

A INCLUSÃO ESCOLAR NA UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES DE COORDENADORES E DISCENTES

*Regea da Silva Chaves e Chagas¹
Arlete Aparecida Bertoldo Miranda²*

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia. Este trabalho envolveu a participação de quatro coordenadores de curso e seis discentes, sendo quatro com deficiência visual e dois com deficiência física. Como estratégia de coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada. Com relação aos dados obtidos nas entrevistas, realizamos uma análise de conteúdo, no sentido de conhecer as concepções dos sujeitos participantes sobre educação especial, inclusão escolar, recursos pedagógicos, dificuldades na implementação da inclusão, relações interpessoais, reivindicações e sugestões. Os dados apontaram que a instituição pesquisada não está totalmente preparada para receber os alunos com necessidades especiais. Entendemos que a Universidade precisa fortalecer-se ainda mais como local de debates, discussões e como produtora de conhecimentos quanto à inclusão desses alunos em seu sistema, não podendo, assim, compartilhar de ações superficiais e paliativas para os poucos que nela ingressam. Pelo contrário, é preciso que ela mostre o seu compromisso em organizar e implementar ações educativas que respeitem e valorizem as diferenças individuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação especial. Ensino Superior. Inclusão escolar.

ABSTRACT: This article aims at analyzing the inclusion of students with special educational needs in graduation courses, at the *Universidade*

¹ Graduada em Pedagogia.

² Professora da Faculdade de Educação e do PPGE da Universidade Federal de Uberlândia.

Federal de Uberlândia, that train students to become future teachers. Results from a qualitative research, involving coordinators of several graduation courses and six students, four of them with visual problems and two of them with physical deficiencies, were shown. As a strategy of data collection, semi-structured interviews were applied in order to know the conceptions of the participants about special education, school inclusion, pedagogical resources, difficulties concerning the implementation of inclusion, interpersonal relationship, claims and suggestions. The analysis indicates that the institution researched is not totally prepared to receive students with special needs. We understand that the university has to produce more knowledge about inclusion of special students in itself by promoting debates and discussions that would contribute effectively to include students with special needs. The analysis also indicates that superficial and palliative actions are not enough to assist students with special needs who enter in university. It is necessary that the university shows how it is interested in organizing and implementing educational actions that respect individual differences.

KEY WORDS: Education. Special education. High Education. School inclusion.

Analisando a temática referente à educação especial em diferentes países, inclusive no Brasil, pesquisadores como Mendes (1995) e Jannuzzi (1984) pontuam períodos distintos ao longo da história da humanidade que demarcam mudanças na concepção de deficiência. Porém, alguns traços dessa concepção se mantêm até hoje.

Inicialmente, é evidenciada uma primeira fase, marcada pela negligência, na era pré-cristã, em que havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas e a sociedade legitimava essas ações como sendo “normais”.

Na era cristã, segundo Pessotti (1984), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido.

Num outro estágio, nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, na qual os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais.

O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte.

No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal.

No final da década de 60, o movimento pela integração social iniciou a inserção dos indivíduos que apresentavam deficiência nos sistemas sociais como a educação, o trabalho, a família e o lazer. Essa abordagem teve como fator fundamental a elaboração do princípio da normalização (SASSAKI, 1997).

O conceito de normalização, que só chega ao Brasil na década de 70, opunha-se aos modelos de segregação e defendia a idéia de possibilitar às pessoas que apresentavam deficiência condições de vida o mais normal possível, assemelhando-se a de todas as outras pessoas consideradas normais.

Tal conceito foi definido pela política Nacional de Educação Especial como:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (BRASIL, 1994, p. 22).

De acordo com este princípio, os indivíduos que apresentam deficiência devem ser educados num ambiente normal sendo oferecidos a eles recursos materiais e ambientes o próximos dos demais alunos, evitando-se, dessa forma, a segregação.

Verificamos que o princípio da normalização não se constituía como específico da escola, mas englobava também outros aspectos da vida das pessoas que apresentavam deficiência, como a família, educação, formação profissional, trabalho e segurança social.

Não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo portador de deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparada aos tempos de segregação. Os princípios da

integração e da normalização foram norteadores das propostas de definição das políticas públicas da educação especial, em torno dos anos 80.

Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração e sua efetivação prática têm gerado muitas controvérsias e discussões.

O conceito de inclusão passa a ser trabalhado na educação especial de forma diferente do conceito de integração. No entanto, eles têm a mesma proposta: inserir os alunos que apresentam necessidades especiais no ensino regular.

Podemos dizer que a integração passa a idéia de que a pessoa, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. Nesse sentido, não se questiona o papel e a função da escola, já que é ela quem dita o modelo que o aluno deve seguir. A inclusão considera a inserção de alunos através de outro ângulo, isto é, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, lingüísticas, culturais, sociais, etc.) e, ao reconhecê-las, mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela (BUENO, 1999).

É importante destacar que, em relação à inclusão, dois eventos foram mundialmente significativos e podem ser considerados marcos dessa proposta, pois trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos. Esses eventos foram “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, na qual se buscou garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação, e “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, em 1994. Nessa conferência, foi elaborada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que, “[...] inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (CARVALHO, 1998, p. 146).

De acordo com a Declaração de Salamanca, o conceito de inclusão é um desafio para a educação, na medida em que estabelece que o direito à educação é para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, como podemos observar no trecho abaixo:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca defende a idéia de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independentemente de suas capacidades. Ao mesmo tempo ela aponta a escolarização de crianças em escolas especiais nos casos em que a educação regular não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno. No entanto, a Declaração de Salamanca trouxe um avanço importante ao chamar a atenção dos governantes para a necessidade de se aplicar todo investimento possível para o redimensionamento das escolas, para que possam atender, com qualidade, a todas as crianças, a despeito de suas diferenças e/ou dificuldades.

Reconhecemos que trabalhar com classes heterogêneas acolhedoras de todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também as não-deficientes, na medida em que essas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

O princípio da inclusão exige uma radical transformação da escola, pois caberá a ela adaptar-se às condições dos alunos, ao contrário do que acontece hoje, quando os alunos é quem têm que se adaptar à escola. E ainda, a inclusão não se limita ao atendimento dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas demonstra apoio a todos que fazem parte da escola: professores, alunos e pessoal administrativo (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitar os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

É possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pela proposta da escola inclusiva, o que considera-se perfeitamente compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge em decorrência da não-problematização do assunto, tendo em vista que raramente esse é contemplado nos momentos de formação inicial e/ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento.

Apesar de haver uma grande quantidade de publicações versando sobre o princípio da inclusão escolar, ainda são poucos os trabalhos que discutem essa temática no Ensino Superior. De acordo com a literatura sobre o assunto, constata-se que essas, em sua grande maioria, referem-se à inclusão no Ensino Fundamental.

Talvez isso ocorra devido a motivos, como por exemplo, o fato de o movimento inclusivo de pessoas com necessidades especiais no ensino regular ser recente no Brasil, se comparado ao dos países desenvolvidos; o fato de ser o Ensino Fundamental obrigatório e, portanto, de responsabilidade dos governos - responsáveis pela viabilização das políticas e projetos educacionais; o fato de ser limitado o acesso à universidade, principalmente as federais, onde existe uma grande disputa de candidatos para o número de vagas nelas disponíveis.

Consideramos que a universidade tem um papel social importante a cumprir em relação aos membros de uma sociedade. Além de se constituir como um local em que o indivíduo tem acesso a um conjunto de informações de caráter científico, histórico e cultural acumulado pelos homens, ela também desempenha o papel de formadora do cidadão crítico e criativo. Considerando a importância que a universidade representa para todas as pessoas, acreditamos que os indivíduos com necessidades educacionais especiais não podem ser privados do seu direito de usufruir todas as vantagens por ela oferecidas.

A efetivação do movimento de inclusão requer a mudança de paradigmas do conhecimento científico e mudança na concepção das relações sociais, mas a construção de novos parâmetros não é algo que ocorre em um único e determinado momento. Trata-se de um constructo no qual o novo e o velho permanecem, relacionam-se por um determinado tempo.

É essa fase que ainda vivenciamos, visto as dúvidas, indefinições e questionamentos acerca da Educação Especial no Brasil, especificamente, no Ensino Superior.

Mazzoni et al (2000) afirma que existe, em algumas universidades, uma legislação de apoio aos candidatos com necessidades especiais no

vestibular, mas não há para a permanência desse aluno na instituição, uma vez que faltam tecnologias mais atualizadas dentro da sala de aula. Os alunos reivindicam um melhor relacionamento interpessoal por parte da comunidade acadêmica.

Araújo (2003) constatou em sua pesquisa que concepções milenares em relação à deficiência estão presentes em sala de aula no universo acadêmico do ensino superior.

Isso nos faz lembrar de uma fala de Carvalho:

Se em nenhuma escola deve-se pensar em assistencialismo para com os portadores de deficiência, muito menos numa Instituição de Ensino Superior, pelas razões óbvias e, também, em respeito ao aluno deficiente, como pessoa, e a todo o percurso que antecedeu a sua chegada no 3º grau. Parece, pois, fora de dúvidas que o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas deficientes no ensino superior não devem ser calcados em sentimentos assistencialistas (1997, p.25).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é demonstrar como o princípio da inclusão vem acontecendo nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia. Assim, torna-se de extrema importância o conhecimento das ações que essa Universidade, enquanto instituição de Ensino Superior, e seus cursos de Licenciatura vêm desenvolvendo para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham o ensino de qualidade a que têm direito.

Essa preocupação desdobra-se em algumas perguntas importantes. Será que os alunos com necessidades educacionais especiais da Universidade Federal de Uberlândia sentem-se realmente incluídos? Os alunos sentem-se atendidos em todas as suas necessidades durante a sua permanência na instituição? São viabilizadas ações educativas baseadas nas diferenças individuais dos alunos com necessidades especiais? Quais são as dificuldades que os alunos com necessidades especiais encontram para permanecer na Universidade e concretizar seus estudos?

Para se realizar esta pesquisa, foram escolhidos como sujeitos alunos que se encontravam matriculados nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, e que se reconheciam como pessoas com necessidades especiais, bem como os coordenadores dos respectivos cursos.

O levantamento desses dados deu-se através de informações adquiridas nas secretarias de coordenações dos cursos de Licenciatura e

também por meio do Centro de Ensino Pesquisa Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia.

No momento da pesquisa, constatamos que seis cursos de Licenciatura possuíam alunos com necessidades especiais, sendo quatro deficientes visuais pertencentes aos cursos de Música, História, Letras e Matemática e dois deficientes físicos dos cursos de Biologia e Geografia. Desses, quatro eram do sexo feminino e dois, do sexo masculino.

Em relação aos coordenadores, é importante esclarecer que, dos seis cursos envolvidos, apenas quatro aceitaram participar da pesquisa.

Considerando nossas preocupações, o problema que gostaríamos de investigar, as perguntas que queríamos responder, decidimos que a melhor maneira de se compreender tais aspectos seria realizar uma pesquisa qualitativa. De acordo com Lüdke e André, “[...] os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (1986, p.11). Assim, uma metodologia não pode desconsiderar as condições reais em que a problemática abordada e seus atores se encontram.

Como estratégia de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada com os alunos e os coordenadores dos cursos participantes. A entrevista é apontada por vários autores como um dos componentes ou categorias fundamentais do trabalho de campo na pesquisa qualitativa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; BOGDAN & BILKEN, 1994; TRIVIÑOS, 1995).

De acordo com Caiado, “[...] a entrevista não deve buscar algumas informações apenas, deve, sim, permitir que o entrevistado construa um discurso, uma narrativa, que fale da vida emaranhada, contraditória e caótica que é a vida cotidiana” (2003, p.47).

As entrevistas com quatro dos alunos foram realizadas nas suas residências, e com os outros dois alunos e os quatro coordenadores de cursos foram feitas na Universidade, num horário previamente agendado entre os participantes e a pesquisadora. Registradas em áudio e posteriormente transcritas, as entrevistas foram transformadas em textos submetidos à análise.

Os dados desse estudo permitiram perceber que os coordenadores dos cursos participantes evidenciaram um consenso sobre o que caracteriza a educação especial, especificando que o conceito deveria ser pensado de forma abrangente, não apenas aqueles alunos que têm algum tipo de deficiência física, porque é a mais visível ou algum tipo de deficiência mental, mas aquele que apresenta, ao longo do curso, determinados tipos de deficiência na aprendizagem. Os alunos

expressaram que a educação especial consiste em formas e métodos de educar que precisam ser adaptados às deficiências de cada indivíduo, e que as dificuldades que venham a ocorrer devem ser superadas na convivência com os alunos considerados normais. Para esses alunos, essa modalidade de ensino não significa o isolamento; antes do conteúdo, é preciso priorizar o contato social.

No tocante às concepções de inclusão escolar, os coordenadores emitiram opiniões muito semelhantes, enfatizando que a inclusão escolar é necessária, pois todas as pessoas têm direito de freqüentar uma escola independente das dificuldades que ela tenha, seja deficiente físico, mental ou pertencente aos excluídos da sociedade. No entanto, enfatizam que as universidades devem estar preparadas para recebê-los. Eles afirmam ainda que a inclusão escolar está associada à inclusão social.

Quanto ao princípio da inclusão, os alunos entrevistados expressam posicionamentos diferentes. Um aluno citou que um dos procedimentos para a implementação da inclusão refere-se à qualificação profissional das pessoas que estão em contato direto com outras de necessidades educacionais especiais, particularmente os professores. Outro aspecto refere-se ao posicionamento que o indivíduo com deficiência precisa ter frente ao movimento de inclusão. Isto é, não basta somente a sociedade preparar-se para inserção desse indivíduo, é preciso que a própria pessoa esteja disposta a realizar o que for possível e necessário para a sua inserção.

No que concerne à qualificação profissional, cabe destacar que, para a efetivação de ações que busquem a melhoria dos conhecimentos desses profissionais sobre a inclusão, primeiramente, faz-se necessário que professores, coordenadores, administradores não só das universidades, mas de todas as escolas dos sistemas de ensino, tenham clareza a respeito do que consiste a inclusão escolar e mais ainda, que acreditem nessa proposição, e tenham compromisso pedagógico e social para o que se dispõem a realizar.

Dois alunos afirmaram não saber nada sobre o assunto inclusão, e três consideraram que essa deve ser radical, isto é, estendida a todos, independente do grau de sua deficiência. Assim, a inclusão deve ser abrangente e incondicional e não deve supor procedimentos e técnicas metodológicas para um tipo de demanda, mas sim o atendimento a todos.

Quanto às dificuldades na implementação da inclusão na Universidade, dois alunos expressaram não visualizar fatores que prejudiquem o encaminhamento desse processo inclusivo. Os demais alunos

participantes apontaram dificuldades como: falta de práticas metodológicas mais eficientes, falta de sensibilidade por parte de alguns professores, escada sem corrimãos, buracos nas calçadas e falta de mobilização da comunidade acadêmica para a discussão de reivindicações dos deficientes.

Os alunos com deficiência física afirmam que encontram dificuldades nas práticas que envolvem trabalhos de campo, fora da sala de aula. Os alunos com deficiência visual afirmam que alguns professores fazem adaptações na metodologia utilizada para o ensino ou aceitam sugestões de mudanças para melhor atender os alunos, enquanto outros ainda desconsideram que têm alunos com necessidades especiais em sala de aula. Podemos dizer que as práticas variam conforme o jeito de ser de cada professor.

Apesar das indefinições metodológicas, dúvidas e incertezas, podemos considerar que parte dos professores procuram estabelecer uma relação de proximidade com os alunos com necessidades especiais, de modo a suprir da melhor maneira possível as suas necessidades. Entendemos que a concepção de ensino não pode estar pautada numa única forma de ensino que seja supostamente aplicável a todos os alunos. Pelo contrário, a ação e intervenção pedagógicas devem ser diversificadas e ajustadas às particularidades de cada aluno.

Nesse sentido, concordamos com Moreira (2003), quando ele afirma que o professor da Universidade, ao receber um aluno com necessidades especiais, enfrenta uma situação desafiadora, pois, na maioria das vezes, desconhece as especificidades, as estruturas de apoio e os recursos que esses alunos demandam. Dessa forma, cabe a todos os docentes do Ensino Superior buscar conhecimentos que lhes possibilitem estar em contato com novas estratégias referentes ao processo de ensino-aprendizagem, para que eles possam analisar criticamente sua prática docente(re)significando-a, tendo em vista que o aluno é um ser humano com experiências e vivências singulares.

Dois coordenadores de curso apontam que apesar de haver certo grau de conscientização no que tange a inclusão na Universidade, ela ainda é insuficiente, pois a estrutura física dela e os recursos enviados pelo poder público ainda são insuficientes para o atendimento, permanência e sucesso dos alunos que apresentam deficiência.

Verificamos que os alunos e os coordenadores de curso foram unânimes em afirmar que nem todos os prédios estão totalmente adaptados com rampas, corrimãos, acesso a banheiros. Falta material escrito em braille, faltam salas de estudo isolado na biblioteca, não há

intercâmbio com outras universidades que possuem material, falta programa de computador, gravador para registro de aulas, calculadoras que “falam”. Assim, os alunos deficientes visuais fazem uso de recursos e materiais em outras instituições, fora da Universidade, pois nestes locais é possível encontrar leitores com mais disponibilidade de tempo, materiais escritos em braile, livros gravados, etc.

Quando perguntamos aos alunos sobre relações interpessoais, um aluno afirma que o relacionamento com as outras pessoas depende da postura do deficiente diante de sua própria condição. A ele cabe ter atitudes que não dêem possibilidade para a existência de posturas discriminatórias ou superprotetoras. Dois outros alunos narram que se relacionam bem com diferentes segmentos da comunidade acadêmica, dando muita ênfase ao relacionamento com seus colegas. Um aluno verbaliza que existe certa dificuldade na relação com os outros alunos, principalmente quando são propostas atividades em grupo. Outro aluno afirma que vivencia situações de indiferença por parte das pessoas com as quais se relaciona.

Carvalho afirma que são inúmeras as barreiras existentes para a organização do atendimento educacional de pessoas com deficiência, dentre elas, destacam-se as de cunho atitudinal frente à diversidade. No entanto, “[...] as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade” (CARVALHO, 2000, p.77).

Dessa maneira, as atitudes e o relacionar-se com a pessoa que possui alguma deficiência dependem, em grande parte, de aspectos subjetivos e intrínsecos de cada ser humano. Devemos ter clareza de que atitudes como rejeição, discriminação ou quaisquer outras formas que levem a falsos estigmas e exclusão não podem ser toleradas.

Dois coordenadores de curso afirmam que não existe troca de informações entre os professores quanto às necessidades educacionais de seus alunos. Porém, um deles afirma que deveria existir tal trabalho, já o outro expressa que essa não é uma prática viável, pois cabe a cada professor conversar com o aluno a respeito do melhor encaminhamento de cada disciplina.

Mazzoni et al identificou em seu estudo que “não há continuidade dentro do trabalho pedagógico feito pelos professores” (2000, p. 231). Dessa forma, entende-se que os professores não trocam informações entre si e as dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais não são discutidas. Isso faz com que, no início de todo período

letivo, o aluno tenha que explicar novamente suas necessidades para todos os professores. Logicamente que não se trata de estabelecer uma homogeneização de procedimentos, mas sim, de viabilizar formas que contribuam para que a Universidade também busque melhores alternativas para a inserção desses alunos. Do contrário, continuar-se-á corroborando o que foi dito por alguns alunos, ou seja, que esses é que têm de se adaptar às metodologias usadas pelos professores.

No que concerne ao relacionamento dos alunos com diferentes segmentos da comunidade acadêmica, existe um consenso absoluto, por parte dos coordenadores, de que esses não percebem situações de discriminação ou de superproteção, mas sim uma boa vontade por parte dos funcionários e colegas, que sempre estão dispostos a ajudar naquilo que precisam, como por exemplo, na leitura e discussão de textos.

Outro aspecto enfatizado pelos coordenadores refere-se à humanidade e à sensibilidade que se tornam mais visíveis nessas relações. “Isso faz com que as pessoas nesse ambiente competitivo se lembrem que acima de tudo precisamos ser mais humanos e sensíveis” (coordenador 4).

Essa afirmação nos remete às considerações de Barbosa :

“Ter conhecimento sobre a diversidade da espécie humana, tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos, descobrir e reconhecer o outro, possibilita o trabalhar juntos, estudar juntos, enfim, viver juntos” (2002, p.23).

O movimento de inclusão também traz consigo a possibilidade de mudanças não só na organização do trabalho pedagógico das instituições de ensino, mas também nas redes de relacionamento dos sujeitos envolvidos nesse processo. É o que Rodrigues (2004, p. 13) denomina de “redes de solidariedade”.

Trilhando caminhos

Sabemos que são poucos os estudos existentes na literatura sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior e também são poucas as instituições que possuem um mapeamento e um acompanhamento desses alunos. Dessa forma, faz-se necessário implementar projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à inclusão desses alunos no Ensino Superior, pois a cada ano recebe-se mais alunos com algum tipo de deficiência.

No presente trabalho, buscamos investigar como vem acontecendo a inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, a partir das concepções de alunos e de coordenadores de curso. Nosso interesse traduziu-se nas seguintes perguntas: 1) Existem alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de Licenciatura da UFU? Como está acontecendo o processo de inclusão de acordo com os alunos com necessidades educacionais especiais e coordenadores de curso de Licenciatura da UFU?

Por meio do conjunto de análises realizadas, a presente pesquisa possibilitou-nos verificar que tanto os alunos quanto os coordenadores de curso ainda são carentes de discussões sobre essa temática, tanto em nível institucional, quanto no interior dos próprios cursos. Não existem canais de comunicação para se viabilizarem propostas e reivindicações quanto ao que é disponibilizado pela Universidade e o que precisa ser feito. As maiores dificuldades para a concretização da inclusão são: escassez de literatura em braile, lugar adequado para estudo na biblioteca, programas informatizados, dificuldades de acesso aos locais onde acontecem as aulas, falta de corrimãos nas rampas e escadas, dificuldade de alguns professores em repensar suas práticas pedagógicas, principalmente no que concerne à avaliação.

Consideramos que muitas dificuldades referentes ao processo de ensino e aprendizagem deixariam de existir se os professores tivessem pelo menos um conhecimento básico acerca dessas deficiências, bem como se a Universidade tivesse materiais e recursos para atender às especificidades de cada aluno.

Isso não significa que a Universidade não venha incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, a política existente mostra-se ainda insuficiente para atender a essa diversidade, e isso faz com que os deficientes visuais, por exemplo, busquem alternativas quanto a recursos e materiais em outras instituições para obterem sucesso em seus estudos.

Entendemos que a Universidade pública precisa fortalecer-se ainda mais como local de debates, discussões e pesquisas quanto à inclusão dos alunos com deficiência em seu sistema, não podendo compartilhar de ações superficiais e paliativas para os “poucos” que nela ingressam. Pelo contrário, é preciso que ela mostre o seu compromisso em organizar e implementar respostas educativas que respeitem e valorizem as diferenças individuais.

Nesse sentido, o seu compromisso manifesta-se na sólida formação inicial de seus profissionais docentes, pois “a formação do professor deve considerar a heterogeneidade humana e, dentre elas, as particularidades referentes ao ensino da pessoa deficiente” (CAIADO, 2003, p. 133). Somente a partir do momento em que o professor conhece a realidade diversa de seus alunos é que ele pode desenvolver uma prática pedagógica que impulse o desenvolvimento de todos.

Neste contexto, entendemos que a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por leis, decretos ou portarias que obriguem as instituições escolares a aceitar os alunos com necessidades especiais, uma vez que apenas a presença física do indivíduo deficiente na sala de aula não é garantia de inclusão, mas sim que a Universidade se prepare para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas características ou diferenças individuais. No entanto, consideramos importante que todos os profissionais da educação tenham conhecimento das leis e documentos que legislam sobre a educação especial para, a partir daí, organizarem-se e lutarem por conquistas efetivas. Mas, as lutas, batalhas e vitórias são só para os que acreditam no que parece impossível. Entretanto, ao nosso ver, essa não é a natureza da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. I. *Portadores de deficiência no ensino superior: concepções e olhares dos docentes e discentes*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2003.

BARBOSA, M. M. A inclusão e a diversidade no ensino superior. *Revista Educação e Mudança*. Anápolis, n. 10, 2002.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Série Livro. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.3, n. 5. 1999. p. 07-26.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados, PUC, 2003.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Editores Associados, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZONI, A. A. et al. Sobre acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais. In: MORI, N. N.; MARQUEZINE, M. C. (Org.). *Educação especial: olhares e práticas*. Londrina: UEL, 2000.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995, Tese. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MOREIRA, L. C. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. (Org.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limitações e possibilidades. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 1, n. 23, 2004. p.9-15.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.