são os principais desafios na formação inicial de professores para a educação básica, considerando que esses professores deverão atender alunos surdos no contexto da educação bilíngue em que a língua portuguesa na modalidade escrita deve ocupar o espaço de L2.

O autor lança mão de pesquisa bibliográfica, destacando a escassez de trabalhos sobre a formação de professores no contexto apresentado, sobretudo focalizando língua portuguesa escrita como L2. Utiliza fontes do campo da surdez e Libras principalmente apoiado na abordagem socioantropológica, legislação pertinente ao campo da educação de surdos e educação especial e autores do campo da linguística aplicada que abordam os temas propostos.

Em seus resultados, Soares (2013) aponta para quatro desafios principais para a formação inicial dos professores que atuarão na educação bilíngue para surdos: a formulação de diretrizes para a formação inicial com vistas a dotar o futuro professor de conhecimentos essenciais à sua boa prática docente com esse grupo de alunos; investimentos na construção de ações que visem trabalhar as eventuais crenças que o professor pode ter sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno; reflexão sobre instrumentos dos quais o professor pode lançar

mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno surdo; trabalho com esse futuro professor visando gerar conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre o estatuto da Libras.

O autor conclui que, além da inserção da disciplina Libras, não foram localizadas produções que informem sobre ações abrangentes que, eventualmente, as IES estejam promovendo para formar professores que atenderão aos alunos surdos na educação bilíngue. E, embora a legislação tenha previsto a criação de tais cursos, também não foram localizadas informações de ações do MEC para que as IES cumpram essa previsão legal.

O estudo de Soares (2013) colabora com a discussão sobre a implementação da disciplina de Libras na medida em que procura apontar diretrizes que podem ser generalizadas para a implementação das disciplinas que visem formar professores para atender alunos surdos. E esse estudo, assim como o de que Kuhn (2011), apresenta a implementação da disciplina de Libras como única medida tomada pelas IES como medida de formação de professores com vistas à inclusão; e como Perse (2011), destaca a escassez de produções sobre o tema investigado.

Tecendo considerações

As contribuições desses estudos são ricas e diversas para a compreensão do processo de implementação da disciplina de Libras nas realidades pesquisadas.

Concordamos com Perse (2011) e Soares (2013) sobre a escassez de trabalhos publicados sobre este tema, se consideramos um processo de abrangência nacional tendo decorrido nove anos da promulgação do Decreto n. 5.626/2005.

Das questões mais recorrentes, destacamos as discussões acerca da carga horária das disciplinas de Libras, inegavelmente baixas, mas que aparentemente seguem os mesmos modelos de outras disciplinas de diversas áreas já existentes, se configurando conforme o curso, instituição, enfim, conforme o contexto de sua implementação.

Podemos notar que a disciplina de Libras para os cursos de licenciaturas se mostra mais afeita aos objetivos da inclusão escolar do que aos objetivos da educação bilíngue propriamente dito, apesar de seu valor de medida protagonista nas proposições do Decreto n. 5.626/2005.

A implementação das disciplinas de Libras nos cursos de formação de professores está longe de resolver o problema da educação de surdos no Brasil, na verdade, mesmo em pleno desenvolvimento e se atendesse todas as expectativas de sua implementação, só resolveria parte da questão. Muitas outras medidas permanecem necessárias, no entanto, é inegável que os impactos dessa medida potencializam o interesse pelo debate acerca da inclusão escolar de alunos surdos e abre caminho para que mais medidas sejam tomadas no sentido da formação de recursos humanos para contemplar a inclusão escolar e social de alunos com deficiências.

Referências

- ALMEIDA, J. J. F. *Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2002a.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005.
- KUHN, C. *Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial dos professores na UFPR*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2011.
- LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan.-mar. 2013.
- MEIRA, F. C. M. *Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores*. 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.
- MORAES, C. C. *A institucionalização da Libras na universidade: representações sociais de professores dos cursos de licenciatura sobre a inclusão de surdos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.
- PEREIRA, T. L. *Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior*. Mestrado (Dissertação em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.
- PERSE, E. L. *Ementas de Libras nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?* 2011. 202f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2011.
- SOARES, R. S. *Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores*. 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Resumo

A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura

Com a promulgação do Decreto n. 5.625/2005 que regulamenta a Lei n. 10.436/2002 – a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação; determina que sejam garantidas formas para sua institucionalização e difusão; bem como implementação da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de magistério e Fonoaudiologia –, há um movimento para o reconhecimento da importância da Libras na educação dos surdos e busca-se levar os futuros professores a conhecer em alguma medida essa língua, procurando favorecer o atendimento educacional que prestarão aos alunos surdos. Diante disso, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise da literatura científica disponível sobre o processo de implementação da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas. O *corpus* da pesquisa constituiu-se por teses e dissertações sobre o referido tema. A coleta ocorreu mediante acesso ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Destacamos que a implementação das disciplinas de Libras nos cursos de licenciaturas está longe de resolver o problema da educação de surdos no Brasil, mas que seus impactos potencializam o interesse pelo debate acerca da formação de recursos humanos para contemplar a inclusão escolar e social de alunos com deficiências.

Palavras-chave: Educação Especial. Disciplina de Libras. Formação de Professores. Educação Bilingue Para Surdos.

Abstract

The Implementation of the LIBRAS Discipline in the Context of Teaching Degree Courses

Since the promulgation of a 2005 Decree which regulates a Law from 2002 there has been a movement to the recognition of the importance of LIBRAS in the education of the deaf and training of future teachers on this language seeking to favor the educational care that they will provide to deaf students. This law recognizes LIBRAS (Brazilian Sign Language) as a legal way of communication and determines the guarantee of its institutionalization and diffusion as well as the implementation of LIBRAS as a mandatory discipline in pedagogy and speech therapy courses. Based on this, the present article has the objective of presenting analysis of the available literature on the process of implementation of LIBRAS as mandatory discipline in teaching degree courses. The *corpus* of the research constitutes of thesis and dissertations on the given subject. The data gathering occurred through the database of CAPES (Higher Education Personnel Development Coordination). We highlight that the implementation of the LIBRAS disciplines in teaching degree courses is far from solving the problem of the education of the deaf in Brazil but its impacts enhances the interest in the debate of the human resources development to contemplate the educational and social inclusion of students with disabilities.

Keywords: Special Education. LIBRAS Discipline. Training of Teachers. Bilingual Education for the Deaf.

Produção do conhecimento sobre o ensino de geografia para pessoas com deficiência

Taís Buch Pastoriza¹

Rosimeire Maria Orlando²

Katia Regina Moreno Caiado³

Introdução

O presente artigo tem como foco a produção do conhecimento sobre o ensino de geografia para pessoas com deficiência.

Certo é que o crescimento das matrículas de pessoas com deficiência nas escolas regulares tem se constituído, por um lado, como uma conquista histórica desses sujeitos, mas, por outro, como um desafio para os professores e a gestão escolar. E o desafio se coloca ao analisarmos as dificuldades da escola, principalmente a pública, em propiciar as condições de aprendizagem dos conteúdos escolares para alunos de diferentes classes sociais.

1 UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. Sorocaba – São Paulo – Brasil. Mestranda. Bolsista Obeduc/Capes. taispastoriza@hotmail.com

2 UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Licenciatura em Educação Especial – Programa de Pós-graduação em Educação Especial. São Carlos – São Paulo – Brasil. Coordenadora do Núcleo de Apoio à Pesquisa da UFSCar do projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior”(Obeduc/Capes). meiremorlando@gmail.com

3 UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Curso de Pedagogia – Programa de Pós-graduação em Educação Especial. São Carlos – São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação. Sorocaba – São Paulo – Brasil.

A política dita como inclusiva, na qual se propõe matricular pessoas com deficiência nas escolas regulares, termina por tornar-se mais um elemento complicador para a equipe escolar, com destaque para o professor cuja formação tem apresentado lacunas mesmo em sua área de ensino.

Diante destas colocações, podemos problematizar: Como tem se dado a formação inicial dos professores? Que condições de acessibilidade são destacadas? Como as pesquisas apontam a escolarização desses sujeitos? Qual o enfoque que tem se destacado?

As pesquisas na área da educação têm a função social de acumular conhecimentos que possam auxiliar a formação e a prática dos professores, por isso a importância do levantamento das produções acadêmicas.

Nesta direção, os objetivos do presente estudo de levantamento foram: identificar o panorama da produção de pesquisas na interface ensino de geografia e inclusão, identificar as universidades e os pesquisadores de referência, bem como classificar e quantificar os temas/enfoques abordados.

O levantamento de produções, como um estudo epistemológico, é importante devido à possibilidade de “discernir a história dos conhecimentos científicos que já foram superados, bem como a dos que permanecem atuais, colocando em marcha o processo científico” (SILVA; GAMBOA, 2011, p.377). Assim como identificar as tendências e as demandas atuais de pesquisa.

Apresentação e análise dos dados

De acordo com levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 1993 a 2012, os descritores utilizados foram: “geografia e inclusão” (371 títulos), “geografia e cegos” (22 títulos), “educação inclusiva e geografia” (18 títulos), “geografia e deficiência visual” (17 títulos) e “cartografia tátil” (10 títulos), totalizando 438 títulos.

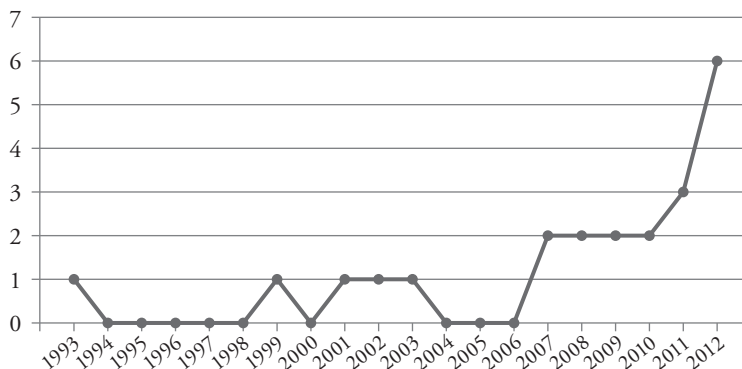
De posse desses dados, eliminaram-se as produções com outros temas centrais e as duplicadas, após a leitura dos resumos e títulos dos trabalhos, e restaram 22 trabalhos que se encaixaram no escopo deste trabalho, conforme apresentamos no Gráfico 1.

O primeiro trabalho data de 1993, porém, principalmente a partir de 2006, haverá um crescimento das produções.

Há três períodos importantes para a produção de dissertações e teses na área: de 2000 a 2004, de 2007 a 2010 e a partir de 2011. Entre 2000 e 2004 se manteve um trabalho por ano.

Entre 2006 e 2010 a produção dobra para dois trabalhos por ano. Em 2011 são três e em 2012, seis trabalhos.

Gráfico 1. Distribuição anual de trabalhos de 1993 a 2012



Fonte: Dados da pesquisa.

No primeiro período, pode-se considerar a influência da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD), decreto n. 3.298/99, que pode ter incentivado as poucas produções até 2004.

O segundo momento, de 2006 a 2010, é marcado pela implantação do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” pelo MEC/Seesp desde 2003. Garcia e Michels (2001) afirma que esse é “um dos Programas mais importantes da atual política de Educação Especial” sendo implementado nas redes de ensino estaduais e municipais.

Nesse sentido, é possível que o Programa, juntamente com os recursos destinados a esse fim, tenha mobilizado projetos de extensão nos quais as universidades formam parcerias com as escolas estaduais, como a realizada por Ventorini (2007, 2012).

Por se tratar de uma política do Estado de São Paulo, veremos que a maior parte da produção está concentrada nesse Estado, principalmente ao abordar a deficiência visual.

Outra política importante, nesse período, surge após o texto da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, com a aprovação e publicação do Decreto n. 6.949, em 2009.

Com importante repercussão, segundo Caiado, Berribille e Saraiva (2013, p.20), o Decreto nº 6.949 trata a educação “enquanto um direito da pessoa com deficiência que deve se dar sem discriminação, ou seja, com igualdades de oportunidades, em todos os níveis de educação, com o aprendizado assegurado ao longo de toda a vida”.

Ainda problematizando, como considerar essa igualdade de oportunidades? A que aprendizado o decreto se refere? Para que o acesso ao conhecimento de fato ocorra sabemos que é necessário formar profissionais, produzir conhecimento sobre o ensino e aprendizagem na área e produzir materiais adaptados em cada

disciplina escolar. Ou seja, criar condições de acessibilidade que perpassem desde a formação dos professores até a devida apropriação dos conteúdos escolares.

Em âmbito nacional, há um impacto tanto das políticas como das matrículas crescentes dos alunos com deficiência nas escolas regulares apontada por Meletti e Bueno (2010), que pode ter influenciado o terceiro momento, a partir de 2011, com a dispersão das publicações por universidades federais em outros estados como Minas Gerais (Universidade Federal de Uberlândia), Santa Catarina (UFSC), Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Estadual de Londrina (UEL), como se verifica na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição anual por instituição de ensino superior (1999-2012)

IES/Ano	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	Total
USP				1							1	1	1		5
UFRGS			1		1								1		3
UFU													1	2	3
UFMA														1	1
UFPA									1					1	2
UEL														1	1
UFRN										1					1
PUC											1				1
UFSC										1		1			2
UNESP									1					1	2
UFMG	1														1
Total	1		1	1	1				2	2	1	1	2	6	21

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 1 optamos por não mostrar a primeira publicação de 1993 da Universidade de São Paulo, pelo fato de já haver citado como pioneira.

A metodologia utilizada para o levantamento das produções é pautada nos estudos de Bueno (2010), nos quais a análise parte de determinados aspectos das produções como: onde e quando foram produzidas, sobre o que e de que forma incidem as narrativas. (BUENO, 2010, p.2)

Ao levantarmos as Instituições de Ensino Superior (IES) de origem dos trabalhos, verifica-se a concentração das universidades públicas das regiões Sudeste e Sul. São quatro as exceções: a PUC-São Paulo, por ser particular, a UFPA, da região Norte, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a UFMA, ambas na região Nordeste.

Tabela 2. Instituição em que as dissertações e teses foram defendidas (1993-2012)

IES	Quantidade	%
USP	5	22,7%
UFU	3	13,6%
UFRGS	3	13,6%
UFPA	2	9%
UFSC	2	9%
UNESP	2	9%
PUC	1	4,5%
UEL	1	4,5%
UFRN	1	4,5%
UFMG	1	4,5%
UFMA	1	4,5%
Total	22	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 3. Tema central das produções na interface da Educação Especial

Tema	Quant.	%
Práticas de ensino de geografia para alunos com deficiência visual	9	41%
Práticas de ensino de geografia para alunos com cegueira	4	18%
Formação inicial de professores de geografia na perspectiva da inclusão escolar	3	13,6%
Práticas de ensino de geografia para alunos com surdez	3	13,6%
Práticas de ensino de geografia para alunos com deficiência em geral	1	4,5%
Formação continuada de professores de geografia na perspectiva da inclusão escolar	1	4,5%
Práticas de ensino de geografia para alunos com síndrome de Down	1	4,5%
Total	22	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Se considerada a instituição, há uma dispersão das produções. Entretanto, a instituição que mais concentra a produção é a Universidade de São Paulo (USP), sob orientação da professora dra. Regina Araújo de Almeida, a primeira a defender uma tese na área de ensino de geografia para alunos com deficiência visual.

Em relação aos temas, o mais frequente é o do ensino de geografia para pessoas com deficiência visual (baixa visão e/ou cegueira). Entretanto, os dados apontam para a diversificação dos temas nas diferentes deficiências a partir de 2011 (Tabela 3).

Os três trabalhos levantados sobre surdez são de 2012, sendo dois produzidos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e um na Universidade Federal de Londrina (UEL).

O único trabalho sobre o ensino de geografia para alunos com síndrome de Down data de 2011 e foi produzido na UFRGS.

Com um número diminuto de trabalhos, mas tema de grande importância, foram encontrados três trabalhos sobre a formação na educação superior de professores de geografia para a inclusão de pessoas com deficiência no geral, sendo um de 2007 e dois de 2012. Destes, dois foram produzidos na UFPA: um de 2007 e outro de 2012. O outro trabalho foi defendido na UFMA.

A partir dos dados e da análise com base na legislação, buscamos traçar um panorama da produção geral sobre pessoas com deficiência, tendo por objetivo aprofundar a análise das pesquisas sobre ensino de geografia para pessoas com *deficiência visual* (baixa visão e cegueira), tema ainda em destaque entre as produções de ensino de geografia na interface da educação especial.

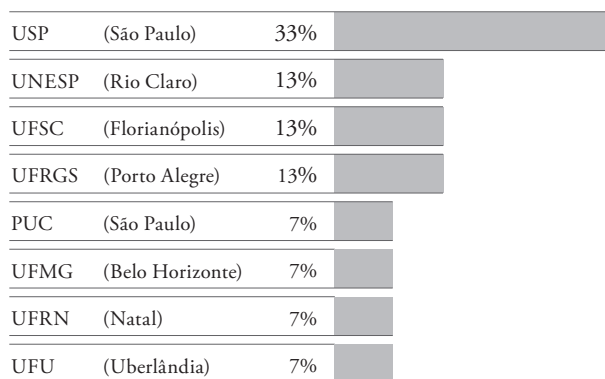
A pesquisa sobre o ensino de geografia para alunos com deficiência visual (baixa visão e cegueira)

As pesquisas com esse enfoque são majoritariamente elaboradas por instituições no Estado de São Paulo, totalizando 53% entre públicas (estaduais) e uma privada (Gráfico 2).

Sobre as orientações das quinze produções, cinco se deram por diferentes orientadores, ou seja, um terço foi feito por pesquisadores que não orientaram outros trabalhos sobre o assunto posteriormente.

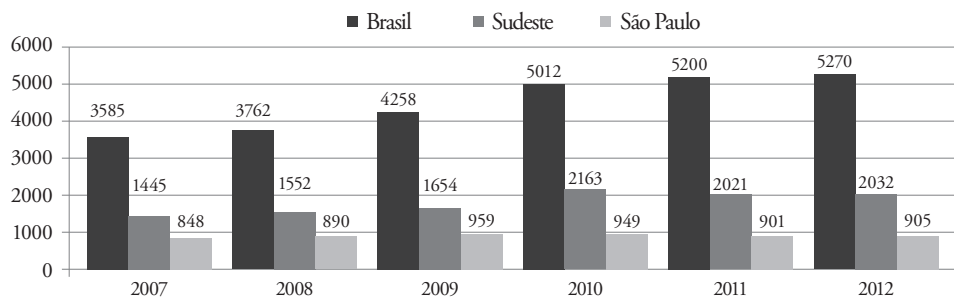
Há apenas uma pesquisadora que orientou mais de dois trabalhos sobre o assunto. Conclui-se que há uma dispersão de orientações, fato que pode comprometer o acúmulo de conhecimentos, resultados e a criação de linhas de pesquisa consolidadas.

Gráfico 2. Porcentagem das produções em diferentes IES



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3. Matrículas de pessoas com cegueira na educação básica na modalidade de ensino regular



Fonte: Censo Escolar 2012. Organização das autoras.

Tabela 4. Distribuição das produções por orientador

Orientação	Quantidade de trabalhos	%
Uma orientação	7	32%
Mais de uma orientação	15	68%
Total	22	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao programa em que as teses e dissertações foram defendidas, há uma predominância da Geografia, com 87% dos trabalhos defendidos na área.

Tabela 5. Programa em que as produções foram defendidas (1993-2012)

Programa	Quantidade	%
Geografia	13	87%
Educação	2	13%
Total	15	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito aos programas de pós-graduação, a maioria é de mestrado, conforme apontamos na Tabela 6. A explicação para o resultado em parte se relaciona com a quantidade de vagas de mestrado que é maior do que a de doutorado, e o tempo destinado à sua finalização.

Tabela 6. Distribuição por nível de titulação (1993-2012)

Nível	Quantidade	%
Mestrado	12	80%
Doutorado	3	20%
Total	15	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre os temas, a corrente teórica sobre cartografia tátil e multissensorial é destaque na maioria dos trabalhos (60%), já que além da USP, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) também trabalha nessa perspectiva com o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (Labtate).

Em contrapartida, há apenas um trabalho sobre trajetória escolar e o ensino de geografia, um acompanhamento dos atendimentos especializados, das vivências de um cego ao longo da vida e na escola regular.

Tabela 7. Tema central das produções de ensino de geografia para pessoas com deficiência visual

Tema	Quantidade
Cartografia tátil/multissensorial: formação de professores e ensino para pessoas com deficiência visual	9
Desafios atuais do ensino de geografia para pessoas com deficiência visual na perspectiva inclusiva	3
Formação do professor (geografia) para o ensino de jovens e adultos com deficiência visual	2
Trajetória escolar de uma pessoa cega na aprendizagem de imagens adaptadas	1
Total	15

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme apontado na Tabela 7, os dados parecem indicar mais para um enfoque nos recursos e/ou materiais didáticos adaptados, em vez de uma investigação pautada nos desafios do ensino e aprendizagem de geografia e na trajetória escolar desses alunos.

Considerando que as pesquisas na interface educação especial e ensino de geografia são praticamente escassas e, conseqüentemente, o acúmulo de conhecimentos na área específica ainda é inicial, algumas considerações e hipóteses podem ser tecidas.

O enfoque parece estar invertido: primeiro se prioriza as pesquisas que tratam da adaptação para minoritariamente tentar compreender a trajetória do aluno em relação aos conhecimentos geográficos, a formação e as práticas dos professores, assim como seus desafios, entre outros aspectos fundamentais que antecedem as alterações curriculares, como por exemplo, a formação na educação superior.

Isso fica claro quando Heredero (2007) nos aponta que as alterações curriculares para pessoas com deficiência não devem se limitar aos ajustes de pequeno porte que, se por um lado, pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem nas salas de atendimento especializado para um grupo de pessoas com a mesma deficiência, por outro, promove uma individualização extrema do ensino.

Se exemplos de adaptações de pequeno porte são adequar, priorizar e introduzir os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, alterar periodicamente os objetivos ou critérios de avaliação e todas as alterações necessárias na metodologia (HEREDERO, 2007, p.5), cabe questionarmos: somente as adaptações de pequeno porte são suficientes? O que garantem?

Certo é que os indivíduos com deficiência requerem adaptações individuais. Entretanto, centralizar o foco nas especificidades dos alunos mais do que em

adaptações mais significativas, como a formação dos professores, a organização das salas e da escola para atendimento, a relação entre professor e aluno e entre a família e a escola, dentre outras, podem induzir os pesquisadores na área a acreditarem que mudanças apenas na metodologia já são suficientes para incluir de fato a pessoa com deficiência.

Nesta direção, Góes (2004, p.74) afirma que somente as adaptações não bastam: “são indispensáveis projetos diferenciados e não apenas pequenos ajustes”. Já que sem alterar o delineamento do currículo e as metodologias, sem estabelecer esquemas de suporte efetivo ao professor, a escola não responde ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos diferentes (GÓES, 2004, p.74), nem às reais condições de acessibilidade ao conteúdo escolar.

É importante destacar práticas docentes problemáticas cotidianas que são recorrentes com as pessoas com deficiência e que influenciam na aprendizagem. Góes (2008) verifica que a imagem do aluno especial na escola é de “semilocutor”, na qual se impõe os limites de suas possibilidades de construção de sentido que deslegitima a fala do sujeito com deficiência.

Essas indicações mostram uma realidade em que se restringem as oportunidades para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, e ao aluno especial continua sendo-lhe creditadas mais suas dificuldades que suas possibilidades (GÓES, 2008, p.41).

É preciso repensar a concepção de deficiência de modo ela se deslocar do ponto de vista biológico e orgânico para a visão social na qual a superação se dá pela interação social na escola, entre os alunos, durante as aulas, em uma perspectiva interativa de ensino e aprendizagem (FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. 2004).

Os professores relatam ter dificuldades para lidar com a proposta de inclusão atual, quando não muita dificuldade, devido em parte à falta de formação (GÓES, 2004; CHAVES, 2010; ALMEIDA, 2011; OLIVEIRA; 2008).

Não tem havido um preparo prévio dos professores da sala regular para o exercício pedagógico com o aluno com deficiência, o “próprio exercício das relações de ensino tem preparado as professoras para receber e acolher a ‘alteridade deficiente’” (FONTANA; FURGERI; PASSOS, 2004, p.163).

Ou seja, os professores têm aprendido “na prática”, com todas as dificuldades para o professor e comprometimentos de aprendizagem que isso pode acarretar para a pessoa com deficiência.

Em síntese, a bibliografia na área tem apontado para duas temáticas: as metodologias de ensino, sendo a cartografia tátil e/ou multissensorial predominante, e a formação e/ou práticas pedagógicas dos professores de geografia em relação ao ensino para as pessoas com deficiência.

Sobre a formação dos professores, o foco tem sido nos desafios da prática docente em ensinar a pessoa com deficiência na sala comum sem ter tido for-

mação, inicial ou continuada, na área. São escassas as propostas de formação de professores de geografia que contemplem as pessoas com deficiência para além das adaptações metodológicas de ensino.

A partir desta problematização, é possível verificar que as ações políticas quando adentram os portões escolares realmente parecem impactar a formação dos professores, geralmente não formados para atuar com salas de aulas heterogêneas e socializadas em ambientes em que tais crianças eram segregadas em instituições, classes especiais ou na própria residência, delegadas a professores especialistas e pouco afeitas ao ensino e aprendizagem de conteúdos escolares (BUENO, 1999).

Sabe-se da importância da formação do professor, de modo geral, ou aqui em específico, de geografia para ensinar os conteúdos da disciplina para os alunos com baixa-visão e/ou cegueira. Entretanto, qual formação seria essa? Qual perspectiva teórica e metodológica seria adequada? Sobre qual concepção de deficiência?

Apesar do avanço da área nos últimos anos, muitos são os questionamentos que ainda precisam ser pesquisados e debatidos para instrumentalizar os professores e suas práticas para a realidade que se apresenta: a crescente escolarização desses sujeitos e seu direito à aprendizagem.

Considerações finais

Nos levantamentos de produções na interface ensino de geografia e educação especial/deficiência visual, buscamos identificar as Instituições de Ensino Superior nas quais as teses e dissertações são elaboradas, assim como os temas e focos de pesquisa.

A maioria das produções está concentrada na região Sudeste e no Estado de São Paulo, cuja deficiência mais abordada é a visual na temática da cartografia tátil.

Nos últimos anos, parece haver uma tendência de diversificação dos temas de pesquisa, já que até 2011 havia uma concentração de produções na área da deficiência visual, e a partir desse período houve um aumento significativo de trabalhos sobre ensino de geografia e educação especial, porém com outras deficiências/temas.

A predominância da cartografia tátil, como uma proposta sistematizada de adaptação de materiais didáticos táteis e/ou multissensoriais, nas pesquisas indica que, por um lado, há uma consolidação das técnicas de produção de mapas adaptados para pessoas com deficiência visual no Brasil, assim como sua eficácia para a sua aplicação nas escolas e instituições de atendimento educacional especializado. Por outro, no âmbito do acesso aos conteúdos curriculares por sujeitos com deficiência visual, as pesquisas precisam avançar para além das adaptações metodológicas para contemplar várias dimensões da aprendizagem e o contexto da escola pública brasileira atual.

Entre as questões pouco pesquisadas e que se apresentam como campos de pesquisa importantes e necessários na interface são: o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares de geografia nas trajetórias escolares de pessoas com deficiência e a importância da interação social na aprendizagem dos alunos com deficiência.

Muitos são os trabalhos que citam a formação do professor de geografia para ensinar pessoas com deficiência. Entretanto, são escassas as indicações sobre conteúdos, referenciais teóricos e metodológicos, entre outros aspectos que permeiam essa formação.

Sobre as pesquisas no âmbito de *todas* as deficiências, não só a visual, até 2012, ano de realização do levantamento, não identificamos nenhuma na interface do autismo, deficiência múltipla ou deficiência intelectual.

Nesse sentido, é preciso que mais pesquisas sejam elaboradas na escola comum que abordem o ensino de geografia para as pessoas com deficiências pouco ou ainda não pesquisadas, a relação professor-aluno e a interação social entre os alunos e a formação do professor de forma mais propositiva.⁴

Referências

- ALMEIDA, D. C. S. *Entre a escola e a sociedade: bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos*, em Uberlândia-MG. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG. 2011.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n.5, Piracicaba, Unimep, 1999.
- BUENO, J. G. Deficiência e Ensino Superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987-2006). In: VICTOR, S. L.; CHICON, J. F. *Educação Inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos*. Vitória: Edufes, 2010. p.255-272.
- CAIADO, K. R. M. (Org.). *Trajетórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: Edufscar, 2013a. 242p.
- CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M. (Org.). *Trajетórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: Edufscar, 2013b. 242p.
- CHAVES, A. P. N. *Ensino de Geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC. 2010.

4 Agradecemos à Capes, agência financiadora da pesquisa que pertence ao Programa Observatório da Educação (Obeduc).

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21- 48.

FONTANA, R. A. C.; FURGERI, D. K. P.; PASSOS, L. V. L. Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.149-165.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15-Educação Especial da Anped. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.105-124, 2011.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.69-92.

GÓES, M. C. R. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em Educação Especial. In: BATISTA, J. C.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. v.1. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.37-46.

HEREDERO, E. S. Las adaptaciones curriculares de pequeno porte o no significativas en el contexto brasileño. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.2, n. 2, 2007.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: Reunião Anual da Anped, 33, 2010, Caxambu. *Anais...* 2010.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Educação Especial: temas atuais*. Marília: Unesp, 2000.

OLIVEIRA, R. V. *Itinerário educacional de uma aluna cega e a busca pela imagem adaptada*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN. 2008.

SILVA, R. H. R.; GAMBOA, S. S. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise. *Atos de Pesquisa em educação*, v.6, n.2, p.373-402, mai.-ago. 2011.

VENTORINI, S. E. A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual. 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. 2007.

VENTORINI, S. E. *Representação gráfica e linguagem cartográfica tátil: estudo de casos*. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. 2012.

Resumo

Produção do conhecimento sobre o ensino de geografia para pessoas com deficiência

A matrícula de pessoas com deficiência nas escolas regulares em diferentes etapas tem crescido nos últimos anos e com isso também as pesquisas na interface da educação especial com as outras áreas do conhecimento. O objetivo deste estudo foi analisar a produção de pesquisas sobre ensino de geografia para pessoas com deficiência, com foco na visual, bem como analisar os temas pesquisados e as Instituições de Ensino Superior onde as pesquisas se realizaram com vistas a apontar os desafios e as possibilidades para futuros trabalhos. O referencial teórico sobre análise de produção científica pautou-se em Bueno (2010) e Silva e Gamboa (2011). O levantamento da produção foi realizado no banco de teses da Capes, e os descritores utilizados foram: inclusão, deficiência, cegueira e ensino de geografia. Os resultados dessa análise mostram que a escolarização das pessoas com deficiência tem sido um tema em crescimento nas pesquisas dos últimos anos, mas que o enfoque das pesquisas está nas metodologias de ensino. Também há uma indicação para uma possível diversificação nas deficiências estudadas e nas Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Deficiência Visual. Educação Especial.

Abstract

Production of Knowledge on the Teaching of Geography for People with Disabilities

The enrollment of disabled people in regular schools in different stages has been growing in the past years and so has the research on the interface of special education with other fields of knowledge. The goal of this study was to analyze the production of research on geography teaching for disabled people, focusing on visual disability, as well as to analyze the researched topics and universities where they were made, aiming to point out the challenges and possibilities for future research. The theoretical reference on the analysis of the scientific production was based on Bueno (2010) and Silva and Gamboa (2011). The production survey used the bank of thesis of CAPES, with the following describers: inclusion, disability, blindness and geography teaching. The results of this analysis show that the schooling of disabled people has been a growing topic on the research done in the past years, although the focus of research is on teaching methods. There is also an indication for a possible diversification of the studied disabilities and of the universities.

Keywords: Geography Teaching. Visual Disability. Special Education.

Equipe de realização

Editor e preparação de originais

Frederico Ventura

Revisão dos textos em espanhol

Dafne Mello

Revisão dos textos em inglês

Paulo Igor de Lima Ventura

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica

Luciano Malheiro

Sobre a revista

Formato: 15,7x22,5cm

Mancha: 12,0x19,0cm

Tipologia: Adobe Garamond Pro e Swis721

Papel: Polen Soft 80g/m² (miolo)

Supremo 250g/m² (capa)

220 páginas

Agosto de 2015

Tiragem: 300 exemplares