



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: concepções e ações na organização do ensino

Bruna Telmo Alvarenga

Prof(a). Dr(a). Gionara Tauchen (Orientadora)

Bruna Telmo Alvarenga

INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: concepções e ações na organização do ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – FURG, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da prof^a Dr^a Gionara Tauchen.

Rio Grande

2016

Bruna Telmo Alvarenga

INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: concepções e ações na organização do ensino

Banca examinadora

Doutora Gionara Tauchen

FURG – Orientador

Doutor Vilmar Alves Pereira

FURG

Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas

UFSM

Rio Grande

2016

A473i Alvarenga, Bruna Telmo.
 Inclusão na Universidade: concepções e ações na organização do ensino / Bruna Telmo Alvarenga . – Rio Grande/RS, 2016.
 137 f.

 Orientadora: Prof. Dr. Gionara Tauchen.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEdu, Rio Grande/RS, 2016.

 1. Educação. 2. Inclusão. 3. Ensino Universitário. 4. Formação docente. I. Tauchen, Gionara, orient. II. Universidade Federal do Rio Grande. III. Título.

 CDU 378:376
 378

Catálogo na fonte: Cintia Kath Blank – CRB 10/2088
Cintiadabiblio@gmail.com

*Dedico esta dissertação à minha mãe Nilza e ao meu amor
André pelo incentivo e a confiança. Obrigada, amo vocês.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Gionara Tauchen, pela orientação, disponibilidade, dedicação e ensinamentos. Minha eterna admiração e gratidão.

À minha mãe, pelo amor, apoio e incentivo dedicados à minha vida.

Ao meu esposo André Alvarenga por ser incansável. A tua perseverança, confiança, carinho, companheirismo e os momentos de diálogo foram essenciais para a realização deste trabalho.

A família, principalmente as minhas irmãs, pela paciência em compreender as minhas ausências (mesmo estando presente) e o apoio de estarem ao meu lado em todos os momentos. Obrigada irmãs pela acolhida (também nas suas casas) e o amor que nos envolve e une cada dia mais.

Aos meus amigos (da vida) e colegas de formação acadêmica. Obrigada pelos momentos de alegria, descontração e aprendizagens.

Aos colegas do REPES (Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior) pela acolhida e aprendizagens, principalmente nas sextas-feiras à tarde.

Aos professores Dr^o. Vilmar e Dr^a. Fabiane por colaborarem com a construção desta Dissertação.

Aos docentes universitários que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação – FURG.

Por fim, à FAPERGS pelo apoio concedido para a realização desta dissertação.

RESUMO

A presente pesquisa tem por finalidade investigar e compreender as percepções e as ações de ensino promovidas pelos docentes que atuam nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em decorrência dos processos de inclusão. O estudo é de natureza qualitativa, de abordagem avaliativa de enfoque interpretativo, realizado por meio de entrevista semiestruturada com sete docentes que atuaram nos cursos de licenciaturas, em turmas integradas por estudantes com deficiência cognitiva e/ou sensorial. A análise dos dados produzidos foi realizada através da análise do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005; 2006), na qual emergiram cinco discursos coletivos: inclusão na universidade; programas inclusivos e de acessibilidade; organização do processo de ensino; interação e aprendizagem e formação inicial e continuada. Os docentes percebem que a inclusão é importante no espaço universitário, mas sinalizam a necessidade de uma formação continuada e permanente, construindo proposições em torno do desenvolvimento pessoal e profissional para atuar no processo de inclusão na Educação Superior. Destacam a necessidade de maior divulgação das ações desenvolvidas pelos Programas inclusivos, especialmente NEAI e o PAENE, consolidando ações coletivas com o intuito propor formação aos docentes, estudantes, bolsistas e demais envolvidos com o processo de inclusão na universidade. Concluimos que por se tratar de uma demanda recente na Educação Superior, a inclusão precisa ser construída pelos sujeitos educativos: docentes, estudantes, bolsistas, comunidade acadêmica, entre outros, em um processo de formação e de colaboração permanente. Entendemos que a reorganização do ensino, para atender as demandas da inclusão, necessita de transformações e processos de regeneração pautados pela interação, construção de conhecimentos, formação permanente e reconhecimento do outro.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Superior. Ensino. Formação Docente.

ABSTRACT

This research aims to investigate and understand the perceptions and educational actions promoted by teachers working in undergraduate courses of the Federal University of Rio Grande - FURG, due to the processes of inclusion. The study is qualitative, evaluative approach interpretive approach, carried out through semi-structured interviews with seven teachers who worked in degree courses in integrated classes for students with cognitive and / or sensory impairment. The analysis of the data produced was performed by analysis of the Collective Subject Discourse - CSD (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005; 2006), which emerged five collective discourses: inclusion in the university; inclusive programs and accessibility; organization of the teaching process; interaction and learning and initial and continuing education. Teachers realize that inclusion is important in the university area, but indicate the need for continued and ongoing formation, building propositions around the personal and professional development to work in the process of inclusion in higher education. It highlights the need for greater disclosure of actions taken by the inclusive programs, particularly NEAI and PAENE, consolidating collective action in order to propose training for teachers, students, scholars and others involved with the process of inclusion in the university. We conclude that because it is a recent demand in higher education, inclusion needs to be built by the educational subjects: teachers, students, scholars, academic community, among others, in a process of training and ongoing collaboration. We know that the reorganization of education to meet the demands of inclusion, demand change and regeneration processes guided by interaction, construction of knowledge, continuing education and recognition of the other.

Keywords: Inclusion. College education. Education. Teacher Training.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1:	Número de bolsas ofertadas pelo ProUni para o segundo semestre de 2014.....	21
Tabela 2:	Relação estudantes PAENE/FURG 2014.....	44
Tabela 3:	Instrumento de Análise de Discurso 1.....	69
Tabela 4:	Instrumento de Análise de Discurso (IAD) 2.....	71
Tabela 5:	Discurso do sujeito coletivo 1.....	75
Quadro 1:	DSC 1: A inclusão na universidade.....	77
Quadro 2:	DSC 2: Programas Inclusivos e de Acessibilidade.....	84
Quadro 3:	DSC 3: Organização do processo de ensino.....	91
Quadro 4:	DSC 4: Interação e aprendizagem.....	98
Quadro 5:	DSC 5: Formação inicial e continuada.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Estudantes bolsistas com deficiência.....	21
Gráfico 2:	Número de vagas das Instituições de Educação Superior Públicas e Privada.....	24
Gráfico 3:	Matrículas dos estudantes com deficiência na Educação Superior.....	31

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AC	Ancoragens
AMAR	Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Rio Grande
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUN	Secretaria Executiva dos Conselhos
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ECH	Expressões Chave
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
IC	Ideias Centrais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAI	Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas
NINA	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PNE	Plano Nacional de Educação
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos estudantis
PAENE	Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDE	Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROCESSOS HISTÓRICOS, AÇÕES AFIRMATIVAS E INCLUSÃO.....	21
1.1 Ações Afirmativas e Políticas de Inclusão na Educação Superior	32
1.2 O Programa Incluir nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul.....	41
1.3 Inclusão e deficiência: múltiplas compreensões e dimensões	45
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPREENSÕES EM RELEVO.....	51
2.1 A formação docente na contemporaneidade	57
2.2 Profissionalização e professoralidade na docência	59
2.3 A formação do professor universitário para atuar com a Educação Inclusiva.....	65
PERCURSO METODOLÓGICO	68
AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA INCLUSÃO: AS PERCEPÇÕES E AS AÇÕES DE ENSINO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS	78
4.1 A Inclusão na Universidade	78
4.2 Programas Inclusivos e de Acessibilidade.....	84
4.3 Organização do processo de ensino	92
4.4 Interação e aprendizagem	99
4.5 Formação inicial e continuada	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120
ANEXO 1	135
ANEXO 2	136
ANEXO 3	137

INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como tema a inclusão na Educação Superior, mais especificamente, sobre a (re)organização dos processos de ensino e aprendizagem dos docentes que atuam nos cursos de Licenciatura, com estudantes deficientes, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Para justificar a escolha do tema, parafraseamos Larrosa (2002, p.21), quando cita que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Por isto, ao tecer relações com a inclusão, relaciono com a minha experiência pessoal e acadêmica, no qual estão repletos de significados pelo convívio com as diferenças humanas. Em outras palavras, as pessoas com deficiência fizeram e ainda fazem parte da minha vida.

Durante a infância, acompanhei a trajetória profissional da minha mãe, professora, que durante alguns anos atuou na Escola Municipal de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi, conhecida também, como Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Rio Grande – AMAR, um centro de convivência dos autistas. Através da atuação profissional dela, participei, em alguns momentos informais, do processo de ensino e aprendizagem dos autistas, incluindo o fazer pedagógico dos docentes. No entanto, a minha relação com a educação inclusiva não se esgota neste momento. Nossa família tem uma pessoa com deficiência física e motora, desde o primeiro ano de idade e, com isto, acompanhamos todos os momentos da vida social e escolar. Destaco o processo de escolarização, no qual vivemos intensamente o desrespeito da sociedade com a diferença humana, anulando as potencialidades que cada sujeito tem e pode desenvolver.

No ano de 2008, realizei o vestibular para ingressar no curso de Pedagogia Licenciatura, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. No primeiro dia de aula, percebi que a presença de uma colega iria desafiar os docentes, os técnicos administrativos e os estudantes: ingressou no curso de Pedagogia uma estudante com deficiência visual. A experiência de conviver com uma acadêmica deficiente visual possibilitou, para os futuros docentes, aprender sobre as particularidades dessa deficiência e como relacionar-se com a estudante. Sobretudo, aprendemos sobre a organização do ensino e aprendizagem, bem como da sala de aula, as metodologias de ensino e outros momentos que presenciamos, de certa forma, causaram a exclusão da acadêmica deficiente. Algumas dinâmicas de ensino, organizadas pelos docentes que lecionam na formação de professores, eram voltadas somente para estudantes videntes, como aulas expositivas que incluíam a apresentação Power Point

(com imagens), leitura de textos (a que muitas vezes a estudante não tinha acesso), filmes, trabalhos em grupos, entre outros. Essa realidade está presente na Educação Superior e não faço a crítica em relação à prática do professor, mas sim como o processo de inclusão está sendo realizado nas universidades.

Na FURG, contamos com o Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas – PAENE e com o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas - NEAI, vinculado ao Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, no qual são disponibilizados monitores, materiais digitalizados e em Braille, entre outros, para auxiliar o docente e o estudante com deficiência no processo de ensino e aprendizagem. Porém, o ensino não se concretiza apenas com matérias didáticos, mas com a interação entre professores, técnicos administrativos e os estudantes, promovendo a participação de toda comunidade acadêmica, independente da condição física, cognitiva ou sensorial de cada um. Destacamos que a diversidade está presente nas conjunturas educacionais e devemos problematizá-la, principalmente nos cursos de formação de professores.

Na universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão, estiveram presentes nas atividades em que me envolvi, buscando ampliar as oportunidades formativas e os processos de aprendizagem. No primeiro ano da Graduação, a experiência foi em grupo de pesquisa, voltados para a formação de pesquisadores materialistas dialéticos, tendo como vertente teórica Karl Marx e Engles. Neste sentido, a tentativa de realizar relações com a prática profissional, tecidas a partir do campo teórico, fizeram-me perceber algumas incongruências, instigando-me a buscar outros referenciais teóricos para compreender a realidade social e educativa.

As práticas pedagógicas, nos primeiros anos do curso de pedagogia, aconteciam esporadicamente, dessa forma, fiz a seleção para integrar ao grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/Pedagogia, proporcionando-me a inserção em uma escola da rede municipal de ensino. Essa experiência foi ajudando a constituir-me como docente iniciante (GARCIA, 1997), pois possibilitava diversas atividades de ensino, como a construção do planejamento das aulas, os projetos de trabalho, a avaliação, entre outras atividades relacionadas ao cotidiano da escola. Essas atividades me fizeram refletir sobre aspectos pontuais do ser professor, que vai além da formação teórica, mas se faz necessário, concomitante, com a formação prática. As dinâmicas eram voltadas ao ensino e a extensão, portanto, as produções científicas eram restritas a relatos de experiências.

No ano de 2011, ingressei no Programa de Educação Tutorial – PET: Conexões dos Saberes Populares e Saberes Acadêmicos, o qual oportunizou reflexões sobre a Educação

Popular e a Educação de Jovens e Adultos mas, principalmente, compreender a história da Educação de Jovens e Adultos e a alfabetização, bem como as lutas traçadas e que, ainda, devemos traçar, nesse campo educativo (ARROYO,2011). No PET, atuei como professora e coordenadora pedagógica em um curso pré-universitário popular, voltado para atender as pessoas da comunidade do Balneário Cassino/RS que não tinham recursos de custear um curso pré-vestibular ou pré-ENEM. Nossas ações tinham metodologias diferenciadas dos cursos tradicionais ou conservadores, as atividades eram voltadas para a partilha de conhecimento, o diálogo, o respeito em relação ao conhecimento dos colegas, a identidade cultural dos estudantes, entre outros aspectos vinculados ao conhecimento científico.

Em 2013, com a conclusão do curso de Pedagogia Licenciatura, na FURG, optei em dar sequência aos estudos, no campo da educação inclusiva, tendo em vista que as disciplinas que contemplavam esse campo teórico, abordavam apenas os conceitos básicos, instigando a necessidade de formação continuada. Com isto, ingressei no Curso de Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva, junto ao Centro Universitário Internacional – UNINTER, o qual me possibilitou redimensionar e construir novas compreensões sobre a inclusão, as políticas inclusivas e, também, os processos formativos. Os conceitos e as definições sobre as deficiências, vinculadas às propostas educativas da Educação Básica, foram as principais aprendizagens. No trabalho de conclusão de curso, fui desafiada a escrever sobre a inclusão nas universidades do Rio Grande do Sul e, com isto, instigou-me compreender o campo teórico da Educação Superior, a historicidade, a construção dos movimentos inclusivos e como está sendo realizada a inclusão nesse nível de educação.

No ano de 2014, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, na FURG. O tema escolhido para a pesquisa foi proveniente destas inquietações sobre a inclusão na Educação Superior. Por isto, delimito o estudo às dinâmicas de ensino dos docentes universitários da FURG, com estudantes incluídos. Pontuo essas dinâmicas de ensino vinculadas às mudanças no campo pedagógico, no qual vem se configurando, paulatinamente, a partir de debates sobre o tema, da elaboração de políticas públicas e de formação docente, visando um processo de ensino que contribui para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na universidade.

Desta forma, entendo que a inclusão, a partir das dimensões sociais, políticas e educacionais, configura-se por meio de ações voltadas para atender à diversidade, distanciando-se dos processos discriminatórios e excludentes. Para isso, é preciso compreender a origem das práticas excludentes e as lutas traçadas para a efetivação da inclusão social.

A sociedade, no século XV, não aceitava pessoas adultas que apresentavam alguma deficiência física ou intelectual, sendo considerados como loucos ou bruxos. As crianças, também, sofriam preconceito, mas eram caracterizadas como possuídas pelos demônios. A partir dessa percepção, todas as pessoas que apresentavam alguma anormalidade, eram queimadas na fogueira. Destaco a prática de discriminação, a abandono e a negligência social vividos pelas pessoas com deficiência que ainda refletem em práticas excludentes.

Essas ações desumanas não se perpetuaram por muito tempo, pois havia uma preocupação com a rejeição da sociedade com relação às crianças deficientes. Neste sentido, foram criados estabelecimentos, assistencialistas, para atender as pessoas que não conseguiam suprir suas necessidades sozinhas, como “os idosos, os órfãos e também pessoas com alguma deficiência” (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p. 180).

As práticas assistencialistas eram vinculadas ao atendimento médico/hospitalar, em decorrência dos cuidados com a higiene e saúde das pessoas com deficiência. Neste viés, uma minoria social sentia-se desafiada a lutar contra o preconceito social, passando a defender as particularidades das pessoas, consideradas excluídas (SILVA, 2010). Nesse período, ainda não existia a proposta de inclusão, mas havia um direcionamento para uma proposta social e políticas, intencionando a inclusão social das pessoas com deficiência.

Com o avanço dos estudos sobre as deficiências e a diversidade cultural, um novo sentimento acerca da inclusão foi se concretizando. Assim, as transformações vieram através da criação de instituições especializadas, visando o atendimento específico, de acordo com o tipo de deficiência dos indivíduos.

Neste sentido, as pessoas com deficiência foram conquistando espaços, tendo a possibilidade de participarem do convívio social, adaptando-se às normas e valores da sociedade. O atendimento especializado nas instituições era mantido, viabilizando preparar o deficiente para uma melhor reintegração futura na sociedade (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013).

Percebo, através desse recorte histórico sobre os processos de inclusão social, que muitas práticas se aproximam da realidade social e educacional contemporânea. É um fato: a inclusão de pessoas com deficiência vem ganhando espaço nas escolas, nas instituições de educação superior, no mercado de trabalho e no campo político. Por isto, é importante afirmar, que essas mudanças ocorreram através de processos históricos e interativos, nas quais pessoas com deficiência e a sociedade “se reconhecem, adaptam-se e desenvolvem-se, estabelecendo novos pactos fundamentados no direito de cidadania plena para todos” (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p. 184).

Com a elaboração da Declaração de Salamanca (1994), foi diagnosticada a emergência de políticas públicas e educacionais, sinalizando a necessidade de atendimento a todas as pessoas, de forma igualitária, independente das suas condições pessoais, sociais e culturais. Em outras palavras, a Declaração de Salamanca sugere a inclusão educacional dos indivíduos que apresentam deficiência no ensino básico, ficando implícita a proposta de processos inclusivos na educação superior.

Diante do exposto, ressalto a importância das políticas inclusivas voltadas para a (re)organização das instituições de educação superior, a fim de atender a demanda dos estudantes com deficiência. Destaco, nesta pesquisa, as políticas e ações afirmativas, as quais visam reduzir e superar as desigualdades, decorrentes da discriminação social e econômica, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos (FIGUEIREDO, 2012).

As políticas inclusivas induziram, no viés do acesso e permanência dos estudantes com deficiência, programas de auxílio ao estudante deficiente, a ampliação das matrículas, dos materiais adaptados de acordo com a deficiência, de monitores para auxiliar os estudantes no processo de ensino, a acessibilidade arquitetônica das instituições, a reestruturação do currículo, outros aspectos. No entanto, ainda é preciso que as universidades promovam, além da formação profissional, a formação humana para o processo inclusivo (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013), tornando-se uma instituição solidária e democrática, superando os limites da integração para alcançar a inclusão (SOBRINHO, 2010).

Acredito, no entanto, que a maioria dos docentes universitários não possui formação especializada para atuar com estudantes que apresentam alguma deficiência, tornando-se um desafio à organização da dinâmica pedagógica. O docente universitário precisa desenvolver estratégias formativas para uma educação voltada para a diversidade, em uma sociedade multicultural, capaz de ouvir e dar atenção ao diferente e respeitá-lo (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013). Com isso, construir novos sentidos para a universidade e a formação docente, na perspectiva de respeitar a diversidade humana, com postura crítica, dialógica (MORIN, 2005) e (re)construtiva.

Sendo assim, anunciamos a questão de pesquisa que orienta nossa investigação: Como a inclusão de estudantes com deficiência incide na (re)organização das dinâmicas de ensino e de aprendizagem dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG?

A partir desta questão, a pesquisa é orientada pelos seguintes objetivos:

- Compreender e contextualizar alguns processos históricos de organização da Educação Superior, as ações afirmativas e de inclusão;
- Discutir a formação de professores e seus desafios para atuar com a inclusão no espaço universitário;
- Investigar e compreender as percepções e as ações dos docentes na (re)organização do ensino a partir do processo de inclusão.

A partir destes objetivos, organizamos a dissertação em quatro (4) capítulos: No primeiro, abordamos a “Educação Superior: processos históricos, ações afirmativas e inclusão”, no qual buscamos discutir alguns vestígios históricos sobre a organização da Educação Superior no Brasil, as ações afirmativas e os movimentos inclusivos vinculados à Educação Superior.

Contemplamos, também, neste capítulo, as políticas de inclusão voltadas para a Educação Superior que suscitaram ações e programas afirmativos na universidade. O Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, criado em 2005, é voltado para a criação de programas para a inclusão de pessoas com deficiência nas IFES. A partir deste Programa, abordamos a estruturação do Programa Incluir nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul, incluindo a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, o campo empírico da pesquisa.

No segundo capítulo, “Formação de Professores: compreensões em relevo” discutimos a formação de professores destacando as compreensões sobre educação e formação, a partir da multidimensionalidade das compreensões que a envolve. Contemplamos, neste estudo, a formação docente na contemporaneidade, destacando o que vem sendo discutido sobre formação de professores no Brasil, bem como a profissionalização e professoralidade na docência. Abordamos, também, a formação do professor universitário para atuar com a Educação Inclusiva, sua formação continuada e permanente.

No terceiro capítulo, explicitamos o “percurso metodológico”, orientado pela vertente qualitativa (MINAYO, 2008) de abordagem avaliativa, com enfoque interpretativo (ESTEBAN, 2010) e a produção dos dados da pesquisa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes da Universidade Federal do Rio Grande – FURG que atuam com estudantes com deficiência cognitiva ou sensorial, vinculados ao Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas - PAENE, no ano de 2014. As análises dos dados foram realizadas por meio do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005; 2006).

Por fim, no quarto capítulo intitulado “As múltiplas dimensões da inclusão: as percepções e as ações de ensino dos docentes universitários”, realizamos a análise e a discussão dos dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e analisadas com base no Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). A partir da análise realizada, emergiram os seguintes discursos coletivos: a inclusão na universidade; os programas inclusivos e de acessibilidade; a organização do processo de ensino; a interação e a aprendizagem; e a formação inicial e continuada.

A organização da dissertação expressa e delimita as intenções da pesquisa e as compreensões elaboradas até o momento. Assim, destacamos a importância do estudo sobre a inclusão, principalmente na Educação Superior, devido ao redirecionamento que as políticas de inclusão vêm promovendo no acesso e na permanência de estudantes com deficiência na universidade. Neste sentido, é que as pesquisas em educação e, principalmente, no campo da formação docente, contribuem para apontar novas compreensões e possibilidades para a atividade docente.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROCESSOS HISTÓRICOS, AÇÕES AFIRMATIVAS E INCLUSÃO

Historicamente, a Educação Superior, no Brasil, constituiu-se através de faculdades isoladas e de uma representação de universidade que já existia: a Universidade de Coimbra. As instituições de Educação Superior da Europa, principalmente aquelas cujo modelo voltava-se para as atividades de ensino, como das universidades portuguesas e francesas, tiveram maior influência, nos primeiros modelos de universidade no Brasil (TEIXEIRA, 2005). Neste sentido, a educação superior constituiu-se através de um modelo de universidade elitista e que se distanciava da cultura brasileira. O modelo que predominava, no século XIX era de faculdades isoladas, cuja prioridade era a oferta de cursos como Direito, Medicina e Engenharia, voltados às necessidades de organização e manutenção dos quadros básicos do governo. A primeira universidade criada no país foi em Manaus, em 1909, durante o período de prosperidade da borracha. A Universidade de Manaus oferecia os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e formação de oficiais da Guarda Nacional (CUNHA, 2000). No entanto, em 1926, em função do declínio econômico da região, a instituição acabou por oferecer apenas o ensino de Direito.

Em 1911, é criada a Universidade de São Paulo,

[...] com recursos oriundos de um “sócio capitalista” que esperava recuperar seu investimento com as taxas cobradas de seus estudantes. Oferecia cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes. Mas a Faculdade de Medicina criada por iniciativa do governo do Estado de São Paulo atraiu os estudantes, esvaziando a congênere privada. A universidade tornou-se então, inviável em termos financeiros, razão de sua dissolução em 1917 (CUNHA, 2000, p. 162).

Apesar dessas iniciativas, a criação da universidade adquiriu contorno legal por meio do Decreto nº 11.530, de 1915, que reuniu em universidade as escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas a faculdade de Direito. De fato, em 1920, com o objetivo de conferir o título de *doutor honoris causa* ao rei Albert da Bélgica, cria-se a primeira instituição de ensino superior do Brasil com *status* de universidade: a Universidade do Rio de Janeiro.

Na década de 30, o país começou a passar por momentos de transformações, principalmente nas questões referentes à economia e à política. A economia, que era

principalmente rural e agrícola, modifica-se com o processo de industrialização e o mercado que sinalizava a necessidade de mão de obra especializada.

Ainda nesse período, durante o governo de Getúlio Vargas, em 1931, o Ministro Francisco Campos (ex secretário de Educação de Minas Gerais) criou o Ministério da Educação e Saúde, com o intuito de reformar o sistema educacional, conhecido também de Reforma Francisco Campos, no qual o ensino superior ganharia uma organização que ainda podemos ver nos dias atuais. Para promover essa reforma, o Ministro organizou várias mudanças legislativas. Foram criados os Decreto nº 19.850, nº 19.851 e o nº 19.852. O primeiro, propôs a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja função era definir competências para a educação no Brasil. Os outros dois decretos, viabilizavam uma nova organização para a educação superior no Brasil, destacando-se, ainda, o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/31), com a finalidade de regulamentar o regime universitário.

Os documentos elucidavam algumas diretrizes para o ensino superior, direcionando qual deveria ser a finalidade das universidades brasileiras e, também, a sua constituição, administração e organização. O Estatuto das Universidades Brasileiras orienta que a criação das universidades seja estruturada a partir de pelo menos três unidades dentre: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Filosofia.

As universidades também deveriam dispor de capacidade didática, que incluía requisitos aos professores, laboratórios e demais condições para se efetivar um ensino eficiente. Além disso, poderiam receber recursos financeiros concedidos pelos poderes públicos, por instituições privadas e particulares, que garantissem o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária. Todas as universidades deveriam ser submetidas às normas gerais instituídas pela legislação federal (BRASIL, 1931).

No que concerne à administração universitária, desde a década de 30, é constituída por um Reitor e um Conselho Universitário. De acordo com o Estatuto das Universidades Brasileiras, a função do reitor é representar e administrar a universidade, tendo poderes de exercer o poder disciplinar e comandar os setores administrativos da reitoria. Percebemos que o Conselho Universitário era um órgão comandado pelo reitor, com a participação de outras pessoas vinculadas à universidade como representante de cada um dos institutos, de associação (pessoas diplomadas da Universidade em épocas anteriores), dos docentes, do presidente do Diretório Central dos Estudantes, entre outros.

O Conselho Universitário era encarregado de diversas atividades envolvidas com a universidade e a reitoria, de cunho administrativo, financeiro e de ensino. Algumas das

principais funções era elaborar o regimento interno do Conselho e da Universidade, aprovar regimentos internos, deliberar as modificações do Estatuto da Universidade, aprovar as propostas dos orçamentos anuais dos institutos universitários, autorizar as modificações dos regulamentos de cada instituto da universidade, organizar o orçamento da reitoria e dos institutos e autorizar as despesas extras, autorizar a realização de trabalhos ou pesquisas em institutos universitários e sociedades industriais, autorizar o contrato de professores, organizar o quadro dos funcionários, organizar os cursos e conferências de extensão universitária, entre outros (BRASIL, 1931).

A organização didática das universidades tinha como objetivo um ensino eficiente para que os estudantes adquirissem o conhecimento profissional. Embora o Estatuto propusesse estimular a capacidade de investigação, indispensável ao desenvolvimento das ciências, esta ainda era incipiente no período. Os métodos pedagógicos do ensino universitário, em qualquer dos seus ramos, combinavam a instrução coletiva e individual, de acordo com a natureza e os objetivos do ensino ministrado pelo docente. Diante disto, para atender aos objetivos de ensino, a universidade deveria realizar uma seleção do corpo docente que oferecesse uma cultura e uma capacidade didática superior e, também, que fosse um docente constituído moralmente diante da sociedade (TEIXEIRA, 2005).

Nesse período, preponderou o modelo de professor catedrático¹, apresentado ao regime de cátedra como núcleo ou *alma mater* das instituições de ensino superior. A ideia de cátedra, contida nesse Estatuto, ganhou força com as Constituições de 1934 e 1946 (FÁVERO, 2006). Segundo Teixeira (2005), nesse período, os catedráticos ingressavam de forma diferente na universidade. Somente após um período de efetivo exercício no cargo como professor e, também, mediante a realização de provas para constatar os seus conhecimentos, o professor catedrático estava apto a se efetivar na universidade. Percebemos que esse modelo, que se constituiu no período, não incentivava os estudantes à apropriação de novos conhecimentos por meio da pesquisa ou da reestruturação do conhecimento, pois estavam limitados ao conhecimento do professor catedrático e o saber que ele “passava” para os estudantes. Ou seja, o professor catedrático era quem possuía o conhecimento necessário para a aprendizagem dos estudantes, lembrando que a possibilidade de ingressar na educação superior era apenas os melhores, para quem apresentasse capacidades intelectuais de permanecer nesse espaço educativo.

¹ Segundo Teixeira (2005), o professor catedrático era como uma propriedade vitalícia, ou seja, era o único responsável pelo ensino de uma cadeira, em um único curso, a ser ministrado por ele, com o auxílio de um professor assistente. Para esse autor, o professor universitário precisa de vitaliciedade acerca da segurança, liberdade e independência de sua prática pedagógica.

No ano de 1937, “a Universidade do Brasil, no Distrito Federal, é instituída através da Lei Nº 452” (FÁVERO, 2000, p. 170). Conforme o Art 36º, § 2, da referida Lei, os estudantes da Universidade do Brasil, só poderiam receber bolsa de estudos, a partir de um processo seletivo, mediante uma averiguação de alguns requisitos rigorosos como o documento sugere: o estudante tem que ser necessitado (socioeconomicamente) e que tenha boa saúde e conduta irrepreensível. Além disso, o estudante tem que ter elevada capacidade intelectual, aptidões e preparação para exercer a profissão (FÁVERO, 2000).

O espaço universitário, na década de 30, era um espaço privilegiado para um grupo elitizado de discentes, ou seja, aqueles que acessavam a universidade não poderiam ter nenhum comprometimento intelectual, cognitivo e/ou físico, tendo capacidades “superiores” requisitadas por esse nível de formação. Por isso, consideramos que as políticas públicas educacionais dessa época “vão assumir formas bem definidas, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho” (FÁVERO, 2006, p. 23).

Na década de 40 e 50, a educação superior passou por um período de expansão na qual foram criadas as universidades particulares, principalmente vinculadas à Igreja Católica como, por exemplo, a Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro e a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo (ROSSATO, 1998).

Nesse mesmo período, tivemos como marco histórico no campo do desenvolvimento científico a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Decreto nº 29.741/51, tendo Anísio Spínola Teixeira como representante da Comissão. O objetivo principal da CAPES era “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (BRASIL, 1951, p.1). O Brasil vivia o desenvolvimento industrial que proporcionou modificações na sociedade brasileira. Com isso, a CAPES proporcionava a capacitação e o aperfeiçoamento para pessoas terem formação como especialistas e pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento. Posteriormente, a CAPES foi reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação através do Decreto nº 86.791/81.

Também foi criado o Conselho Nacional de Pesquisas Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1951, através da Lei nº 1.310, visando atender e incentivar a pesquisa, tendo como finalidade “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento” (BRASIL, 1951).

Na década de 60, foi aprovada a Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, efetivando a criação da Universidade de Brasília, tendo a pretensão modificar a estrutura tradicional da escola superior brasileira (TEIXEIRA, 2005). Compreendemos que a criação da Universidade de Brasília contribuiu para concretizar a reforma da universidade brasileira que teve início em 1968. O modelo de Educação Superior, que foi implementada, atendia às mudanças que o país precisava naquele momento: o desenvolvimento através da ciência. Ou seja, a Universidade de Brasília era um modelo novo de universidade que almejou a transformação, no viés das estruturas administrativas e docentes no campo da Educação Superior (TEIXEIRA, 2005).

No período de 1966 e 1967, através dos Decretos Lei nº 53/66 e nº 252/67, ocorrem movimentos para uma reestruturação das universidades brasileiras, referentes à estrutura administrativa e organização didática. No início de 1968, com uma mobilização estudantil, resultante de debates sobre as universidades, o governo é obrigado a buscar medidas para solucionar dos problemas educacionais mais urgentes como o surgimento de um ensino privado que, segundo Fernandes (1975), reproduziam o padrão de escola superior do Brasil. Em outras palavras, instituições de estabelecimentos isolados, voltados para transmissão de conhecimento, com caráter profissionalizante e distantes das atividades de pesquisa, pouco contribuindo para a formação intelectual crítica que poderia proporcionar uma análise da sociedade brasileira e das transformações da época.

Neste cenário, foi criado o Decreto nº 62.937, de 1968, do Grupo de Trabalho (GT), presidido pelo Ministro da Educação e Cultura, Tarso de Moraes Dutra, no qual evidencia algumas medidas para resolver a “crise da Universidade” (FÁVERO, 2006).

O Grupo de Trabalho tinha como objetivo[...]estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país (BRASIL, 1968, p. 15).

A proposta da Reforma universitária era construir autonomia, eficiência e produtividade das universidades. Com isso, buscou-se algumas alternativas como: “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação” (FÁVERO, 2006, p.34). Para Orso (2007), Roque Spencer M. de Barros (Membro do grupo de Trabalho de 1968 que elaborou a proposta de reestruturação da Universidade de São Paulo - USP) defendia que: “a universidade fosse assim organizada permitindo a formação da “comunidade pensante [...] além disso, a universidade estaria em condições de atender às múltiplas exigências da realidade em constante transformação” (ORSO, 2007, p. 68). As ideias que nortearam a

reforma do ensino vinculavam a educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico e à integração nacional (unificando e modernizando a vida da nação, gerando o progresso que beneficia a todos), legitimando, ideologicamente, a concepção da educação escolar como capital.

Com efeito, se a reforma pretendeu atender às demandas sociais por educação superior, abrindo as portas da universidade, e se com a entrada das “massas” na universidade não houve crescimento proporcional de infra-estrutura de atendimento (bibliotecas, laboratórios) nem do corpo docente, é porque está implícita a idéia de que para a “massa” qualquer saber é suficiente, não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer que o aumento da quantidade não implicasse diminuição da qualidade (CHAUI, 2001, p. 51).

A ideia de racionalização foi o princípio básico da Reforma de 1968, dela derivando as demais diretrizes embasadas nas concepções tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia, produtividade, etc. É importante ressaltar que essa racionalidade instrumental ressurgiu no cenário brasileiro com mais força a partir da década de 80, quando, após o período de regime militar, o Brasil passa a se adaptar às mudanças do modelo de sociedade: o neoliberal. Essa nova configuração social viabilizava o crescimento comercial, em consonância com a hegemonia do capitalismo, no qual priorizava uma sociedade produtiva. Neste sentido, “a universidade visava um meio de formação profissional, que proporcionasse com a formação desses profissionais, gerar novas tecnologias e inovações para servir ao capital produtivo” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p.19). Dessa maneira, a educação é entendida como um produto a ser comercializado, beneficiando a elite social, acarretando o crescimento das instituições privadas de Educação Superior.

Nota-se que as mudanças promoveram uma reconfiguração, na educação superior, assumindo-se, em vários setores, aspectos de instituições de cunho privado. Algumas características foram se adequando de acordo com a necessidade das instituições, bem como os bens e serviços acadêmicos. Em síntese, as instituições federais públicas “buscavam prestações de serviços privados e remunerados, cobrança de taxas e/ou mensalidades, obtenção de financiamento privado para pesquisa e projetos acadêmicos e também tiveram atrasos e cortes nas verbas para manutenção das instituições” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 20). Dessa forma, o corpo docente também passou a conviver com a degradação do trabalho docente.

A promulgação da Carta Constitucional, em 1988, foi um dos indicadores para repensar a organização da educação brasileira. Essa legislação, contemplou os dois níveis de educação: Educação Básica e Educação Superior. No que tange às Instituições de Educação

Superior (IES), a legislação trata da autonomia universitária, no Artigo 207, na qual descreve que as universidades têm autonomia didática, científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial, no que tange à organização institucional (BRASIL, 1988). Com isso, compreendemos que as instituições de Educação Superior universitárias possuem uma autonomia que viabiliza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CATANI; OLIVEIRA, 2007). Outros avanços que a Constituição Federal de 1988 proporcionou nas IES, refere-se ao trabalho docente, através da garantia da investidura em cargo ou emprego público mediante a aprovação em concursos público, a filiação em sindicatos e, também, plano de carreira homogêneo (BRASIL, 1988).

Na década de 90, as reformulações das políticas públicas educacionais ainda estavam sendo implementadas, tendo como objetivo uma adequação na administração pública nacional, nas quais eram direcionadas para um novo modo de pensar a gestão e, conseqüentemente, as políticas educacionais. No ano de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96. Um dos principais objetivos dessa legislação foi regulamentar o sistema educacional, público ou privado, desde a Educação Básica à Educação Superior (BRASIL, 1996). Nesse período, foi implementada a avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, bem como programas do governo federal visando à promoção do acesso ao ensino superior. No governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), alguns programas, com o viés das políticas de inclusão de segmentos populares, demarcam o processo de expansão do ensino superior como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Universidade para Todos (ProUni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esses programas potencializam o desenvolvimento do ensino superior com o propósito de uma organização flexível e promoveram a implementação de políticas públicas para o acesso à universidade pública brasileira (PEREIRA; SILVA, 2010).

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, criado em 1998, tem como objetivo avaliar o desempenho do estudante da Educação Básica, com a finalidade de melhorar a qualidade da escolarização no Brasil. Além disso, proporciona elementos e critérios para a reformulação do Ensino Médio. A partir de 2009, algumas universidades federais utilizam o ENEM como mecanismo de seleção para ingresso na universidade, sendo que, na atualidade, grande parte das instituições o utiliza. Destacamos, também, a criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), em 2009, uma plataforma online organizada pelo Ministério da Educação (MEC) para selecionar estudantes para ingressar as universidades através da nota obtida no

ENEM. Essas mudanças contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas pelas instituições federais de ensino superior, para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (INEP, 2011).

O ENEM também é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos - ProUni. Esse Programa tem como finalidade a

[...] concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, e contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (PROUNI, 2010).²

A intencionalidade do ProUni é consolidar uma política de integração dos estudantes nos cursos de graduação no ensino privado com bolsas (integral ou parcial). Mas existem alguns critérios a serem considerados pelos estudantes para receber o benefício do governo federal: eles devem ser egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular, na condição de bolsista integral; ter renda familiar *per capita* máxima de três salários mínimos; e ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois os estudantes são selecionados a partir da nota obtida no ENEM. Além disso, também são beneficiados com as bolsas do ProUni, os estudantes com deficiência e professores da rede básica de ensino que almejam formação em cursos de Licenciatura. O gráfico abaixo representa o número de bolsas concedidas aos estudantes com deficiência no ano de 2014 através do benefício do ProUni.

Gráfico 1: Estudantes bolsistas com deficiência



Fonte: Representações Gráficas ProUni/MEC (2014)

² Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 de Dezembro de 2014. As informações apresentadas sobre o ProUni estão disponíveis nessa fonte.

Percebemos que o número de estudantes com deficiência que ingressam nas instituições privadas, com bolsas (parciais ou integrais) do ProUni, ainda é reduzido. A tabela a seguir evidencia o número de bolsas disponíveis para os estudantes que adequam-se aos critérios de seleção da bolsa do ProUni, no segundo semestre de 2014.

Tabela 1: Número de bolsas ofertadas pelo ProUni para o segundo semestre de 2014

Unidade da Federação	Número de bolsas		
	Integral	Parcial	Total
Acre	209	158	367
Alagoas	746	3	749
Amazonas	743	334	1.077
Amapá	316	64	380
Bahia	3.201	2.066	5.267
Ceará	3.201	2.066	5.267
Distrito Federal	2.376	6.285	8.661
Espírito Santo	1.298	277	1.575
Goiás	2.573	1.061	3.634
Maranhão	1.105	899	2.004
Minas Gerais	7.535	4.298	11.833
Mato Grosso do Sul	1.143	59	1.202
Mato Grosso	1.281	121	1.402
Pará	1.605	491	2.096
Paraíba	1.415	220	1.635
Pernambuco	1.746	747	2.493
Piauí	616	295	911
Paraná	2.071	6.094	8.165
Rio de Janeiro	5.163	2.501	7.664
Rio Grande do Norte	674	52	726
Rondônia	513	395	726
Roraima	122	72	194
Rio Grande do Sul	5.968	1.646	7.614
Santa Catarina	6.262	461	6.723
Sergipe	774	148	922
São Paulo	21.548	11.901	33.449
Tocantins	515	27	541
Total	73.601	41.500	115.101

Fonte: SISPROUNI, 16/12/2014 (PROUNI, 2014).

A partir deste quadro demonstrativo, considerando as especificidades dos estudantes que podem receber o benefício do ProUni, percebemos que São Paulo foi o Estado que mais proporcionou bolsas de estudos aos estudantes que apresentavam os pré-requisitos para cursar graduação através do ProUni. Além disto, esse Estado abrange um número elevado de instituições de educação superior públicas e privadas, oportunizando o acesso da população à Educação Superior. Já em Roraima, o número de benefícios é reduzido, fazendo um paralelo com os números de São Paulo. Talvez, esse resultado possa ser relativo ao número de IES que o Estado de Roraima conta. Ou seja, são duas instituições de educação superior federais, uma IES estadual e seis IES particulares. No Estado do Rio Grande do Sul, Estado no qual estamos inseridos, teve um número também considerado elevado no que tange ao investimento de bolsas de estudos integrais, totalizando 5.968. Conforme dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), “desde a criação do ProUni, mais de 1,2 milhão de estudantes, sendo 69% com bolsas integrais” (MEC, 2014).

Outra forma de investimento para o ingresso na Educação Superior, a partir do governo Lula, foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)³, em 2006, pelo Decreto nº 5.800/06, através da modalidade de Educação a Distância (EaD). Nesse sentido, a UAB visa ampliar e interiorizar a possibilidade de oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. O público alvo são professores em exercício, da Educação Básica, que não tiveram a oportunidade de investir na formação inicial, bem como aqueles professores que desejam ter formação continuada. Percebemos que a preocupação inicial foi com a formação do professor, conforme corroboram Mancebo e Martins (2012, p.138):

[...] a UAB foi idealizada a partir do Fórum das Estatais pela Educação, em 2005 com o objetivo prioritário de capacitar os professores da educação básica e buscar interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior atuando com prioridade na formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica com a utilização de metodologias do ensino a distância.

Acreditamos que a proposta dos programas voltados à formação dos professores, atuantes na Educação Básica seja direcionada para reduzir as desigualdades presentes no contexto educacional e ampliar a qualidade do sistema.

No ano de 2007, através do Decreto 6.096/2007, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), uma política de

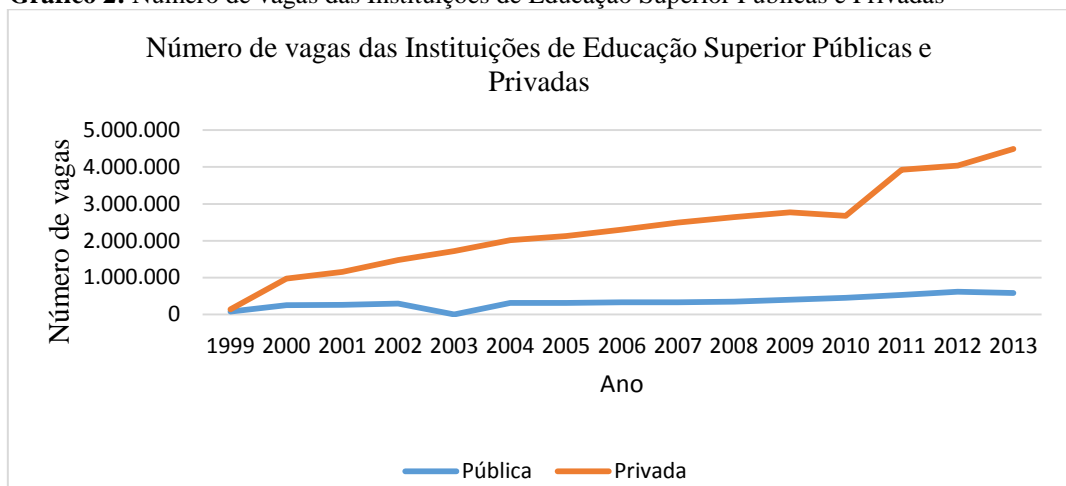
³ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como público alvo qualquer cidadão que concluiu a educação básica e que foi aprovado no processo seletivo específico. A UAB é baseada em parcerias e consórcios públicos com participação das Universidades públicas.

expansão com ênfase no ensino de graduação, na qual busca ampliar o acesso e a permanência dos estudantes nas universidades federais. Os principais objetivos desse programa são: aumentar o número de estudantes de graduação nas Universidades Federais; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, do ensino a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de certificações; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90%; e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (BRASIL, 2007).

Os efeitos gerados nas ações das universidades, a partir da implementação do Reuni, corroboraram para o aumento de vagas, a ampliação ou abertura de cursos noturnos, a expansão física, acadêmica e pedagógica, a precarização da formação profissional e do trabalho docente, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (BRASIL, 2007), um banco de professores-equivalentes operando a favor da contratação de professores, em regime de trabalho de 20 horas, em sala de aula, promovendo um esvaziando o sentido do regime de trabalho em dedicação exclusiva (LÉDA; MANCEBO, 2009).

Podemos observar, também, a expansão da Educação Superior no início deste século e o decorrente aumento do número de vagas nas instituições de educação superior públicas e privadas a partir de 1999- 2013⁴

Gráfico 2: Número de vagas das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas



Fonte: Dados MEC/INEP. Gráfico elaborado pela autora.

⁴ Delimitamos o período que abrange o Governo de Fernando Henrique Cardoso e o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Assim, percebemos o crescimento no número de vagas nas Instituições de Educação Superior públicas e privadas entre o ano de 1999 e 2013.

É notório, ao analisar o gráfico, que a oferta de vagas nas instituições de educação superior públicas e privadas teve um aumento ao longo dos anos. Em 1999 até 2013, as IES públicas tiveram uma linearidade referente ao crescimento no número de vagas. Nas IES privadas, ano 1999 a 2008, foi crescente a oferta de vagas, tendo um declínio apenas em 2009 e 2010, voltando a progredir em 2011 até 2013. Em 2013, contamos com 4.490.168 vagas nas instituições de educação superior privadas e 577.974 nas instituições de educação superior públicas que são compostas, em sua maioria, por universidades. Em 2003, notamos, como mostra o histograma, houve um declínio na oferta de vaga das IES públicas.

Através da possibilidade de acesso às instituições de educação superior, há diferentes percepções sobre a formação dos estudantes. Um dos fatores é o acesso e a permanência dos estudantes, como garantia de vagas e apoio estudantil, para que se efetive permanência dos acadêmicos nas IES; redução das desigualdades no acesso à educação superior; ensino com qualidade, articulação do ensino com a pesquisa e a extensão; profissionalização dos estudantes e interlocuções entre diferentes campos de saberes, intrinsecamente relacionados com a prática, entre outros.

A breve retrospectiva história da Educação Superior no Brasil revela-nos as mudanças que vêm ocorrendo, sinalizando, no que tange ao acesso e permanência das pessoas com deficiência a esse nível de ensino, a demanda por políticas de acesso. É neste sentido que daremos continuidade às discussões sobre as ações afirmativas e as políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência⁵ e necessidades educativas especiais (NEE) nas instituições de educação superior.

1.1 Ações Afirmativas e Políticas de Inclusão na Educação Superior

As ações afirmativas são políticas vinculadas à intencionalidade de defender grupos discriminados pela sociedade, visando a garantia dos direitos humanos. Em outras palavras, são propostas que visam eliminar as desigualdades, historicamente acumuladas, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero, e outros, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos (FIGUEIREDO, 2012). É relevante destacar que políticas voltadas às ações afirmativas têm sido implementadas em diversos países. Na Índia, por exemplo, em meados da década de 40, com a finalidade de garantir, através da

⁵ A nomenclatura estudantes com deficiência abrange grupo com deficiência múltipla, intelectual ou cognitiva, física e sensorial. Contudo, a pesquisa é centrada nos estudantes que possuem deficiência cognitiva, sensorial e necessidades educativas influenciando no processo de ensino e aprendizagem.

Constituição Federal, a reserva de vagas para ingressar no ensino superior à casta dos dalits ou “intocáveis”⁶ (PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011). Ainda neste sentido, a Nigéria também aderiu às políticas públicas de ações afirmativas com o objetivo de oportunizar os direitos das diferentes etnias que existiam no país. Outros países como a Nova Zelândia, a África do Sul, a Alemanha, a Austrália, entre outros, tiveram experiências semelhantes à Índia no que corresponde às ações afirmativas.

Na Malásia, as ações afirmativas iniciaram na década de 70, sendo implementado o sistema de cotas para os malaios e outras tribos que eram marcadas pela desigualdade socioeconômica diante dos chineses e indianos, os quais tinham a maior participação na economia do país. Por isso, eram necessários movimentos de inserção dos malaios no sistema governamental e, também, em instituições de ensino (SANTOS, 2012).

Contudo, ponderamos que as ações afirmativas, direcionadas para a população negra, decorrem da influência norte-americana, idealizadas, a partir da década de 60, pelo governo do presidente John Kennedy. Compreendemos que essas ações, de cunho político e social, eram voltadas como medida para reparar os prejuízos causados pela escravidão dos negros e romper com a discriminação desse grupo, que não era incluído como cidadão na sociedade norte-americana. Os povos negros almejavam uma política de dissociação racial com o objetivo à regularização e ao rompimento da discriminação preconceituosa contra os negros, onde fossem implementadas políticas públicas de igualdade entre negros e brancos. Conforme analisa Hidalgo (2011, p. 73),

não apenas o negro norte-americano, mas diversos outros grupos sociais, tais como mulheres, não-nacionais, deficientes e todo tipo de minorias em geral, praticamente em todas as sociedades globais, são alvo de discriminação em razão de preconceitos históricos e, muitas vezes, arraigados no seio da sociedade, apesar de injustificáveis racionalmente, quando submetidos a uma análise mais profunda.

Para o autor, a prática de exclusão engloba vários grupos sociais que os distingue de uma padronização de sociedade. Esses movimentos suscitaram a criação de políticas públicas para romper com as desigualdades. Ainda nesse período do governo do presidente Kennedy foi criada a “Comissão Presidencial sobre Igualdade no Emprego”, que tinha por objetivo oportunizar direitos iguais no mercado de trabalho. Assim, o governo federal propunha-se romper com a discriminação nas empresas, onde essa possibilidade de igualdade refletisse também para os futuros empregadores. Além disso, essa política pública expandiu-se, e

⁶ Na Índia, os intocáveis (dalits), são minorias religiosas, tribos e castas que estavam entre os intocáveis e os djiva. Por isso, o argumento de um “tratamento especial” deveria ser dado para os intocáveis (dalits) e determinados grupos, já que não havia representação social proporcional ao seu percentual na população da Índia (SANTOS, 2012).

passou a incluir as instituições educacionais nessa proposta de modelo de sociedade igualitária (OLIVEN, 2007).

No Brasil, as ações afirmativas são marcadas pela “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida” (MACIEL, 2007), realizada na década de 1990, contemplando reivindicações para a inserção de pessoas negras, em esferas consideradas relevantes na sociedade brasileira. Além disso, no ano de 2001, o Brasil participou da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul (MACIEL, 2007). Esses dois movimentos contribuíram para o Brasil implementar políticas públicas para combater movimentos discriminatórios contra pessoas negras e de especificidades do racismo.

Para além desse cenário, as ações afirmativas englobam outros grupos socialmente discriminados e excluídos. Na sociedade contemporânea, ainda existem muitos pré-conceitos acerca da religião, etnia, raça, gênero, cultura e também das pessoas com deficiência. Deste modo, compreendemos, parafraseando Gomes (2004, p.47), que “as políticas de Ação Afirmativa significam uma mudança de postura, de concepção e de estratégia do estado, da universidade, do mercado de trabalho [...]” visando garantir a igualdade de oportunidades para todos os segmentos sociais. Só assim, poderemos ter uma sociedade mais igualitária, aceitando todas as diferenças que estão presentes na sociedade brasileira.

Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente chama-se Instituto Benjamin Constant – IBC; e com o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, nos dias atuais chama-se Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Cabe-nos salientar que a Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já mencionava um conceito sobre a inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educativas especiais, no contexto educativo, de preferência em instituições de educação especializadas. Conforme o texto legislativo, “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (LDBEN, 1961, Art. 88). Porém, o Estado não cumpriu seus deveres, “impulsionando o crescimento de instituições especializadas filantrópicas e assistencialista” (PLETSCH, 2010, p. 70), voltadas para o modelo médico, ou seja, não havia atendimento educativo especializado para pessoas com deficiência, as quais eram internadas em hospitais psiquiátricos. Algumas campanhas, voltadas para os deficientes, em prol do reconhecimento

da Educação Especial no Brasil, foram significativas para pensar políticas públicas no âmbito educacional e social.

Em 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, sendo expandida no ano de 1963 para a Federação Nacional Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais; em 1957, a Campanha Nacional da Educação do Surdo Brasileiro; no ano de 1960, Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental; e, em 1971 a Federação Nacional das Associações Pestalozzi, por Helena Antipoff, propondo-se até os dias atuais, pela defesa dos direitos e assistência social a pessoa com deficiência (PLETSCH, 2010). Essas instituições e movimentos inclusivos contribuíram para a construção de políticas públicas voltadas para a inclusão social e educacional.

No ano de 1971, a Lei nº 5.692 era submetida com uma nova proposta de legislação para a educação e foi promulgada, contendo algumas alterações. Na perspectiva da Educação Inclusiva, a legislação mencionava que,

os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, Art. 9º).

A Lei de 1971, evidencia uma preocupação com o atendimento da criança com deficiência, mas voltado ao comportamento humano. Nesse momento, o atendimento ao deficiente começa a voltar-se para o campo educativo, no qual visava a integração dos estudantes na rede de ensino, em classe especial.

A Lei nº 7.853, de 1989 estabeleceu normas gerais que asseguravam os direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e, também, a integração social. Em outras palavras, o texto legislativo prevê “a igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito” (BRASIL, 1989, p. 1).

No âmbito educacional, a legislação prevê a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, na modalidade da Educação Especial, no contexto da “pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios” (BRASIL, 1989, p. 1). Além disso, a inserção das pessoas com deficiência nas escolas especiais, privadas e públicas, através da oferta obrigatória e gratuita. Percebemos que, nesse período, final da década de 80 e início da década de 90, a legislação prevê a matrícula obrigatória dos estudantes no sistema educacional. É, a partir

desse momento histórico, que as propostas inclusivas vão ao encontro de um paradigma de sociedade inclusiva.

No ano de 1994, em Salamanca (Espanha), aconteceu a Conferência Mundial de Educação Especial, dando origem à Declaração de Salamanca, reelaborando princípios, políticas e práticas, no campo das pessoas com deficiência, tendo como intencionalidade uma “Educação para Todos”, reafirmando o compromisso com essas pessoas, tornando-se um referencial para a construção de um sistema social e educacional na perspectiva da inclusão, implicando na modificação da postura social (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) entende, como prioridade, que toda criança tem direito à educação, devendo serem respeitadas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Por isso, é relevante destacar que esse documento sugere que os sistemas educacionais devem ter programas educacionais que atendam à diversidade das características e necessidades dos estudantes incluídos (BRASIL, 1994). Neste sentido, observamos que a declaração de Salamanca propôs discutir a inserção dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação básica. Contudo, essas referências fazem sentido em qualquer espaço educativo da educação básica à educação superior. Compreende-se, com essas reflexões, que ao dimensionar políticas públicas de inclusão para a Educação Básica, prevê-se que há de existirem modificações no campo da formação de professores de nível superior.

Por isso, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), potencializa a proposta inclusiva, através da Portaria nº 1.793/94, sugerindo integrar a disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” no currículo dos Graduação, especialmente em Psicologia, Pedagogia, entre outras Licenciaturas. Para a formação docente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 1/2002, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, propondo uma organização curricular voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com essas incidências políticas, através dos movimentos inclusivos, para a inserção dos estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais, na Educação Superior, emergiram novas ações e novas demandas, com o objetivo de proporcionar acessibilidade

para os estudantes. No ano de 1996, um Aviso Circular nº 277 (MEC, 2006) solicita das Instituições de Ensino Superior (IES) que, nos processos seletivos, como vestibular, a acessibilidade dos estudantes ao local da prova, tendo como prioridade o atendimento especial para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, flexibilidade do edital e, também, materiais adaptados para a realização da prova, entre outros (BRASIL, 1996). Percebemos que a preocupação com a inclusão já predomina no momento do processo seletivo para o acesso nas IES. Para Moreira (2005, p. 940), “quando muito oferece o apoio de bancas especiais no vestibular com a intenção de oferecer uma oportunidade igualitária ao acesso, sem o apoio didático-pedagógico que garanta a continuidade e a permanência nos seus estudos”.

O Decreto n.º 3.298/99, que normatiza a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, “compreende o conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1999, Art. 1º). O Art. 27 prevê que as IES devem adaptar as provas e fornecer apoio aos estudantes, mediante a solicitação dos mesmos, incluindo também tempo adicional para a realização das provas. Entende-se essas normativas, também, para o ingresso nos cursos de graduação, através de processo seletivo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, através da Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e efetivada no dia 7 de janeiro de 2008, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais, orientando os sistemas de ensino a garantir acesso ao ensino regular. O acesso é mediado pela transversalidade da modalidade de educação especial, desde a educação infantil até a educação superior, ofertando atendimento educacional especializado, formação de professores e profissionais da educação para a inclusão, acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas tecnologias de informação e comunicações (TIC) e articulação com a implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008). Conforme o documento, no âmbito da educação superior,

a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.17).

A normativa prevê como deve ser organizada a estrutura física, administrativa e pedagógica da educação superior, para atender pessoas com deficiência, de modo que atenda às necessidades dos estudantes. São relevantes as ações consolidadas até este momento histórico e perceber que há um redirecionamento das políticas públicas de inclusão, também, para a educação superior.

Recentemente, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, através da Lei nº 13.005/2014, que mobiliza ações voltadas para o planejamento de compromissos com a educação brasileira, em busca da eliminação das desigualdades sociais, culturais e educacionais. Neste sentido, as discussões para a construção do PNE (2011-2020) foram realizadas na Conferência Nacional de Educação de 2010, para a elaboração de vinte (20) metas de planos de educação, como políticas de Estado (BRASIL, 2014). Destacamos as metas que vêm a contribuir com o campo da pesquisa em inclusão na Educação superior.

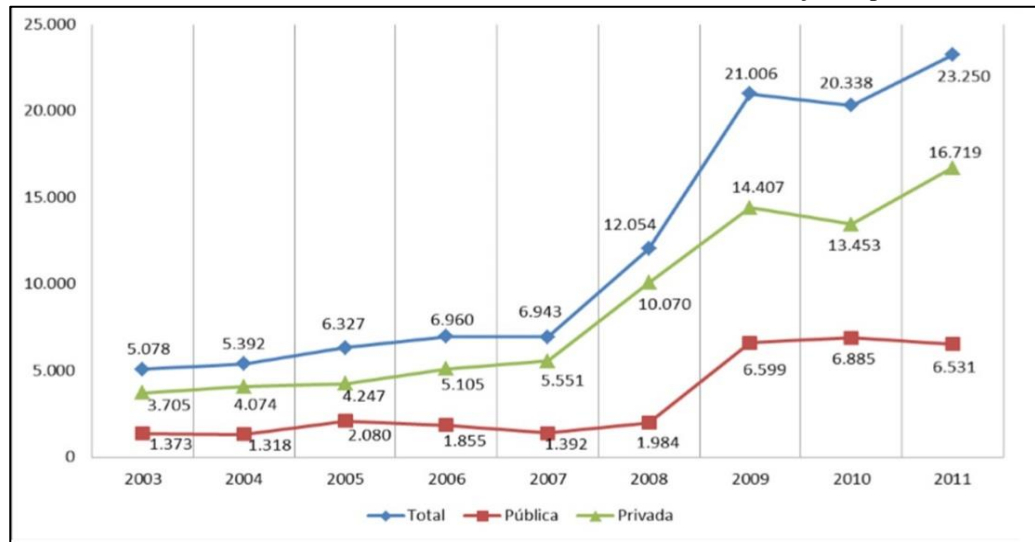
Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Percebemos que o PNE 2011-2020 não traz referências específicas para a inserção dos estudantes com deficiência na educação superior. Contudo, é um avanço no campo educacional universalizar a permanência desses estudantes na educação básica, possibilitando o acesso nas IES públicas ou privadas, através dos incentivos ao acesso e à permanência do governo federal. Além disso, o documento sugere a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados com profissionais das áreas: saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, com o intuito de apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os estudantes com deficiência (BRASIL, 2014).

A partir das políticas públicas e das reivindicações sociais e educacionais, percebemos a ampliação da inserção dos estudantes com deficiências e necessidades educativas especiais nas instituições de educação superior. É relevante salientar que o aumento das matrículas e a inserção dos estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais, está baseado em políticas públicas de inclusão na Educação Básica, que promovem a inserção dos estudantes, também, na educação superior. Com base nesta afirmativa, os estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, mostram através do Censo da Educação Superior 2012, o mapeamento da expansão das matrículas de estudantes

com deficiência na Educação Superior. Destaca-se que o Censo da Educação Superior 2013 não contempla os índices de matrícula dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE).

Gráfico 3: Matrículas dos estudantes com deficiência e/ou NEE na Educação Superior.



Fonte: INEP - Censo da Educação Superior – 2012.

Percebemos, através do gráfico, que, no ano de 2003, apenas 1.373 estudantes com deficiência e/ou NEE ingressavam em universidades públicas. No ano de 2011, teve um crescimento desse número para 6.531 estudantes, que já estavam matriculados em universidades públicas. Nas instituições de ensino superior privadas, esses números são maiores, tendo em vista que, no ano de 2003, havia 3.705 estudantes com deficiência e/ou NEE matriculados; já no ano de 2011, havia 16.719 estudantes. Com base nesses dados, percebemos que as matrículas de estudantes com deficiência e/ou NEE nas instituições de ensino superior privado é quase três vezes maior que nas instituições públicas.

Compreendemos que cada instituição de educação superior, seja pública ou privada, deve proporcionar uma organização institucional e pedagógica que favoreça aos estudantes com deficiências e necessidades educativas especiais, o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é um direito desses estudantes ter acessibilidade, monitores para auxiliar nas necessidades do estudante, os materiais didáticos e pedagógicos diferenciados, entre outros requisitos, que são adaptados para o acesso, a permanência e, também, para a formação acadêmica das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008). Contudo, esse processo é moroso. São procedimentos burocráticos que dificultam a efetivação da proposta da inclusão, ou seja, dando-lhes condições (físicas e materiais) para receber os estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais (MARTINS, 2011).

Para superar as dificuldades existentes e induzir a inclusão nas Instituições Federais, o Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria de Educação Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, criou o Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, previsto para o período de 2005 a 2011, fundamentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e nos Decretos n.º 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011 (MEC, 2013).

Destacamos o Decreto n.º 7.611/2011, no qual prevê atendimento educacional especializado em todos os níveis de educação. Em outras palavras, proporciona condições de acesso, participação e aprendizagem, na Educação Superior, através dos núcleos de acessibilidades, motivados pelo Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior.

Ainda neste ano, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, através do Decreto n.º 7.612/11, no qual viabiliza articulação entre políticas, programas e ações inclusivas. O Programa Viver sem Limites garante: a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho; o acesso às políticas de assistência social; a qualificação dos sistemas de saúde voltados às pessoas com deficiência, entre outros. No campo educativo, especificamente na Educação Superior, o programa intenciona o fortalecimento do sistema educacional inclusivo, prevendo a ampliação dos núcleos de acessibilidade em todas as universidades federais (BRASIL, 2011).

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, Lei n.º 13.146 promovendo, em condições de igualdade, o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, nas esferas sociais e educacionais. Desse modo, a legislação afirma que deve haver um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de educação visando o aprendizado dos estudantes com deficiência ao longo de toda a vida.

Além disso, o texto legislativo reforça a inclusão na educação superior, intencionando o acesso, em termos de igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas, garantindo, também, a permanência, a participação e a aprendizagem, através da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Dessa forma, os projetos pedagógicos das instituições de educação precisam adaptar e construir novos métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, garantindo o atendimento educacional especializado e o acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

1.2 O Programa Incluir nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul

O Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior visa promover ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência e/ou NEE nas instituições federais de ensino superior (IFES). Desde 2005, o Programa Incluir, através do Ministério da Educação, lança editais com a finalidade de auxiliar a criação de projetos e reestruturação de núcleos voltados para “a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (BRASIL, 2013, p.3).

Com a proposta da criação de núcleos de acessibilidade, é possível reivindicar modificações na estrutura arquitetônica, administrativa e pedagógica das IFES. Para tanto, compreendemos como estrutura arquitetônica, as rampas, as barras de apoio, o corrimão, o piso e a sinalização tátil, os sinalizadores, o alargamento de portas e vias, a instalação de elevadores, adequação de mobiliários para acessibilidade, dentre outras (BRASIL, 2013, p.3). Além disso, os recursos das tecnologias assistivas é de suma importância para concretizar o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência, pois incluem recursos e serviços⁷ que contribuem com a proposta de ampliar as habilidades das pessoas com deficiência e promover a independência do estudante, bem como a inclusão (FIGUEIREDO, 2012).

Os núcleos de acessibilidades nas Instituições Federais de Educação Superior foram criados a partir do ano 2005 nas universidades do Rio Grande do Sul, dentre as quais destacamos: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Universidade Federal de Pelotas – UFPEL; Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; e Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Analisando os documentos produzidos por essas instituições, disponíveis nos sites das universidades, percebemos que cada instituição organizou-se com propostas que viabilizassem inclusão, de acordo com a realidade de cada contexto.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) efetivou o Programa Incluir, no ano 2006, com o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, no qual atendeu cerca de 270 pessoas com deficiência (UFRGS, 2014). O intuito do projeto era garantir a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de cegueira, baixa visão,

⁷ Destacamos alguns recursos: computador com interface de acessibilidade, software, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia, acionadores acessíveis, roupas adaptadas, material didático e pedagógico acessíveis entre outros. Os serviços são voltados para o atendimento do estudante com deficiência com profissionais da área da educação, saúde, entre outros.

mobilidade reduzida, deficiência auditiva e da condição de ser surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais, através de ações que visam a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas, e de comunicação, possibilitando uma efetiva participação de acadêmicos com deficiência na UFRGS. Para Guenther (2003, p.46), a orientação de uma proposta inclusiva intenciona que,

[...] todos e cada um dos alunos têm o seu lugar na sala de aula, integra-se à convivência com pares etários diversificados, sendo aceito como um indivíduo, do modo como é, sem ser preciso apresentar uma característica predeterminada que venha a definir a qual agrupamento ele deveria pertencer.

De fato, a proposta do Programa Incluir nas universidades visa o rompimento das barreiras da diferença com o propósito de acesso a todos os estudantes, independentemente das suas limitações. Essas decorrências, sobre o acesso na universidade, instigou a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a implementar, desde 2007, uma Resolução Interna nº11/2007 ligado à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, intitulada “Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social”, o qual inclui não só pessoas com deficiência, mas também negros e indivíduos com baixa renda. No campo da Educação Especial, criou-se “o Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades-Superdotação (NUAPDAHS), também conhecido como Núcleo de Acessibilidade” (ORTIS, 2011, p. 19). O objetivo do programa, no que tange às pessoas com deficiência, é intervir e oferecer condições de acessibilidade que atendem quatro grandes grupos: surdos, pessoas com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (ORTIS, 2011, p. 12).

A organização institucional da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), criada no ano de 2006, é diferenciada, em comparação com as demais universidades estudadas nesta pesquisa, pois, organiza-se mediante atuação multicampi na metade sul do Rio Grande do Sul, distribuídos em dez (10) campi em diferentes cidades. Neste sentido, o projeto de inclusão proporciona a ampliação de uma política de atendimento educacional especializado por meio da descentralização de atividades do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA). O desenvolvimento dessa política acontece através da formação de seus profissionais e da aquisição de recursos de tecnologia assistiva e equipamentos, com o intuito de promover uma educação de qualidade e acessível a todos. Os benefícios dessa política são amplos, como explica o próprio projeto submetido ao MEC:

A educação inclusiva surge como uma via de mão dupla: beneficiam-se os deficientes e também os demais alunos e a comunidade acadêmica como um todo,

que são favorecidos pela convivência com as diferenças, e a valorização dessas diferenças é importante para a formação de uma cultura de acolhimento e respeito à diversidade (UNIPAMPA, 2010, p.1).

A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) implementou, em 2008, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. O Núcleo tem como propósito não somente prestar orientações, mas a criação de uma nova cultura na Universidade, visando que aquelas pessoas que possuam algum tipo de deficiência tenham possibilidade, dentro dos seus limites, de participarem efetivamente da comunidade e de suas atividades.

Em 2006, a Universidade Federal do Rio Grande – FURG participa, na plataforma MEC/SiSu, da inclusão das pessoas com deficiência, através do Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, consolidando na universidade o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI. Dessa forma, a FURG intencionou estratégias de permanência na universidade, como qual desenvolve estudos e ações inclusivas em consonância com seu compromisso social. Para dar continuidade às ações, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), vinculadas ao Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante - PDE/FURG, criaram, em 2009, o Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas – PAENE, com a finalidade de favorecer o acesso à Educação Superior e à permanência de estudantes com deficiência através da efetiva inclusão no espaço universitário, respeitando o direito de cada estudante no espaço educacional. São objetivos do PAENE (2014):

- a) garantir acessibilidade aos estudantes com necessidades especiais a todas as unidades no campus universitário;
- b) proporcionar apoio e acompanhamento pedagógico e psicológico aos bolsistas e aos estudantes com necessidades especiais;
- c) desenvolver condições adequadas à permanência dos estudantes com necessidades especiais na graduação;
- d) disponibilizar bolsa remunerada, de 20h semanais, a estudantes da graduação e pós-graduação para acompanharem estudantes com necessidades especiais;

O PAENE concede bolsas remuneradas em duas instâncias: bolsa permanência e bolsa de acompanhamento, concedidas a estudantes da graduação. A bolsa permanência é para desenvolver atividades de permanência em sala de aula, viabilizando a acessibilidade nesse espaço, como descrição da sala, dos colegas, o relato do desenvolvimento dos acontecimentos

durante a aula e orientações ao estudante deficiente quanto à utilização do computador para acessar o sistema DOSVOX. A bolsa de acompanhamento garante aos estudantes com deficiência, a acessibilidade e o auxílio nos diversos espaços da universidade. Com isso, o bolsista deve manter contato com os colegas e professores para digitalizar os materiais disponibilizados pelos docentes, viabilizando o acesso pelo sistema DOSVOX ou impressos em Braille. Além disso, possibilitar que o estudante identifique as dependências da universidade, mediando suas necessidades, visando contribuir com a autonomia do estudante. Ambos os auxílios, a bolsa permanência e a bolsa de acompanhamento visam integrar os estudantes com deficiência no ambiente universitário, almejando que o estudante integre-se ao sistema universitário, principalmente no processo de ensino e aprendizagem, através da educação inclusiva. Contudo, destacamos que nem todos os estudantes com deficiências, matriculados na FURG, estão vinculados ao PAENE, visto que o vínculo com o programa não é obrigatório.

Além do PAENE, a FURG prevê a inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2011-2022) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) elaborados e registrados através da Resolução 016/2011 – CONSUN (FURG, 2011). No que tange aos movimentos inclusivos, o PPI salienta que as ações educativas da universidade devem ser voltadas para as condições de acesso ao conhecimento e de permanência de grupos em situação de vulnerabilidade social e/ou especial, nos mais diversos níveis de ensino. É relevante o reconhecimento dos limites e deficiências humanas como novas potencialidades criadoras de aprendizagem, na busca da formação cidadã, na defesa da democracia e do direito à diferença (PPI/FURG, 2011). Além disso, o PDI expressa que a universidade deve qualificar o atendimento dos estudantes ingressantes pelo programa de ações afirmativas e intensificar as ações institucionais para o atendimento aos estudantes com deficiência e/ou NEE.

Partindo desse pressuposto, consideramos que as ações inclusivas sinalizam uma mudança de postura social e educativa. Com a elaboração de políticas inclusivas, as instituições de ensino, viabilizam condições de acesso, participação e permanência dos estudantes com deficiência e/ou NEE. Entretanto, faz-se necessária a compreensão teórica acerca de conceitos vinculados à inclusão e sua multiplicidade de sentidos, visando contribuir com outras formas de pensar a inclusão dos estudantes com deficiência e/ou NEE na universidade.

1.3 Inclusão e deficiência: múltiplas compreensões e dimensões

Na contemporaneidade, o conceito de inclusão vem expressando compreensões e significados nem sempre consensuais. Neste sentido, faz-se necessário investigar a inclusão social e educacional, a partir dos discursos, das teorias, dos pensamentos e dos sentidos intencionados no campo da Educação Superior.

Para compreender o significado da temática da pesquisa, é preciso compreender a parte para o todo e do todo para a parte (MORIN, 2005). Isso significa que, para compreendermos a inclusão na Educação Superior, é relevante compreendermos o conceito e as múltiplas perspectivas e interpretações.

Para Roriz, Amorim e Ferreira (2005, p.1), "não há uma definição comum sobre inclusão, havendo uma imensa diversidade de pessoas que a evocam como garantia de direitos". Compreendemos que a inclusão está implicada em diferentes sentidos da vida do ser humano, evidenciando dicotomias entre igualdade/desigualdade. Para Lübeck e Rodrigues (2013, p. 10), o termo inclusão sugere

[...] representações estereotipadas de arquétipos construídos socialmente acerca das pessoas com condições biológicas-físicas-sensoriais distintas. É claro que estamos falando dessas pessoas, porém, não só delas, bem como também das que possuem diferenças socioculturais peculiares. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo, estamos pensando nos indivíduos cujo o senso comum classifica como *normais*, mas que, indubitavelmente, também possuem alguma diferença.

As representações sociais produzem formas de conhecimento, compostas pelas diferentes linguagens, imagens e expressões, socialmente elaboradas e partilhadas (CARVALHO, 2007), possibilitando criar rótulos sobre os indivíduos, potencializando a exclusão dos grupos sociais. Contudo, é a partir dessas representações sociais que foi construído o conceito de deficiência.

Parafraseando Galvão (2011), o termo deficiência tem uma multiplicidade de sentidos, uma vez que são os indivíduos sociais e culturais, que constroem e conferem o significado à palavra, em relação ao outro. Neste sentido, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009, Art.1) define as pessoas com deficiência,

[...] a partir dos impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Diante dessa posição, devemos considerar a historicidade social, cultural e educativa, das pessoas com deficiência, bem como outros indivíduos. Não são apenas as suas condições

físicas, mentais ou sensoriais que a definem; há um conjunto de significados que pressupõem a definição da pessoa deficiente. Dessa maneira, Skliar (2003, p.158) afirma,

a presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e que apresenta características universais deveria ser, mais uma vez, problematizada epistemologicamente: compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está na cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados [...]. Para expressá-lo de forma ainda mais contundente: a deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes e/ou de suas famílias e/ou dos especialistas. A deficiência é relacionada à idéia mesma da normalidade e à sua historicidade. (SKLIAR, 2003, p. 158)

Com base nas problematizações sugeridas pelo autor, não podemos negar que o discurso social que perpassa sobre as pessoas deficientes ou ditas anormais, foi construído a partir do processo histórico, cultural, social e educativo. Ou seja, a representação da pessoa, com deficiência ou não, foi construída, a partir da multidimensionalidade da espécie humana, que cada um de nós apresenta, denominando-nos com diferentes nomenclaturas para expressar a normalidade ou anormalidade.

O conceito de indivíduos normais e anormais expressa uma dicotomia relacionada com o significado de normalização e de normalidade que são “determinados no interior das comunidades e/ou de grupos sociais” (LOPES, 2013, p. 45). Para Morin (2003), normalizar significa eliminar o estranho, o irreduzível, o mistério, ou seja, não devemos definir alguém como normal ou anormal, mas, sim, compreender que a diversidade caracteriza o humano e, por isso, precisa ser respeitado na sua integridade. Para Schwartzman (1997), o termo normalização é utilizado para identificar as ações que propiciam ao indivíduo, com deficiência, as mesmas oportunidades que são oferecidas aos indivíduos ditos normais. Contudo, o uso desta palavra propõe uma conotação de transformar o indivíduo com deficiência em um indivíduo normal, reafirmando a ideia da exclusão, discriminação e inferiorização das especificidades humanas e culturais.

Desta forma, o padrão de normalidade, socialmente construído, é caracterizado pela imagem que as pessoas percebem em relação ao outro. Em outras palavras, se os indivíduos apresentam alguma incongruência nesse padrão de normalidade, são considerados seres humanos improdutivos, necessitados ou deficientes, que não teriam condições físicas e intelectuais de participarem ativamente dos segmentos sociais e educativos.

Contudo, a diversidade humana, tem múltiplas dimensões e, é nesse sentido que devemos considerar que todos podem contribuir, de alguma forma, para a valorização das diferenças humanas. Nesse viés, Morin (2005, p.159) esclarece que,

as diferenças entre os seres humanos podem e devem ser lidas em termos de diversidade. É certo que a diversidade das aptidões, quando para elas contribui uma determinação genética, pode supor uma desigualdade na repartição dos “dons”; mas nenhuma regra objetiva autoriza a ler a diversidade/desigualdade em termos de hierarquia.

Neste sentido, evidenciamos o princípio da diferença, no qual interroga a suposta neutralidade, não aceitando que um indivíduo ou grupo social seja ignorado ou excluído. “Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a ‘normalização’” (MANTOAN, 2009, p. 5). Por isso, entende-se que o princípio da diferença deve passar primeiro pela desconstrução de uma representação atribuída às pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais, como pessoas incapazes e percebê-los como parte integrante da diversidade social.

Aceitar o princípio da diferença vincula-se ao ponto de vista social (MARQUES, 1997). Dessa forma, o indivíduo, ao assumir-se como deficiente, com uma trajetória histórica e cultural e, principalmente, com o sentimento de pertencimento, pouco influenciará o fato de enxergar ou não, ouvir ou não, andar ou não, ter maior ou menor capacidade cognitiva. Ou seja, “o essencial não está no instrumento, mas no modo como se dá a inserção do sujeito no contexto social” (MARQUES, 1997, p. 22).

O princípio da integração, também presente nos estudos da inclusão, é o meio pelo qual as diversas comunidades (normais e/ou anormais) vinculam-se ao sistema de ensino e em todos os níveis de educação (Educação Básica e Superior). Partindo desse pressuposto, Mantoan (2009) explica que o processo de integração pressupõe que os estudantes com deficiência, adaptem-se e modifiquem-se, a partir do modelo vigente do sistema educacional, homogeneizando-os, diante uma visão reducionista e que atenda exigências e normas do sistema ensino.

Os conceitos de *integração* e *inclusão* têm uma multiplicidade de significados que tornam esses conceitos incompatíveis, principalmente, no que se refere aos valores e à prática entre eles (MITTLER, 2003). Nesse viés, o processo de inclusão, intenciona a participação de toda a população, nas variadas dimensões culturais, sociais e educacionais, rompendo com o preconceito, discriminação e exclusão, modificando nossas ações diante dos indivíduos caracterizados como normais ou anormais. Segundo Mittler (2003), “a rua de acesso à

inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino” (MITTLER, 2003, p. 36). Por isso, o processo inclusivo tem como proposta o acesso, a participação e a permanência de todas as pessoas nos espaços sociais e educativos. Para Mantoan (2009, p.6-7),

os vocábulos – integração e inclusão – conquanto possam ter significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes [...]. Na integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais [...]. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. A inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Nesta perspectiva, entendemos que o processo de integração assume a responsabilidade de inserir os estudantes com deficiência, na medida em que eles se adaptam à organização institucional e pedagógica das instituições de ensino. A inclusão é o oposto da exclusão; é como sinônimo de adaptações arquitetônicas e pedagógicas; é um conjunto de práticas que direcionam nosso olhar para si e para os outros (grupos ou comunidades); é como condição de vida em luta pelos direitos de diversas representações; são práticas e autonomia; e são como práticas sociais, culturais, educacionais e de saúde direcionadas à população que se quer seguir (LOPES, 2013). Deste modo, significa ampliar nossas compreensões e percepções sobre as práticas educativas inclusivas, reinventar e viver as diferentes possibilidades de inclusão.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define a inclusão como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos para as diferenças individuais não como problema, mas como oportunidade para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p.9). Ainda nesse sentido, a inclusão implica adaptação, não somente das pessoas com deficiência à sociedade, mas principalmente dessa à diversidade dos indivíduos (EIDELWEIN, 2005).

Neste sentido, o conceito de inclusão direciona-se para a adaptação, principalmente, do sistema social. Morin (2005, p. 65), ao discorrer sobre a “Vida da vida”, considera que “adaptar-se em diversas condições ou diferentes meios favorece a sobrevivência” (MORIN, 2005, p. 65). No momento em que os indivíduos se inserem num ambiente organizado e estruturado, a interrelação com a desordem (que pode ser entendida como diferença) causa

sentimentos de incertezas nos processos educativos. É nesse movimento de interação com os complementares e/ou antagônicos que a universidade pode se reestruturar para promover a inclusão das pessoas com deficiência. A adaptação é uma forma de integrar a diversidade humana, pois é nessa relação heterogênea que podemos construir relações com outros indivíduos. Na percepção do autor,

[...]a ideia de adaptação tem um sentido rico, na medida em que nos orienta para flexibilidade e a maleabilidade organizacionais da vida, ou seja, sua aptidão para responder aos desafios, limitações, faltas, dificuldades, perigos, acasos exteriores. É nesse sentido que cabe questionar a noção de adaptação. Mas, para que ela corresponda realmente à flexibilidade da organização viva, devemos abrandá-la e articulá-la (MORIN, 2005, p 64).

Por isso, a adaptação está relacionada com a organização da sociedade e, intrinsecamente, relacionada com a organização institucional e pedagógica das instituições de Educação Superior. Morin (2012) interroga, em “A Cabeça Bem-Feita”, se é a universidade que deve adaptar-se à sociedade ou é a sociedade que deve adaptar-se à universidade? Baseando-se no princípio dialógico, no qual universidade e sociedade complementam-se e, também, excluem-se, compreende-se que uma remete a outra, em um círculo que deve ser produtivo.

A universidade potencializará a inclusão, a partir do direcionamento que a sociedade promove ao processo inclusivo, nas instituições de educação superior e, também, como ocorre o processo no inverso. Nesse ciclo recorrente (MORIN, 2003), a universidade, através da desordem, será capaz de regular-se a partir da interação e da auto-organização, consolidando uma auto-eco-organização, ou seja, sociedade, universidade e inclusão terão “as informações necessárias do seu próprio meio, o que os torna, ao mesmo tempo, auto-organizadores e dependentes dessas fontes” (MINAYO, 2011, p.51).

Tendo como base essas compreensões acerca dos processos inclusivos na sociedade e, conseqüentemente, na universidade, as práticas inclusivas acompanham os processos de mudança, em busca de ações que se consolidem, a partir de proposta de educação inclusiva, a fim de atender à diversidade humana, rompendo com o paradigma da exclusão, promovendo uma reformulação do sistema de ensino, almejando uma educação de qualidade, direcionada para a forma de acesso, a participação, o atendimento e a permanência a todos os estudantes, independentemente das suas diferenças e necessidades. Mittler (2003, p.124) complementa,

o conceito de educação inclusiva é bastante abrangente, já que não envolve somente as pessoas com deficiências. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. Deve-se ressaltar que a inclusão envolve não somente o processo de inserção

escolar, mas implica uma mudança de paradigma educacional, à medida que exige uma reorganização das práticas escolares.

Neste sentido, a educação inclusiva necessita práticas capazes de lidar e aceitar as diferenças, garantindo o acesso à educação a todos os interessados. É um desafio necessário, para todas as dimensões políticas, sociais, culturais e educativas, para o fomento da discussão, da reflexão e de um posicionamento comprometido com o acesso de todos, independentemente das necessidades que cada sujeito apresenta.

A partir deste exposto, é possível pensar em uma mudança de paradigma, uma nova perspectiva para o campo educacional. Morin (2003, p.44) complementa, mencionando que “as condições de instabilidades e de desordem podem transformar-se em estrutura ou forma organizada”. Para a mudança de um sistema inclusivo, decorrente dessas modificações, é necessário pensar na totalidade dessa mudança e construir, juntamente, com as instituições de ensino, propostas inclusivas que atendam todos os estudantes. Dessa forma, contribuir para a reestruturação do sistema educacional, com o intuito de responder à diversidade dos alunos que frequentam as universidades públicas. Segundo Mantoan (2008), essa inovação para educação inclusiva não só redimensionou a modalidade da Educação Especial, como provoca a escola básica, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas.

Por fim, diante deste estudo, intencionamos a vertente da integração e inclusão das pessoas com deficiência nos segmentos sociais, culturais e educativos. Para tanto, não há uma distinção entre seres normais e/ou anormais, mas sim uma diversidade de seres humanos, constituídos com suas particularidades, concepções e culturas diferente, mas que se modificam e, também, se integram.

Nesse cenário, a inclusão é resultante de um processo que aponta para mudanças educacionais e sociais, sendo construídos a partir das potencialidades e implicações que as políticas inclusivas intencionam em relação ao preconceito, à discriminação e à exclusão. É um movimento que visa atender, reconhecer e valorizar a diversidade humana, nos segmentos social e educacional, buscando atitudes e direcionamentos para atender à proposta da inclusão.

Diante dessas compreensões, a Educação Inclusiva se faz nesse movimento, diante da desordem (acesso, participação, permanência, políticas inclusivas, movimentos inclusivos, organização institucional e pedagógica), transformando a estrutura da Educação Superior, através da interação, uma ordem (auto)organizada (MORIN, 2005), proporcionando processos inclusivos voltados para a diversidade humana, nos espaços sociais e educativos.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPREENSÕES EM RELEVO

Pretendemos, neste capítulo, tecer relações entre a formação de professores, a formação do professor universitário e a formação do professor para atuar com a Educação Inclusiva na universidade. Neste sentido, cabe ressaltar a importância de “compreender a formação e a formação pela compreensão” (MACEDO, 2010, p. 36). Em outras palavras, compreender os processos de formação, a multiplicidade e multidimensionalidade de entendimentos que a envolve em um contexto de emergências, convergências e múltiplas divergências.

Inicialmente, salientamos que, muitas vezes, os entendimentos sobre formação confundem-se com os conceitos de educação (ALFAMA, 2013), pois a formação implica na constituição humana do ser (enquanto ser humano biológico, social, psicológico, entre outros). A educação envolve um processo social e educacional, o qual faz parte da formação humana. Peixoto (2009, p. 159) destaca que a educação é

[...] um processo que gradualmente instrumentalize o ser humano para transformar o seu entorno. Entretanto, este processo não se faz apenas de fora para dentro, pois, etimologicamente o termo educar, vem do latim *ex – ducere*, conduzir para fora, significando encorajar o desenvolvimento e a expressão das qualidades únicas de cada pessoa, implicando, dessa forma, uma parceria, um caminhar junto, diálogos, troca de olhares e de experiências, escutas sensíveis e manifestações das relações entre humanos e mundos.

Entende-se educação como um processo social, que não se restringe ao desenvolvimento das potencialidades individuais. A Educação envolve uma multidimensionalidade de possibilidades, relações e instrumentos, mediada entre as pessoas, as culturas, os tempos e os espaços, as experiências cotidianas e, entre outras dinâmicas, por meio das quais constroem, destroem e reconstroem percepções e concepções que formam e constituem os indivíduos. Por isto, acreditamos que a educação não se define de forma linear: é um processo relacional, indeterminado, histórico e criativo (MORIN, 2005), assim como a formação.

Para Tardif (2014, p. 151), a Educação é

[...] um processo de formação do ser humano guiado por representações explícitas que exigem uma consciência e um conhecimento dos objetivos almejados pelos atores educativos, objetivos esses que são tematizados e exemplificados num discurso, numa reflexão ou num saber qualquer.

Para Pereira (2008, p.14),

[...] a Educação consiste na tarefa de possibilitar inúmeras reflexões em todas as esferas proporcionando, assim, uma reavaliação das categorias e dos paradigmas que criamos e, assim, amplia-se o debate no terreno da Educação a partir de concepções mais alargadas que apontam para novas relações, diálogos e novos consensos.

Os autores vinculam a educação à formação humana mediada pelo outro e pela cultura, que se consolida através dos discursos, dos entendimentos, das reflexões, das experiências e dos saberes. No livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, Tardif (2014) discorre sobre três concepções de educação constituídas culturalmente: a educação enquanto arte; a educação enquanto técnica guiada por valores; e a educação enquanto interação. Compreende que “a arte educativa é imitar a natureza deixando a criança se desenvolver conforme o seu livre desenvolvimento natural” (TARDIF, 2014, p. 159), conforme defendido por Rousseau (1762), que compreende a educação entrelaçada à vida, como um processo natural e não artificial. Pereira (2008, p. 71), explica que

[...]Rousseau já havia apontado em Emílio: a preocupação de uma educação que ensinasse à criança como deveria viver. Desses ensinamentos os animais não necessitam, aprendem por instintos, mas a criança, este ser singular, sente a necessidade: o homem tem a necessidade de cuidados e de formação.

Neste sentido, Streck (2008, p. 77) considera que “a sociedade como um todo se torna um contexto pedagógico”, ou seja, a sociedade valoriza a liberdade e a forma como o homem é educado, levando em consideração as diferentes etapas da formação humana.

Esses elementos da filosofia de Rousseau relacionam-se à educação como arte (TARDIF, 2014), na medida em que a arte opera por meio da natureza. Em outras palavras, “[...] é reproduzir a ordem natural, eliminando as imperfeições tanto quanto possíveis nos limites estreitos da ação humana” (TARDIF, 2014, p. 158). Cabe assinalar que, ao nascer, somos capazes de aprender pelo meio natural e o que não aprendemos é dado pela educação (BOEIRA, 2010). Diante dessa afirmação, Dominicé (2007, p. 199) revela que “a formação é sempre singular, mas esta singularidade se constrói através dos percursos socializados, habitados por heranças coletivas”. Com isto, entende-se que a formação é essencial para o aperfeiçoamento do ser humano enquanto indivíduo histórico, cultural e social.

A segunda concepção de educação, apresentada por Tardif (2014), refere-se à educação enquanto técnica guiada por valores. Esse entendimento, trilha nas esferas da objetividade e da subjetividade da educação. Ou seja, a educação escolar, historicamente, foi orientada por normas, condutas, instrumentos, valores, relações interpessoais, entre outros, que influenciam a formação do indivíduo. Entende-se a importância dessas duas esferas na formação dos seres humanos, pois “a evolução da subjetividade e da representação objetiva

do mundo caminham articuladas: ao mesmo tempo em que o sujeito produz o objeto, o objeto produz o sujeito” (COSTA; KRÜGER, 2012, p. 4).

A terceira concepção de educação, Tardif (2014) denomina educação enquanto interação. O autor refere-se às teorias ideológicas que orientam o processo de educação como “simbolista interacionista, etnometodologia, as teorias da comunicação, a teoria da racionalidade” (TARDIF, 2014, p. 165), entre outras. Ou seja, a educação, como um processo interativo e comunicativo, mediado pelo processo de formação: a “discussão com o outro não é somente um meio educativo; é, ao mesmo tempo, o meio no qual a própria formação ocorre e a finalidade da formação, que pode ser identificada através da aquisição de uma competência discursiva” (TARDIF, 2014, p. 165). Em outras palavras, os indivíduos aprendem ao interagir com o outro e com o meio exterior, cooperando entre si para chegar a um objetivo comum e, conseqüentemente, todo o sistema aprende para “obter retroalimentação do ambiente e antecipa mudanças posteriores” (ARGYRIS; SHÖN, 1978, p. 3). Compreende-se que a aprendizagem acontece num processo solidário e cooperativo, instigando a pensar e a conhecer novas percepções na interação com o outro, (trans)formando-se a cada momento deste processo (CUNHA, 2014).

Mizukami (1986), na obra “Ensino: As abordagens do Processo”, também discute conceitos de educação e de formação, vinculando-os às abordagens pedagógicas que classificou como tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural.

Na abordagem tradicional, Mizukami (1986) entende a educação “como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos. [...]trata-se, pois, da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente” (MIZUKAMI, 1986, p.11). Essa proposta presume uma formação de indivíduo como universal, apriorística e imutável, devendo ser realizada pela educação escolar. Becker (2001) esclarece que o apriorismo é uma concepção de conhecimento, no qual o ser humano traz algo, inato ou programado, na bagagem hereditária. Nesta perspectiva, entende-se que o conhecimento é algo que pode ser transmitido e o professor é o veículo de transmissão dos conhecimentos para os estudantes. A formação está relacionada à aprendizagem e ao ensino de conteúdos científicos escolares ou considerados culturalmente válidos, organizados e desenvolvidos como verdades absolutas. A responsabilidade pelos fracassos e sucessos dos estudantes são decorrentes de seus esforços e interesses.

O processo formativo do docente, nessa tendência pedagógica, promove-se para aprender o domínio do conteúdo e a reproduzi-lo, configurando-se como um processo “de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma

formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista” (GARCÍA, 1999, p.33).

A tendência escolanovista, por sua vez, vincula-se ao caráter humanista. As ideias escolanovista foram fortemente orientadas pelo norte-americano John Dewey, através da sua concepção liberal de educação e sociedade (ALVES, 2007) e por intelectuais brasileiros como Fernando de Azevedo e Anísio S. Teixeira, entre outros signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (CASTRO, 2006), que intencionou a renovação no sistema educacional brasileiro, bem como novas políticas educativas, a construção da escola pública e a defesa da formação dos professores (XAVIER, 2002).

O documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova referiu-se à educação, segundo Vieira e Gomide (2008, p. 3845), como

[...]um problema social e o método científico determina uma mudança de paradigma na condução do trabalho pedagógico e da formação de professores, de modo que o educando, com os seus interesses, suas aptidões e suas tendências, passa a ser o foco do processo educativo

O Manifesto propunha uma nova concepção de educação e a ressignificar a formação de professores, pautando-a numa educação apoiada na ciência, levando em consideração o “desenvolvimento psicobiológico dos estudantes” (ALVES, 2007, p. 269). Para tanto, o Manifesto defendia a formação docentes por meio da educação superior (XAVIER, 2002). Esse aspecto tem relevância, tendo em vista que, na década de 30, “a formação docente era restrita à escola normal a qual preparava o docente das ‘primeiras letras’” (CURY, 2005, p. 4). Além disso, o movimento visava superar o discurso da escola tradicional, centrando-se no processo de aprendizagem, buscando atender as necessidades e os interesses dos estudantes. Em outras palavras, o professor passa a ser visto como um facilitador do processo de ensino e de aprendizagem.

A formação do professor vinculava-se à necessidade de superar os procedimentos objetivos e técnicos, voltando-se para dinâmicas que valorizassem “os interesses espontâneos e naturais da criança; os princípios de atividades, de individualização e de liberdade” (CANDAUI, 1986, p. 16). Saviani (2004, p. 35) contribui com essa ideia, relatando que o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova é “um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país”. O movimento escolanovista contribuiu para a reformulação das propostas formativas, bem como as concepções sobre educação, na medida em que prioriza-se a aprendizagem e as interações sociais (SAVIANI, 1997).

A abordagem tecnicista (também conhecida como abordagem comportamentalista pela influência behaviorista), no Brasil, influenciou a organização das instituições de ensino orientadas por métodos educacionais norte-americanos, visando “um modelo de produção capitalista e racional, no qual inibia a autonomia e criatividade do professor” (DASSOLER; LIMA, 2012, p.5). Em meados dos anos de 1960, o Brasil estava em pleno desenvolvimento econômico, pois havia um fluxo de capital internacional, oriundo da instalação de indústrias, favorecendo o crescimento econômico do país. Entretanto, o mercado industrial necessitava de mão de obra qualificada, instigando a crescente demanda pela escolarização. Desse modo, utilizava-se, na formação dos estudantes,

[...] métodos de ensino meramente técnico utiliza-se material sistematizado como manuais, módulos de ensino, livros didáticos, dispositivos audiovisuais, visando com isso a imediata produção de sujeitos competentes para atender o mercado de trabalho, com uma transmissão de informações rápidas, objetivas e sem subjetividade. Passa a ser irrelevante o relacionamento interpessoal (DASSOLER; LIMA, 2012, p.5).

A educação tinha por objetivo atender os interesses de produção, que correspondia a uma visão objetiva, racional e operacional (FRIGOTTO, 1999). Em outras palavras, na educação tecnicista é o sistema social que define o que e como ensinar, reafirmando um ensino voltado à instrumentalização. Nesse contexto, a formação docente passou a ser orientada para o domínio de comportamentos e de habilidades passíveis de serem planejadas, controladas, observadas e verificadas (LELIS, 2001).

Mizukami (1986, p. 27) esclarece que, nessa abordagem, “a educação deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente”. Além disso, parte do pressuposto que o indivíduo pode ser modelado de acordo com as influências do meio em que vive (FÁVERO; TONIETO, 2010). Para Mizukami (1986, p.21).

[...] supõe-se e objetiva-se que o professor possa aprender e analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para, dessa forma, ganhar controle sobre eles e modificá-los em determinadas direções quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões.

Neste sentido, acredita-se na eficiência de uma prática técnica e instrumental, em práticas que podem ser manipuladas e modificadas. Sendo assim, o indivíduo, ao adquirir conhecimentos, pode criar e aplicar regras ou normas que possibilitem a intervenção visando a eficiência do trabalho (FÁVERO; TONIETO, 2010).

A abordagem cognitivista, por sua vez, principalmente orientada pelos estudos de Piaget (1974), enfatiza a capacidade do indivíduo de associar informações e processá-las

(MIZUKAMI, 1986). Ou seja, é na interação sujeito e objeto que construímos o conhecimento, mas “a aquisição individual das operações pressupõe necessariamente a cooperação, colaboração, trocas e intercâmbio de pessoas” (MIZUKAMI, 1986, p. 71).

Para tanto, o papel do professor é de construir um processo de ensino e aprendizagem no viés da interação intelectual e de cooperação com/entre os alunos, através da solução de problemas (por parte do aluno), no trabalho em coletivo, na ação, entre outros.

Na abordagem sócio-cultural tensionam-se as condições sociais, culturais e políticas do indivíduo. Compreende-se que, a partir da reflexão crítica compartilhada, podemos romper com uma educação tradicional.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1974a, p.42 apud MIZUKAMI, 1986, p. 94)

Freire (1987) vincula-se a esta abordagem, orientando a educação e a formação para a reflexão, com o intuito de “promover a capacidade de interpretar o mundo e agir para transformá-lo” (FREIRE, 2001, p.10). Neste sentido, a educação não se restringe à transmissão de conhecimentos, pois acredita que todos os espaços são educativos e educa-se em comunhão (FREIRE, 1987). Para Freire (1987), o diálogo e a problematização da realizada são os principais meios para a aprendizagem.

As relações entre professor e aluno são horizontais, onde ambos são sujeitos e protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

O professor é visto como educador que direciona e conduz o processo de ensino, trabalhando com o aluno na realidade concreta. Cabe a ele a tarefa de proporcionar ao aluno a passagem do plano de satisfação individual ao plano das experiências coletivas. À medida que o professor contribuir para formar no aluno o pensamento crítico, produzir conhecimentos, estará proporcionando aos alunos à busca de soluções para os problemas detectados e habilitando-os a enfrentar novos problemas que surgirem (MARION; MARION, 2006, p.55).

Dessa forma, o professor assume uma postura direcionada para a mudança da realidade, superando as contradições de uma educação, denominada por Freire (1987), de bancária.

Ao discutir as abordagens pedagógicas, sistematizadas por Mizukami (1986), e os conceitos de educação apresentados por Tardif (2014), considera-se que as ações humanas baseiam-se em concepções, valores, e saberes de cunho moral, prático, técnico-científico, entre outros. São essas as relações entre outras que vão constituindo o ser humano e a sua

formação. Deste modo, a educação estreita relações com a formação natural, criativa, interativa e comunicativa, presumindo a formação enquanto interação com o outro.

A partir destes entendimentos, consideramos que a educação é um processo histórico, que se orienta e é orientadora de múltiplos espaços e tempos, que vem sendo constantemente construída e reconstruída, influenciando e sendo influenciada pelas concepções de formação.

2.1 A formação docente na contemporaneidade

A partir do exposto e das compreensões sobre os conceitos de educação e de formação, considera-se pertinente destacar o que vem sendo discutido sobre formação de professores no Brasil. Neste primeiro movimento, entende-se a formação de professores como um processo complexo, multidimensional e polissêmico, pois não há um único entendimento.

Iniciamos nossas discussões, destacando a compreensão de Garcia (1999, p. 21-22), que define formação como

[...] um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

O autor aponta para um conceito de formação que envolve um processo contínuo, que se desenvolve ao longo da carreira profissional e pessoal do professor (ISAIA; BOLZAN, 2004). Há diferentes modelos de formação, que promovem o desenvolvimento profissional do docente, que englobam diferentes saberes, fazeres e concepções, orientadoras da prática pedagógica (CUNHA, 2004).

Pacheco (2008) reafirma que a formação é como um processo de conscientização do mundo e das relações interpessoais, de indissociabilidade entre o desenvolvimento profissional e do desenvolvimento pessoal. Candau (1997) ressalta três eixos que são imprescindíveis para a formação do docente: definir a instituição de ensino como o *locus* da formação; valorizar os saberes experienciais (profissional e pessoal) dos professores; e atentar para as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, acredita-se que o desenvolvimento profissional docente é construído em diferentes espaços educativos, formais e informais. Ou seja, a formação e o desenvolvimento

profissional não se restringem aos espaços institucionalizados. Nóvoa (1992) ressalta que a formação de professores não se constrói apenas em âmbito institucional, através de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas também através da (auto)reflexão, das práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes espaços, que contribui na construção da identidade pessoal e profissional⁸. Em outras palavras, Nóvoa destaca: “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes” (NÓVOA, 1992, p. 14). Mas, que saberes são necessários à formação e ao desenvolvimento profissional docente? Tardif (2014) revela que os saberes docentes são um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes desenvolvidas pelo professor no cotidiano profissional. Esses saberes são oriundos da experiência de vida e das relações que travam com os estudantes e colegas, ou seja, o saber do docente está relacionado com a pessoa e a sua identidade profissional. Dessa forma, Tardif (2014) ressalta que

[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-la e para transformá-lo (TARDIF, 2014, p.15).

O processo formativo envolve a interação entre os pares, compartilhando saberes, contribuindo com o crescimento individual e coletivo, potencializando o desenvolvimento profissional em redes de formação. O conhecimento pedagógico do professor implica seu saber-saber, saber-ser e saber-fazer, e nas suas relações (GARCIA, 1999). Por isto, é fundamental criar redes formativas, compartilhando o conhecimento pedagógico, indicando novas aprendizagens, em interação com os pares (ISAIA; BOLZAN, 2004).

Destaca-se, a partir do exposto, que o docente precisa disponibilizar-se para a aprendizagem de novos saberes. Neste sentido,

a formação acentua o caráter imprescindível do engajamento consciente, voluntário e responsável do sujeito no processo de sua formação; em outros termos, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos (SOARES; CUNHA, 2010, p. 31).

Deste modo, o docente é corresponsável pela sua formação contínua e permanente, na qual são produzidos sentidos e significados profissionais e pessoais (NASCIMENTO; MARTINAZZO, 2008).

⁸ Nóvoa (2000, p. 16) esclarece que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

2.2 Profissionalização e professoralidade na docência

A profissionalização docente envolve um processo auto, hetero, ecoformação que orienta a formação docente, direcionando-se para a sua constituição. Neste sentido, entende-se como profissionalização

[...] um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela (NUÑEZ; RAMALHO, 2008, p3).

Entende-se que a profissionalização é elaborada a partir das condições sociais, culturais, econômicas, educacionais e profissionais. Vincula-se a constante busca pelo reconhecimento indenitário do professor, da valorização da prática pedagógica, do conjunto de lutas e reivindicações, entre outras demandas. Com isto, sinaliza-se que

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 2001, p. 76-77).

Nesta perspectiva, as discussões sobre a profissionalização e formação dos professores universitários vêm ganhando espaço, pois envolvem “[...] um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 50).

Ao reconhecer a necessidade de formação, assume-se que é preciso “debruçar-se sobre elas com novos olhares, construindo e avançando nos processos de identidade pessoal e profissional, revendo os elementos determinantes da profissão docente” (ANASTASIOU, 2005, p.12), assumindo posições diante aos programas de desenvolvimento institucional e pedagógico das instituições de Educação Superior, mas ainda vivenciando a docência como um processo de formação permanente.

Pondera-se que os docentes universitários não receberam formação pedagógica que contribuísse com a construção de uma identidade profissional para a docência na Educação Superior (ANASTASIOU, 2005). Por isto questionamos como vem sendo organizada a

dinâmica de formação do professor universitário? Sabe-se que, para exercer a profissão docente na Educação Superior, é necessária formação, preferencialmente, em cursos de pós-graduação *strictu sensu*, de mestrado ou doutorado, sendo esta uma formação voltada à pesquisa. Na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as indicações em relação à formação do professor universitário são bastante superficiais, pois, conforme Veiga (2006, p.90) esclarece, “o docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado”.

Em outras palavras, a referida legislação apenas indica o espaço para esta formação, ficando em aberto os saberes necessários a esta formação. A formação docente, na pós-graduação, aproxima-se nas atividades do Estágio de Docência, em geral obrigatório para o pós-graduando bolsista, ou em “disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente” (VEIGA, 2006, p.41), que dispõe de referências e orientações para atuar nas atividades de ensino.

Para Pachane (2011), a formação do professor universitário vem sendo problematizada desde a década de 1970, com o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNG). Contudo, apenas em 1999, com o Plano Nacional de Graduação, aprovado no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), expressou-se a formação que almejavam:

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica” (MARAFON, 2001, p. 72).

As discussões sobre a necessidade de formação pedagógica do professor universitário ampliaram-se, porém a didática do trabalho docente é entendida como algo ínfimo. Acredita-se que o professor universitário, por ter uma trajetória na pós-graduação, “saberia automaticamente ensinar”, despreocupando-se com a qualidade do preparo pedagógico do docente e do ensino (MASETTO, 1998, p. 11).

Neste viés, Garcia (1999) ressalta que até os dias atuais, não se obteve investimentos por parte dos profissionais e de agências formadoras, envolvendo um movimento de formação para o profissional para a educação superior; apenas casos isolados, que não causam impacto na constituição do docente universitário e da própria instituição formadora. O referido autor sugere um “programa de iniciação na profissão docente” (GARCIA, 1999, p.249), no qual proporcione uma formação voltada para a docência na Educação Superior e suas particularidades. Veiga (2000, p.190), complementa:

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

É importante reconhecer a trajetória e a competência dos docentes universitários na sua área de conhecimento específica. Entretanto, as demandas cotidianas de organização do ensino e de gestão demandam outros saberes. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

É nesta vertente que se questiona: Como os professores universitários vêm construindo sua formação para a docência? Como os docentes universitários são orientados para atuar com estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais na universidade? A formação não se esgota na formação pós-graduada, tendo em vista a universidade constituir-se como um espaço permanente de formação (CUNHA, 2008).

Por isto, são necessárias compreensões sobre a professoralidade, envolvida em diferentes tempos e espaços, contribuindo para ressignificar a prática pedagógica (OLIVEIRA, 2003). Isaia e Bolzan (2007, p.169) explicam que

[...] em uma primeira aproximação, definiu-se a profissão docente/professoralidade como uma atividade específica, envolvendo um repertório de conhecimentos/saberes/fazer voltados para o exercício da docência, influenciando pela cultura acadêmica em contextos socioculturais e institucionais concretos, nos quais os professores transitam.

Para compreender os pressupostos conceituais da professoralidade, parte-se das considerações de Nuñez e Ramalho (2008, p. 4), para quem

o termo “profissionalidade” expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão.

Este movimento aponta para a necessidade contínua de formação dos professores universitários, pois os processos educativos envolvem diferentes dimensões e processos de ensino e aprendizagem. Isaia e Bolzan (2008, 110) explicam que a professoralidade é

um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória.

Acredita-se que a professoralidade constrói-se, paulatinamente, por tratar de um processo complexo de desenvolvimento profissional e de formação docente. Contudo, Isaia e Bolzan (2009) sinalizam a necessidade do envolvimento do docente com a formação e, conseqüentemente, a profissionalização para que possa construir a professoralidade. Neste sentido, a professoralidade envolve o saber-saber e o saber-fazer, conquistados ao longo da carreira docente, bem como o comprometimento do docente com essa proposta (ISAIA; BOLZAN, 2007).

Ressalta-se, também, a necessidade de espaços formativos para o professor universitário, os quais promovam a reflexão sobre o ensinar e o aprender, uma vez que este exercício “exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão” (MASETTO, 2005, p. 11.). Em outras palavras, o processo formativo docente é oriundo de um espaço plural e interativo. Destaca-se, ainda, que a formação dos professores necessita investimentos na dimensão pedagógica da docência, proporcionando atividades que envolvam:

a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) indissociabilidade teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento dos sujeitos em formação como pessoa e profissional (POWACZUK; BOLZAN, 2009, p. 62).

Essas potencialidades, no processo de ensino e aprendizagem, indicam demandas para a formação do professor que vão sendo (re)construídas, nos diversos tempos e espaços, das trajetórias formativas do docente. Cabe salientar a importância de criação de espaços de formação pedagógica nas instituições de Educação Superior, que possibilitem compartilhar experiências, inquietações e apoio mútuo entre os docentes. Essa proposição é fundamental para que “os *espaços* da docência se constituam efetivamente em um *lugar* de aprendizagem para o professor, possibilitando a construção de conhecimento pedagógico compartilhado, elemento constitutivo da professoralidade” (POWACZUK; BOLZAN, 2009, p. 62), pois se entende que “a formação é processual, dinâmica, ativa” (MORAES, 2007, p. 23), inacabada e transitória, sempre em processo de construção de si.

Além disso, Moraes (2007), inspirada em Pineau (2006), contribui com três movimentos que direcionam a formação: autoformação, heteroformação e ecoformação. Esses movimentos interligam-se e “garantem unidade constitutiva, no seu núcleo principal e fornecem a representação de sua totalidade” (MORAES, 2007, p.26).

Neste sentido, a autoformação é compreendida como um trabalho sobre si, no qual o docente vincula diferentes formas e condições de compreender a realidade. Para Freire (2009, p.18), “é uma ação do *eu* como sujeito individual e social; ou seja, a apropriação pelo indivíduo de sua própria formação, tornando-se dela objeto”. Dessa forma, a autoformação implica na formação de si mesmo, transformar-se, querer aprender, ver-se como objeto de um conhecimento de si mesmo, conquistar autonomia pessoal e intelectual, sobretudo, como principal fundamento, o movimento reflexivo e crítico das experiências vividas (MORAES, 2007). No bojo dessas compreensões, Macedo (2010, p.67) contribui, expressando que

quem aprende é o sujeito; quem compreende é ele; quem atualiza no mundo suas aprendizagens é a sua capacidade, sempre em relação, sabemos, mas é o único que ao final e ao cabo pode autenticamente demonstrar a sua condição de *estar* em formação ou formado, com todas as ambivalências que podemos viver nessas experiências.

Entende-se que os docentes são ativos na construção das suas trajetórias profissionais e pessoais. Neste sentido, o processo autoformativo envolve a experiência de “autonomização”, em um movimento de “personalização, de individualização e subjetivação da formação” (MACEDO, 2010, p. 68), em um movimento de educação permanente, “com ou sem a ajuda pedagógica de uma instituição” (BÉZILLE, 2002, p.111). Ou seja, a autoformação não é um processo formativo isolado, solitário ou autodidata. É uma construção permanente na relação com o outro, pois compreendemos que a formação é, também, interação e aprendizagem intersubjetiva. Galvani (2002, p.2) reafirma as propostas de Pineau (1988), expressando que “a autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)”. Desse modo, a autoformação está intrinsecamente vinculada aos processos de aprender, reaprender e formar-se, contribuindo com o desenvolvimento dos projetos pessoais, profissionais e sociais.

A formação docente, tendo como base a aprendizagem, também potencializa a interatividade com o outro (ecoformação), isto é, a “ação do meio ambiente com os indivíduos” (FREIRE, 2009, p. 18). A ecoformação é um processo global de formação, que não depende, exclusivamrnte, de um espaço estruturado e organizado para acontecer a

formação, pois realiza-se na convivialidade dos espaços informais e formais, nos quais há uma interação dos sujeitos.

O processo heteroformativo organiza-se e desenvolve-se influenciada pela intencionalidade e ação dos agentes externos. Entende-se agentes externos como, por exemplo, as ações decorrentes das políticas públicas, a formação que se direciona por meio dos currículos, etc.

Desse modo, a heteroformação caminhará para conjugar-se com o aparecimento em educação do prefixo co. Surge neste movimento a formação como uma experiência cooperativa, mútua, uma conformação, como condição e mediação, e, também, como um valor, numa sociedade que nos ensinou basicamente a nos formar na competitividade em detrimento da cooperação; /na ultrapassagem do outro em detrimento da com-paixão e da solidariedade; no individualismo em detrimento da experiência em comunhão (MACEDO, 2010, p. 74).

Neste sentido, é necessário criar condições de possibilidade para a auto, a hetero e a ecoformação dos docentes universitários, orientada pela dimensão política da inclusão. Sabe-se que não existe um perfil único para o docente universitário, tão pouco sobre como trabalhar com a inclusão. É a partir desse cenário que vão surgindo as dificuldades, de caráter didático e formativo, para atuar com estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais na universidade.

Em outras palavras, é necessário que um repertório de saberes pedagógicos sejam mobilizados na prática docente. O professor universitário não se constitui apenas por sua formação específica e sua experiência profissional mas por, pelo menos, “dois saberes que devem ser articulados permanentemente: saber específico e saber pedagógico ” (DAL’IGNA et al., 2012, p. 5).

A partir desses entendimentos, Cunha (2004, p. 530) ressalta que “[...] o exercício da docência nunca é estático, mas permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas experiências, novos contextos, novos tempos, novos lugares, novas informações, novos sentimentos, novas interações”. Ou seja, a formação dos professores universitários deve estar correlacionada, constantemente, à auto, hetero e ecoformação, pois as três dimensões devem ocorrer de forma interligada, sendo a base para a estrutura formativa do professor, na medida em que sugere “uma abordagem da formação de professores que valoriza o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (...) supera o caráter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores” (GARCIA, 1999, p.137).

A inclusão, na Educação Superior, bem como em outros espaços de educação, é um processo que demanda mudanças de percepções, de representações e de cultura institucional. É significar o slogan “Universidade para todos”, possibilitando que as diferenças integrem-se e potencializem outras práticas pedagógicas para a docência universitária e a inclusão.

Trabalhar com a diferença é pensar o diferente como uma possibilidade e não como uma falta; uma possibilidade que, justamente por sua diversidade, tem algo a negociar, a ensinar e a aprender. Esse ensinar terá que ser inventado com os próprios sujeitos da diferença. Serão tantas as formas quantas forem as diferenças e os/as diferentes (FABRIS; LOPES, 2005, p. 10).

Por isto, é necessário envolver-se num processo de formação contínua e permanente, inquietando-se com os desafios da sala de aula e buscando outras dinâmicas para o ensino, voltado para a inclusão. Neste viés, a formação não visa homogeneizar o docente, mas sim, interagir com o outro, mediante a divergências e convergências de entendimentos, no qual origina-se a desordem de pensamento, proporcionando o surgimento de novas emergências no processo de formação do professor (MORIN, 2005).

2.3 A formação do professor universitário para atuar com a Educação Inclusiva

A educação inclusiva representa um desafio para as instituições de Educação Superior, pois organizaram-se, tradicionalmente, na perspectiva da homogeneidade e exclusão das diferenças. É legítimo que os estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE) busquem formação acadêmica, superando as desigualdades construídas socialmente. Entretanto, o processo de inclusão na universidade é moroso, necessitando de uma renovação no sistema de ensino, abrangendo transformações de cunho institucional e pedagógico. Para isso, é necessário buscar propostas formativas, para os docentes universitários, que atuam em contextos de educação inclusiva. Dessa forma, entende-se, que

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo (PACHECO; COSTAS, 2005, p. 4).

O professor universitário “habilita-se” a partir da pós-graduação, mas a docência não se limita apenas a saberes científicos. Para Tardif (2000, p.21), “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre

suas próprias práticas de ensino”; por isto, é necessário (in)formar-se e (re)construir novas dinâmicas de ensino.

Para que ocorram essas mudanças e a educação inclusiva se efetive nos espaços universitários, é necessária a formação continuada e permanente dos docentes, contemplando as inquietações vividas em sala de aula, com estudantes com deficiência e/ou NEE, em processos de formação coletiva, construindo propostas para uma educação inclusiva universitária.

Sinaliza-se que a educação inclusiva requer pensar sobre a diversidade como prioridade, contemplando uma proposta de trabalho que considere as necessidades e as diferenças individuais e culturais. Em outras palavras,

[...] pensar o sentido inclusivo de formação é pensar em processos de formação implicados numa perspectiva prospectiva do vir-a-ser, aberto às possibilidades do acontecer, sem previsibilidade dos limites do possível, nesse acontecimento; na perspectiva do olhar desafiante, da escuta se si e do outro onde o surpreender seja norma; que o imprevisível nutra o desejo de ir além, e que a incompletude, a incerteza do conhecimento e da vida mobilizem os professores [...] (LIMA, 2009, p.63).

A incompletude faz parte do desenvolvimento profissional docente, mas também são necessários processos de formação orientados para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem dos estudantes, independente da constituição cognitiva ou física do indivíduo. Por isto, considera-se que a “universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados” (CASTANHO; FREITAS, 2005, p.1). Mas, como organizar uma proposta de ensino universitário direcionada para a educação inclusiva? Santos (2009, p. 45) argumenta que,

[...] em consoante com o paradigma da Educação Inclusiva, deve estar voltado a importância das adaptações da sua metodologia, da avaliação, da didática, do currículo, no sentido de conseguir efetivar uma formação acadêmica satisfatória a todos os seus alunos, tendo eles deficiência ou não.

Acredita-se que o desafio para o professor universitário é propor uma reorganização dos processos de ensino, voltados para a construção coletiva, construindo novas dinâmicas, a partir do contexto da turma, dos questionamentos e interações dos estudantes. A partir disso, criar redes formativas (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009), com estudantes e docentes, visando uma proposta de educação inclusiva que atenda às demandas da realidade vivida.

Neste sentido,

O professor deve pensar em cada um dos seus alunos como pertencente a uma rede de relações e, portanto, com características resultantes da integração entre o que têm em potencial e as experiências relacionais que tiveram desde o seu nascimento, tanto com pessoas como com o mundo material: pequena e grande família, amigos e

conhecidos, primeiras experiências escolares, assim como todo o contato com recursos diversos e a tecnologia. Só assim é que as observações, os conhecimentos e as experiências no exercício docente poderão ser articulados, compostos, arranjados de formas variadas e criativas e atender às demandas decorrentes das muitas singularidades (FABRÍCIO et al, 2007, p. 3).

Deste modo, é fundamental conhecer as possibilidades e limitações dos estudantes com deficiência e/ou NEE para construir dinâmicas de ensino que contribuam com a sua aprendizagem.

Advindo deste pensamento, o professor universitário, num processo formativo permanente, precisa atender a demanda dos estudantes incluídos na universidade, construindo uma proposta de ensino que considera a diversidade dos estudantes.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

A orientação metodológica deste projeto é de natureza qualitativa, de abordagem avaliativa, com enfoque interpretativo (ESTEBAN, 2010). A pesquisa qualitativa propõe-se a realizar aproximações com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2008, p. 21) que integram, neste projeto, o processo de inclusão na universidade.

Tendo como base estas compreensões, a abordagem avaliativa, utilizada na Espanha a partir da década de 1970, teve como intencionalidade a avaliação de programas educacionais com o intuito de “determinar a eficácia de organizações e programas educacionais” (ESTEBAN, 2010, p. 183). Segundo a autora, os métodos de avaliação de programas que podem ser definidos como enfoque positivista, pragmático, objetivista, crítico ou interpretativo.

Neste projeto de pesquisa, utilizamos o enfoque na perspectiva interpretativo, uma vez que intenciona a compreensão contextualizada do Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, orientada para a avaliação do Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas - NEAI e do Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas – PAENE, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que é cenário empírico da pesquisa, levando em conta a percepção dos docentes e, deste modo, contribuir para a qualificação do referido Núcleo e do Programa.

Optamos, nesta pesquisa, em produzir os dados por meio de entrevistas semiestruturadas⁹ com os docentes da FURG que atuam junto aos cursos de licenciatura, com matrícula de estudantes com deficiência cognitiva e/ou sensorial no ano de 2014. Definimos a escolha do referido ano, devido ao recorte temporal mais recente do ingresso de estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais na universidade.

Entrevistamos sete (7) docentes atuantes nos cursos de licenciaturas, Campus Carreiros, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Foram selecionados dois (2) docentes de cada licenciatura que atuaram, no ano de 2014, com estudantes que apresentam algum tipo de deficiência cognitiva ou sensorial, vinculados ao PAENE. Ou seja, não incluímos professores que atuaram em classes com estudantes com deficiência física.

⁹ Chamada, também, como semidiretiva ou semiaberta (MINAYO, 2008).

Tabela 2: Relação estudantes PAENE/FURG 2014

DEFICIÊNCIA	CURSO
Surdez	Artes Visuais
Autismo	Letras Português
Cegueira	Letras Português/Francês
Cegueira	Pedagogia
Síndrome de Down	Artes Visuais

Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE/FURG

As entrevistas foram registradas através de gravações e transcritas pela pesquisadora. As questões da entrevista realizadas com os docentes universitários encontram-se em anexo. Entendemos que a entrevista semiestruturadas possibilitou a interação de forma sistematizada com os sujeitos da pesquisa, por meio de um roteiro flexível, utilizado pelo pesquisador, possibilitando ampliar e redirecionar as questões abordadas (MINAYO, 2008). Além disso, Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 15) consideram que é

[...]preciso fazer perguntas abertas para um conjunto de indivíduos de alguma forma representativos dessa coletividade e deixar que esses indivíduos se expressem mais ou menos livremente, ou seja, que produzam discursos. Ou seja, para se saber o que uma pessoa ou um conjunto de pessoas expressem um pensamento, ou seja, um discurso, o que só pode ser feito através de questões abertas.

A análise dos dados produzidos foi realizada através da análise do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005; 2006), no qual propõe-se a organização de dados qualitativos, de natureza verbal, decorrentes de depoimentos. Em outras palavras, segundo Lefèvre, Crestana e Cornetta (2003, p.70),

o Discurso do Sujeito Coletivo é uma modalidade de apresentação de resultados de pesquisas qualitativas, que tem depoimentos como matéria prima, sob a forma de um ou vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, expediente que visa expressar o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de um discurso.

Nesta perspectiva, consideramos como coletividade o sujeito da pesquisa que, ao expressar e relatar o depoimento na primeira pessoa do singular, implicitamente, aponta, no seu discurso, ideias compartilhadas por outras pessoas. Desta maneira, foram selecionadas, nos depoimentos, pelo pesquisador, as Expressões-Chave (ECH), que são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser destacadas, pois “revelam a essência do conteúdo do discurso” do entrevistado (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 74). As Expressões-Chave, que expressam a recursividade das ideias, assim como as demais etapas de organização dos discursos (IC e AC), organizadas em uma tabela, denominada “Instrumento de Análise do Discurso” (IAD).

As Ideias Centrais (IC) correspondem a um nome ou expressão linguística que revela e descreve o sentido de cada um dos discursos. Ou seja, “a IC não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17).

No que diz respeito a Ancoragens (AC), são expressões que representam uma concepção, pressupostos, teorias, hipóteses que estão presentes no discurso do indivíduo, como se fosse uma afirmação (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Essas ancoragens produzem o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que é um discurso-síntese, redigido em primeira pessoa do singular, composto pela ECH, que tem a mesma IC e AC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006). Nesse sentido, para Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 19),

os discursos dos depoimentos não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum unificadora já que o que se busca fazer é reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessários para expressar dada “figura”, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno.

De acordo com os autores Lefèvre e Lefèvre (2005, 2006), organizamos os discursos da seguinte forma: primeiramente, construímos uma tabela, intitulada “Instrumento de Análise de Discurso 1”, com três colunas intituladas expressões-chave (ECH), ideias centrais (IC) e ancoragem (AC). O primeiro passo foi transcrever na íntegra a questão número 1 de todos os entrevistados, a entrevista número 2 e, assim, sucessivamente. Colocamos o conteúdo de todas as respostas referentes à questão número 1, na coluna expressões-chave. O segundo passo foi identificar e sublinhar as respostas (com diferentes cores ou com outros recursos disponíveis), as expressões-chave das ideias centrais e as ancoragens. Nessa etapa, utilizamos as letras A, B e C como forma de destacar os agrupamentos e, posteriormente, denominar os agrupamentos (A, B e C), ou seja, criando uma ideia central ou ancoragens-síntese que expressassem o sentido de todas as ideias centrais e ancoragens.

Tabela: Instrumento de Análise de Discurso (IAD) 1

Tabela 3: Instrumento de Análise de Discurso 1

Expressões-chave (ECH)	Ideias Centrais (IC)	Ancoragens (AC)
P.1: O <i>processo de inclusão na universidade</i> tem algumas fragilidades e algumas questões que são bem produtivas. Uma fragilidade é a <i>forma como o sujeito é incluído</i> , o olhar que	A inclusão na universidade. (A)	✓ Processos inclusivos na universidade;

<p>dá para esse sujeito no <u>processo de inclusão</u>. Na minha formação, eu não tive essa discussão sobre essa questão da <u>inclusão</u>. Agora, eu formando professores, porque eu trabalho no Instituto de Educação, é muito complicado, porque eu começo a pensar que papel é esse? Qual é o meu papel com o sujeito que está incluído nesse ensino? E, que tem todo o direito de estar aqui. Então, uma das fragilidades que eu vejo é a instituição pensar nisso, <u>como os professores pensam a inclusão desse sujeito</u>. Não sei se seria pertinente um debate, abrir para uma <u>conversa, chamar alguém, uma formação para gente, professor que atua na Educação Superior</u>. Para gente pensar esse processo e acho que é uma fragilidade da instituição. Claro, eu tenho uma preocupação, <u>reaprendi muitas coisas</u>, porque tu tens que reaprender quando tu usas um recurso visual, tem que pensar que aquele sujeito, no meu caso uma aluna que era cega, que tinha que narrar o que eu estava mostrando, não podia só mostrar. O uso de artefatos como uma charge ou uma tirinha que eu estava usando, nas aulas de ciências, como eu usava com ela? De que forma eu ia fazer isso com ela? Então, eu vejo que parece que não tem uma preocupação nesse sentido de <u>pensar junto com os professores a nossa profissão</u> junto com esse sujeito incluído. No meu caso eu só tive duas meninas que eram cegas, na experiência que eu tive, mas eu fico pensando em outro tipo de sujeito com outro tipo de deficiência. Mas, também, fico pensando que é um momento de <u>aprendizagem</u> para todo mundo, também para a instituição. A questão quando demora muito o monitor, a forma como esse monitor ele atua com esse sujeito. Ano passado, a monitora da aluna cega, às vezes, na ânsia de querer ajudar queria fazer pela aluna. Então</p>	<p>Formação inicial e continuada (B).</p> <p>A inclusão na universidade (A).</p> <p>Formação inicial e continuada (B).</p> <p>Organização do processo de ensino (C).</p> <p>A inclusão na universidade (A)</p> <p>A inclusão na universidade (A)</p> <p>Programas inclusivos e de acessibilidade (D).</p>	<p>✓ Formação continuada e permanente;</p> <p>✓ Processos inclusivos na universidade;</p> <p>✓ Formação continuada e permanente;</p> <p>✓ Docência na Educação Superior;</p> <p>✓ Processos inclusivos na universidade;</p> <p>✓ Processos inclusivos na universidade;</p> <p>✓ Adaptação;</p>
--	---	--

<p>nos vemos um ponto que é complicado, porque ela não é uma incapaz. <i>ela tem algumas questões que a limitam. Mas, ela tem toda capacidade para fazer o que a gente pede.</i> Então eu via essa ânsia e ela tripudiava essa menina que ela estava acompanhando. São questões que precisam ser discutidas: quem faz o acompanhamento do aluno incluído; quem dar aula para esse aluno incluído, então eu acho que deve haver um <i>movimento institucional para gente pensar.</i> Eu sinto carência disso. Mas, eu acho que é um processo de aprendizagem, assim como para mim para a instituição também. Eu não sei te dizer data, mas acho que esse movimento de inclusão não tão longo, ele é recente. Eu vejo isso, são aprendizados e precisa acontecer para evitar essa questão, <i>porque a inclusão, às vezes, acaba excluindo, a forma como se coloca esse sujeito no espaço da sala de aula, e dependendo do trabalho do professor e do monitor, acaba tornando esse sujeito como se fosse incapaz e, às vezes, mais exclui do que inclui.</i> São questões que poderiam ser revistas nas instituições, falando da FURG.</p>	<p>Organização do processo de ensino (C).</p> <p>A inclusão na universidade (A)</p> <p>Organização do processo de ensino (C)</p>	<p>✓ Docência na Educação Superior;</p> <p>✓ Processos inclusivos na universidade;</p> <p>✓ Docência na Educação Superior;</p>
--	--	--

Fonte: Os autores.

No terceiro passo, reunimos as expressões-chave dos diferentes discursos, para produzir um discurso coletivo. Neste momento, criamos o DSC para cada agrupamento identificado. Para isto, foi necessário copiar do IAD 1, todas as expressões-chave do mesmo agrupamento do e inseri-las na coluna das expressões-chave do IAD 2.

Tabela 2: INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO (IAD) 2

Tabela 4: Instrumento de Análise de Discurso 2

Expressões-chave (ECH)	Discurso do sujeito coletivo 1
<p>✓ Movimento de inclusão é recente.</p> <p>✓ O processo de inclusão na universidade tem algumas fragilidades e algumas questões que são bem produtivas. Uma</p>	<p>Os processos de inclusão, na universidade, são recentes, têm algumas fragilidades e questões que são bem produtivas. Entende-se como uma fragilidade a forma como o sujeito é incluído e como</p>

<p>fragilidade é a forma como o sujeito é incluído, o olhar que se dá para esse sujeito no processo de inclusão.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A inclusão se torna um desafio, porque tem uma questão a ser pensada: o que é inclusão? Ao colocar uma pessoa com deficiência, em uma sala de aula, com outras pessoas que não tem a mesma deficiência, isso é inclusão? O que é inclusão, é permitir que ele esteja naquele espaço? ✓ Acredito que não há processo de inclusão nenhum. Acho que é aberto, é democrático. Deveria de ter sido implementado há mais tempo. ✓ Meu sentimento é de acolhida. ✓ Inclusão é integrar esse sujeito dentro do espaço da universidade. ✓ Temos que trabalhar com a diferença e pensar que nós somos diferentes e trabalhar com a diferença é trabalhar com a multiplicidade de sujeitos que a gente tem no espaço da sala de aula, no espaço da universidade. ✓ Não sei se é deficiente a palavra certa que a gente fala?! Tem toda uma discussão sobre como a gente nomeia esse sujeito. ✓ A forma que a gente nomeia esse sujeito é como a que a gente constitui ele. Lembro que tinha uma discussão sobre o portador, mas ele não porta aquilo. ✓ Penso que a inclusão no ensino superior realmente ela é importante, tem que existir, porque a universidade é um espaço que deve ser acessível a todos. Independente da deficiência que a pessoa venha ter, ela tem que ter o direito de frequentar o curso superior, se aprofundar na área que ela gosta e que ela deseja trabalhar, ao longo da sua carreira profissional. Sou favorável, só penso que a universidade deve dar boas condições para que isso ocorra. Como vamos proporcionar a inclusão de uma pessoa com deficiência visual, se a universidade não vai fornecer recursos para que ela tenha uma boa qualidade de aprendizado? ✓ Dentro da universidade tem algumas estruturas. ✓ Acho que a FURG tem a preocupação, tanto que tem o programa. ✓ Acho que deve haver, claro, a inclusão, mas desde que não acabe como na escola, uma inclusão excludente. 	<p>se percebe esse sujeito no processo de inclusão. Por isso, a inclusão se torna um desafio, porque tem uma questão a ser pensada: o que é inclusão? Ao colocar uma pessoa com deficiência, em uma sala de aula, com outras pessoas que não tem a mesma deficiência, isso é inclusão? O que é inclusão, é permitir que ele esteja naquele espaço? Acredito que não há processo de inclusão nenhum. Acho que é aberto, é democrático. Deveria de ter sido implementado há mais tempo. Inclusão é integrar esse sujeito dentro do espaço da universidade. Além disso, a forma que a gente nomeia esse sujeito é como a que a gente constitui ele. Lembro que tinha uma discussão sobre o portador, mas ele não porta aquilo. Não sei se é deficiente a palavra certa que a gente fala?! Tem toda uma discussão sobre como a gente nomeia esse sujeito. Temos que trabalhar com a diferença e pensar que nós somos diferentes e trabalhar com a diferença é trabalhar com a multiplicidade de sujeitos que a gente tem no espaço da sala de aula, no espaço da universidade. Penso que a inclusão no ensino superior realmente ela é importante, tem que existir, porque a universidade é um espaço que deve ser acessível a todos. Desse modo, meu sentimento é de acolhida. Independente da deficiência que a pessoa venha ter, ela tem que ter o direito de frequentar o curso superior, se aprofundar na área que gosta e que deseja trabalhar, ao longo da sua carreira profissional. Sou favorável, só penso que a universidade deve dar boas condições para que isso ocorra. Como vamos proporcionar a inclusão de uma pessoa com deficiência visual, se a universidade não vai fornecer recursos para que ela tenha uma boa qualidade de aprendizado? Por isso, acho que deve haver, claro, a inclusão, mas desde que não acabe como na escola, uma inclusão excludente. Penso que eles têm que estar incluídos na universidade, mas não tem muito respaldo da universidade. Essas questões são cruéis nesses processos de inclusão quando ele se dá sem o devido acompanhamento específico para cada uma das situações que estão surgindo. Não veio por uma política de inclusão, ele chegou a nós por uma imposição judicial. Tem uma pressão familiar, no qual tentam uma aprovação a qualquer custo, mas quando pensei que essa menina iria repetir pela quarta vez essa disciplina pensei que seria um castigo. Não é uma coisa tranquila, para nenhuma das partes, a questão da inclusão. Ela teria que ter um atendimento separado da turma, que entra na contradição da inclusão. Então, o que é incluir? Tem um desafio de como incluir, sem excluir. Uma</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Penso que eles têm que estar incluídos na universidade, mas não tem muito respaldo da universidade. ✓ Não veio por uma política de inclusão, ele chegou a nós por uma imposição judicial. ✓ Essas questões são cruéis nesses processos de inclusão quando ele se dá sem o devido acompanhamento específico para cada uma das situações que estão surgindo. ✓ Tem uma pressão familiar, no qual tentam uma aprovação a qualquer custo, mas quando pensei que essa menina iria repetir pela quarta vez essa disciplina pensei que seria um castigo. ✓ Acho que é uma dificuldade do professor, uma dificuldade da universidade, uma dificuldade de quem trabalha junto com ela, ninguém sabe muito bem como fazer. Não é uma coisa tranquila, para nenhuma das partes, a questão da inclusão. ✓ Ela teria que ter um atendimento separado da turma que entra na contradição da inclusão. Então, o que é incluir? ✓ Tinha que ter uma articulação maior com os professores e ser um processo menos burocrático para dar um atendimento melhor. ✓ Então vejo que acaba excluindo. Esse aluno tem o acesso, mas não tem a garantia que se efetiva, até mesmo porque não há essa preparação ou não ser uma coisa normal de acontecer, é um caso específico. Me avaliando, tinha que ter um interesse maior da minha parte em proporcionar isso, mas também deve ter um apoio maior da universidade. ✓ Em termos de universidade, nunca tive nenhuma orientação como trabalhar e nem em termos de formação. ✓ Então, uma das fragilidades que vejo é a instituição pensar nisso, como os professores pensam a inclusão desse sujeito ✓ A forma de reorganização da própria universidade e ter esses cuidados na aula. ✓ Então, vejo que parece que não tem uma preocupação nesse sentido de pensar junto com os professores a nossa profissão junto com esse sujeito incluído. ✓ Não sei se é preciso me reorganizar ou é uma discussão que nós temos que levar a nível institucional para a gente começar a pensar, porque tenho muita vontade de fazer, outras formações, que possam me 	<p>contradição muito grande. Esse é o maior desafio, como fazer uma inclusão no sentido pleno desse termo. Como fazer uma inclusão que não torna o aluno, aquele aluno que fica perto da porta para sair, como foi o caso da aluna surda. E, isso que me questionava, que inclusão é essa que me faz trabalhar totalmente diferente com essa aluna? Acho que é uma dificuldade do professor, uma dificuldade da universidade, uma dificuldade de quem trabalha junto com ela, ninguém sabe muito bem como fazer. Em termos de universidade, nunca tive nenhuma orientação como trabalhar e nem em termos de formação. Então, uma das fragilidades que vejo é a instituição pensar nisso, como os professores pensam a inclusão desse sujeito. A forma de reorganização da própria universidade e ter esses cuidados na aula. Tinha que ter uma articulação maior com os professores e ser um processo menos burocrático para dar um atendimento melhor. Então vejo que acaba excluindo. Esse aluno tem o acesso, mas não tem a garantia que se efetiva, até mesmo porque não há essa preparação ou não ser uma coisa normal de acontecer, é um caso específico. Me avaliando, tinha que ter um interesse maior da minha parte em proporcionar isso, mas também deve ter um apoio maior da universidade. Não sei se é preciso me reorganizar ou é uma discussão que nós temos que levar a nível institucional para a gente começar a pensar, porque tenho muita vontade de fazer, outras formações, que possam me ajudar, que possam auxiliar estar pensando sobre isso. Então, vejo que parece que não tem uma preocupação nesse sentido de pensar junto com os professores a nossa profissão junto com esse sujeito incluído. Deve haver um movimento institucional para gente pensar. Sinto carência disso. Mas, acho que é um processo de aprendizagem, assim como para mim, para a instituição também. É um desafio dentro desta teia, educação superior e educação básica, nós temos que começar a tentar. Dentro da universidade tem algumas estruturas. Acho que a FURG tem a preocupação, tanto que tem o programa. Mas, a gente não conversa entre si, pode ter sido experiências e atividades que fizeram em outras disciplinas que me ajudariam muito no meu trabalho. Acho que promover, quem sabe, um espaço que a gente possa, o NEAI, possa criar um espaço de diálogo também, uma sugestão, para os professores que tem interesse, fazer uma roda de conversa, no final da tarde, para compartilhar experiências como essa, não sei...São espaços que penso que seria interessante. Tenho muito desejo de</p>
--	---

<p>ajudar, que possam auxiliar estar pensando sobre isso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Deve haver um movimento institucional para gente pensar. Sinto carência disso. Mas, acho que é um processo de aprendizagem, assim como para mim, para a instituição também. ✓ A gente não conversa entre si, pode ter sido experiências e atividades que fizeram em outras disciplinas que me ajudariam muito no meu trabalho. Acho que promover, quem sabe, um espaço que a gente possa, o NEAI, possa criar um espaço de diálogo também, uma sugestão, para os professores que tem interesse, fazer uma roda de conversa, no final da tarde, para compartilhar experiências como essa, não sei...São espaços que penso que seria interessante. Tenho muito desejo de ampliar a minha formação nesse sentido. A universidade tem o processo de inclusão, tem o programa, tem o Núcleo, acho que é um aprendizado como um todo, são movimentos que vão possibilitando ampliar e pensar mais sobre, é um movimento que é crescente nesse sentido. ✓ Para que isso aconteça, de fato, precisamos de maior suporte. Não sei se é uma política, uma lei, se é departamento ou não sei o que, mas que aconteça. ✓ É um desafio, digo que a gente tem muito que caminhar, enquanto instituição. Nesse processo, a gente não pensou sobre isso, é muito complexo, porque não é só o presencial a gente tem a modalidade a distância aqui na nossa universidade e como a gente dá conta? ✓ É um desafio dentro desta teia, educação superior e educação básica, nós temos que começar a tentar. ✓ Tem um desafio de como incluir, sem excluir. Uma contradição muito grande. Esse é o maior desafio, como fazer uma inclusão no sentido pleno desse termo. Como fazer uma inclusão que não torna o aluno, aquele aluno que fica perto da porta para sair, como foi o caso da aluna surda. E, isso que me questionava, que inclusão é essa que me faz trabalhar totalmente diferente com essa aluna? 	<p>ampliar a minha formação nesse sentido. A universidade tem o processo de inclusão, tem o programa, tem o Núcleo, acho que é um aprendizado como um todo, são movimentos que vão possibilitando ampliar e pensar mais sobre, é um movimento que é crescente nesse sentido. Para que isso aconteça, de fato, precisamos de maior suporte. Não sei se é uma política, uma lei, se é departamento, não sei o que é, mas que aconteça. É um desafio, digo que a gente tem muito que caminhar, enquanto instituição. Nesse processo, a gente não pensou sobre isso, é muito complexo, porque não é só o presencial a gente tem a modalidade a distância aqui na nossa universidade e como a gente dá conta?</p>
--	--

Fonte: Os autores.

Desse modo, foi preciso “discursivar ou sequenciar” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 55) as expressões-chave no sentido ordenado, ou seja, começo, meio e fim, a fim de tecer

uma ligação entre as partes do discurso, utilizando conetivos para dar coesão ao parágrafo como um todo do discurso. O resultado da análise do discurso do sujeito coletivo pode ser demonstrado de duas maneiras: o quadro-síntese (quadros compostos pelas ideias centrais e por seus correspondentes DSCs) como, também, podemos descrever e comentar os dados obtidos em cada questão (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Em nosso estudo, optamos pelos quadro-síntese.

Tabela 5: Discurso do sujeito coletivo 1

Discurso do sujeito coletivo 1
<p>Os processos de inclusão, na universidade, são recentes. Por isso, a inclusão se torna um desafio, porque tem uma questão a ser pensada: o que é inclusão? Ao colocar uma pessoa com deficiência, em uma sala de aula, com outras pessoas que não tem a mesma deficiência, isso é inclusão? O que é inclusão, é permitir que ele esteja naquele espaço? Entende-se como uma fragilidade a forma como o sujeito é incluído e como esse sujeito é percebido no processo de inclusão. A forma como a gente nomeia esse sujeito o constitui. Lembro que tinha uma discussão sobre o portador, mas ele não porta aquilo. Não sei se é deficiente a palavra certa que a gente fala?! Tem toda uma discussão sobre como a gente nomeia esse sujeito. Temos que trabalhar com a diferença e pensar que nós somos diferentes e trabalhar com a diferença é trabalhar com a multiplicidade de sujeitos que a gente tem no espaço da sala de aula, no espaço da universidade. A inclusão deveria de ter sido implementada há mais tempo. Inclusão é integrar esse sujeito dentro do espaço da universidade. É um processo aberto, democrático. Penso que a inclusão no ensino superior é realmente importante, tem que existir, porque a universidade é um espaço que deve ser acessível a todos. Desse modo, o sentimento é de acolhida. Independente da deficiência que a pessoa venha ter, ela tem que ter o direito de frequentar o curso superior, se aprofundar na área que gosta e que deseja trabalhar, ao longo da sua carreira profissional. Sou favorável, só penso que a universidade deve dar boas condições para que isso ocorra. Como vamos proporcionar a inclusão de uma pessoa com deficiência visual, se a universidade não vai fornecer recursos para que ela tenha uma boa qualidade de aprendizado? Por isso, acho que deve haver, claro, a inclusão, mas desde que não acabe como na escola, uma inclusão excludente. Penso que eles têm que estar incluídos na universidade, mas não tem muito respaldo da universidade. Essas questões são cruéis nesses processos de inclusão quando ele se dá sem o devido acompanhamento específico para cada uma das situações que estão surgindo. Tem uma pressão familiar, no qual tentam uma aprovação a qualquer custo. Não é uma coisa tranquila, para nenhuma das partes, a questão da inclusão. Alguns estudantes teriam que ter um atendimento separado da turma, que entra na contradição da inclusão. Então, o que é incluir? Tem um desafio de como incluir, sem excluir. Uma contradição muito grande. Esse é o maior desafio, como fazer uma inclusão no sentido pleno desse termo. Como fazer uma inclusão que não torna o aluno, aquele aluno que fica perto da porta para sair, como foi o caso da aluna surda. E, isso que me questionava, que inclusão é essa que me faz trabalhar totalmente diferente com essa aluna? Acho que é uma dificuldade do professor, uma dificuldade da universidade, uma dificuldade de quem trabalha junto com ela, ninguém sabe muito bem como fazer. Em termos de universidade, nunca tive nenhuma orientação como trabalhar e nem em termos de formação. Então, uma das fragilidades que vejo é a instituição pensar nisso, como os professores pensam a inclusão desse sujeito. A forma de reorganização da própria universidade e ter esses cuidados na aula. Tinha que ter uma articulação maior com os professores e ser um processo menos burocrático para dar um atendimento melhor. Então vejo que acaba excluindo. Esse aluno tem o acesso, mas não tem a garantia que se efetiva, até mesmo porque não há essa preparação ou não ser uma coisa normal de acontecer, é um caso específico. Não sei se é preciso me reorganizar ou é uma discussão que nós temos que levar a nível institucional para a gente começar a pensar, porque tenho muita vontade de fazer outras formações que possam me ajudar, que possam auxiliar estar pensando sobre isso. A inclusão, às vezes, acaba excluindo, a forma como se coloca esse sujeito no espaço da sala de aula, e dependendo do trabalho do professor e do monitor, acaba tornando esse sujeito como se fosse incapaz e, às vezes, mais exclui do que inclui.</p>

Fonte: Os autores.

A partir dessa construção, dialogamos com os referenciais teóricos da pesquisa e analisamos os dados, colocando em relevo as percepções dos docentes sobre o processo de

ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou NEE e as contribuições do Programa Incluir, efetivado na FURG desde 2006, para orientação dos docentes em suas práticas pedagógicas, entre outras colaborações que o Programa intenciona na universidade.

CAPÍTULO 4

AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA INCLUSÃO: AS PERCEPÇÕES E AS AÇÕES DE ENSINO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

No presente capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos discursos dos docentes, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, decorrentes da produção dos dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e analisadas com base no Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Ao realizar a análise, emergiram os seguintes discursos coletivos: a inclusão na universidade; os programas inclusivos e de acessibilidade; a organização do processo de ensino; a interação e a aprendizagem; e a formação inicial e continuada.

Salientamos que o objetivo da pesquisa teve como intuito compreender as percepções e as ações de ensino promovidas pelos docentes, que atuam nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em decorrência dos processos de inclusão. Desta forma, passaremos à discussão e compreensão dos discursos a fim de buscar respostas provisórias para responder nosso objetivo de investigação.

4.1 A Inclusão na Universidade

O DSC 1 analisa os sentidos que os docentes atribuem aos processos inclusivos na universidade, tendo como ponto de referência suas ações cotidianas com os estudantes incluídos. Desta forma, no discurso coletivo sobressaem questões como o conceito de inclusão, a inclusão na universidade e os impactos que a inclusão tem sobre comunidade universitária.

Quadro 1: DSC 1

DSC 1: A inclusão na universidade
Os processos de inclusão, na universidade, são recentes. Por isso, a inclusão se torna um desafio, porque tem uma questão a ser pensada: o que é inclusão? Ao colocar uma pessoa com deficiência, em uma sala de aula, com outras pessoas que não tem a mesma deficiência, isso é inclusão? O que é inclusão, é permitir que ele esteja naquele espaço? Entende-se como uma fragilidade a forma como o sujeito é incluído e como esse sujeito é percebido no processo de inclusão. A forma como a gente nomeia esse sujeito o constitui. Lembro que tinha uma discussão sobre o portador, mas ele não porta aquilo. Não sei se é deficiente a palavra certa que a gente fala?! Tem toda uma discussão sobre

como a gente nomeia esse sujeito. Temos que trabalhar com a diferença e pensar que nós somos diferentes e trabalhar com a diferença é trabalhar com a multiplicidade de sujeitos que a gente tem no espaço da sala de aula, no espaço da universidade. A inclusão deveria de ter sido implementada há mais tempo. Inclusão é integrar esse sujeito dentro do espaço da universidade. É um processo aberto, democrático. Penso que a inclusão no ensino superior é realmente importante, tem que existir, porque a universidade é um espaço que deve ser acessível a todos. Desse modo, o sentimento é de acolhida. Independente da deficiência que a pessoa venha ter, ela tem que ter o direito de frequentar o curso superior, se aprofundar na área que gosta e que deseja trabalhar, ao longo da sua carreira profissional. Sou favorável, só penso que a universidade deve dar boas condições para que isso ocorra. Como vamos proporcionar a inclusão de uma pessoa com deficiência visual, se a universidade não vai fornecer recursos para que ela tenha uma boa qualidade de aprendizado? Por isso, acho que deve haver, claro, a inclusão, mas desde que não acabe como na escola, uma inclusão excludente. Penso que eles têm que estar incluídos na universidade, mas não tem muito respaldo da universidade. Essas questões são cruéis nesses processos de inclusão quando ele se dá sem o devido acompanhamento específico para cada uma das situações que estão surgindo. Tem uma pressão familiar, no qual tentam uma aprovação a qualquer custo. Não é uma coisa tranquila, para nenhuma das partes, a questão da inclusão. Alguns estudantes teriam que ter um atendimento separado da turma, que entra na contradição da inclusão. Então, o que é incluir? Tem um desafio de como incluir, sem excluir. Uma contradição muito grande. Esse é o maior desafio, como fazer uma inclusão no sentido pleno desse termo. Como fazer uma inclusão que não torna o aluno, aquele aluno que fica perto da porta para sair, como foi o caso da aluna surda. E, isso que me questionava, que inclusão é essa que me faz trabalhar totalmente diferente com essa aluna? Acho que é uma dificuldade do professor, uma dificuldade da universidade, uma dificuldade de quem trabalha junto com ela, ninguém sabe muito bem como fazer. Em termos de universidade, nunca tive nenhuma orientação como trabalhar e nem em termos de formação. Então, uma das fragilidades que vejo é a instituição pensar nisso, como os professores pensam a inclusão desse sujeito. A forma de reorganização da própria universidade e ter esses cuidados na aula. Tinha que ter uma articulação maior com os professores e ser um processo menos burocrático para dar um atendimento melhor. Então vejo que acaba excluindo. Esse aluno tem o acesso, mas não tem a garantia que se efetiva, até mesmo porque não há essa preparação ou não ser uma coisa normal de acontecer, é um caso específico. Não sei se é preciso me reorganizar ou é uma discussão que nós temos que levar a nível institucional para a gente começar a pensar, porque tenho muita vontade de fazer outras formações que possam me ajudar, que possam auxiliar estar pensando sobre isso. A inclusão, às vezes, acaba excluindo, a forma como se coloca esse sujeito no espaço da sala de aula, e dependendo do trabalho do professor e do monitor, acaba tornando esse sujeito como se fosse incapaz e, às vezes, mais excluído que inclui.

[...] os processos de inclusão, na universidade, são recentes. Por isso, a inclusão se torna um desafio, porque tem uma questão a ser pensada: o que é inclusão? (DSC 1).

As iniciativas de inclusão dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE) nos cursos de nível superior são recentes. Historicamente, em meados da década de 1930, a universidade era um espaço destinado apenas aos grupos de estudantes elitizados (TEIXEIRA, 1996), no qual eram considerados como mais capacitados, para estar nesse nível de formação e, também, para governar a sociedade (TOTTI, 2008).

As universidades brasileiras começaram a organizar-se na perspectiva inclusiva a partir do processo seletivo de acesso dos estudantes. Para tanto, eram organizadas bancas especiais para o ingresso dos candidatos que possuíam deficiência e/ou necessidades especiais (MOREIRA, 2004). Em contrapartida, as universidades não criaram estratégias de acompanhamento dos estudantes, nem o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes para diminuir as dificuldades em relação à proposta de inclusão no ensino universitário. Para os docentes entrevistados,

independente da deficiência que a pessoa venha ter, ela tem que ter o direito de frequentar o curso superior, se aprofundar na área que gosta e que deseja trabalhar, ao longo da sua carreira profissional. Sou favorável, só penso que a universidade deve dar boas condições para que isso ocorra (DSC 1).

Acredita-se que as propostas de educação inclusiva implicam em um meio de adaptação e reestruturação das instituições de ensino, principalmente nas dimensões administrativas e pedagógicas. Cabe salientar a importância da efetivação das políticas inclusivas, no espaço universitário, o qual orientará as IES a pensarem em outras estratégias para a construção de conhecimentos dos estudantes, dando conta de uma “multiplicidade representativa da própria sociedade, seguindo, assim, sua função social de formar sujeitos históricos, além de se apresentar como um espaço de efetivação de direitos de cidadania” (RATTS; DAMASCENA, 2004, p. 186).

No entanto, é necessário rever questões relativas ao acesso, à permanência, à organização institucional, para atender as demandas formativas dos docentes, estudantes, gestão acadêmica, entre outros segmentos. Partindo deste pressuposto, há a necessidade de compreender, também, o que se entende por inclusão. Neste sentido, Santos (2000) destaca:

um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2000, p. 81).

Em consonância com os entendimentos revelado por Santos, a inclusão vem se construindo em um cenário de luta por direitos, integrando os indivíduos nos contextos sociais, culturais e educacionais. Por isso, entende-se que o acesso e a participação, da diversidade que envolve a vida humana, são direitos sociais e precisam ser reconhecidos.

Para Honneth (2003) a luta por reconhecimento revela-se a partir da consciência de si mesmo, ao perceber sua própria ação, representada por uma segunda pessoa. Em outras palavras, o reconhecimento é uma autorreflexão e autoconsciência de si mesmo, mas que só é possível em interação com os pares, a partir de conflitos gerados nas dimensões constitutivas em busca do reconhecimento pela diversidade. Honneth (2003) revela que o reconhecimento intenciona

a autoconsciência dependente da existência de um segundo sujeito: sem a experiência de um parceiro de interação que lhe reagisse, um indivíduo não estaria em condições de fluir sobre si mesmo com base em manifestações autoperceptíveis, de modo que aprendesse a entender aí suas reações com produção da própria pessoa (HONNETH, 2003, p. 131).

Deste modo, a autoconsciência está intrinsecamente relacionada aos sujeitos envolvidos com a universidade como docentes, estudantes, bolsistas, programas inclusivos, entre outros, reconhecendo-se a partir da interação com o outro (estudantes com deficiência e/ou NEE), desenvolvendo uma reciprocidade em relação ao respeito das diferenças e singularidades de indivíduos e grupos plurais. Esses entendimentos estão presentes no discurso dos docentes universitários, quando expressam suas percepções sobre a inclusão na universidade:

Inclusão é integrar esse sujeito dentro do espaço da universidade. É um processo aberto, democrático. Penso que a inclusão no ensino superior é realmente importante, tem que existir, porque a universidade é um espaço que deve ser acessível a todos (DSC 1).

No contexto da inclusão na universidade, é relevante questionar-se: qual a função social nesse nível de educação? Entendemos que a universidade deve proporcionar a cidadania, a educação de qualidade, o conhecimento científico, a autonomia, o acesso, a permanência, entre outros. Na medida que a universidade reconhece a sua função social, ela poderá atender as necessidades da sociedade, considerando-as na construção do projeto institucional e nas ações desenvolvidas, possibilitando a igualdade de oportunidade aos estudantes que, historicamente, foram discriminados devido a raça, etnia, gênero, diferença de classe, deficiência, entre outras (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2000).

Nesse cenário, as Instituições de Educação Superior vêm mobilizando algumas questões para pensar a inclusão como a acessibilidade, a organização da instituição, repensando os processos de ensino, as expectativas de aprendizagens, o apoio aos docentes, entre outras. Essas questões visam o reconhecimento em um espaço educacional de formação profissional, contemplando diferentes representações da vida humana, pois entende-se que não há apenas uma representação do homem, mas, sim, a partir dos ambientes que os homens vivem, produzem outras formas de vida (MORIN, 1999).

Neste viés, a diversidade humana integra a universidade, por isso os sujeitos envolvidos com a instituição de Educação Superior têm a necessidade de “reconhecer-se como sujeito ao reconhecer o outro, também, como sujeito em toda sua riqueza e complexidade” (CENCI; DALBOSCO; MÜHL, 2013, p.9). Por isso, os docentes universitários expressam:

Temos que trabalhar com a diferença e pensar que nós somos diferentes e trabalhar com a diferença é trabalhar com a multiplicidade de sujeitos que a gente tem no espaço da sala de aula, no espaço da universidade (DSC 1).

Esses entendimentos, sugerem a necessidade de promover espaços de formação, de entendimento das políticas públicas elaboradas para a educação superior, bem como esclarecer sobre os tipos de deficiências e as necessidades educativas especiais, de modo que promova a compreensão individual e coletiva para construir um processo formativo que atenda as especificidades dos estudantes, visando principalmente a sua inclusão social e proporcionando o exercício participativo de sua cidadania (MAZZINI, 2004).

No entanto, os docentes universitários sinalizam alguns limites da inclusão no espaço universitário, ao relatarem que “[...] têm um desafio de como incluir, sem excluir” (DSC 1). A inclusão envolve dimensões que estão intrinsecamente relacionadas à formação do estudante com deficiência e/ou NEE, como a formação dos professores e discentes, a própria percepção do estudante com deficiência e/ou necessidades educativas especiais no espaço universitário, a acessibilidade, o processo de ensino e aprendizagem, entre outros. Percebe-se essas limitações no relato dos docentes:

Em termos de universidade, nunca tive nenhuma orientação como trabalhar e nem em termos de formação. Então, uma das fragilidades que vejo é a instituição pensar nisso, como os professores pensam a inclusão desse sujeito. A forma de reorganização da própria universidade e ter esses cuidados na aula. Tinha que ter uma articulação maior com os professores e ser um processo menos burocrático para dar um atendimento melhor (DSC 1).

Os discursos estão em consonância, quando se refere o atendimento dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, demonstrando inquietações sobre como conduzir o processo de ensino na universidade sem apontar e vitimizar os sujeitos. Acredita-se que o primeiro passo para uma educação inclusiva na universidade é reconhecer o outro como sujeito de possibilidades, para além das limitações físicas e/ou cognitivas, instituindo uma cultura inclusiva, partindo do princípio que cada sujeito é integrante desse espaço e, também, responsável em construir estratégias para superar a exclusão, como o preconceito, as discriminações por defini-lo como incapaz, os procedimentos didáticos pedagógicos, os espaços físicos, entre outros. Moreira esclarece que,

[...] é preciso considerar que a universidade pública hoje não pode ser tomada como a única responsável pela inclusão, mas como parte integrante da implementação de políticas públicas que garantam apoio financeiro às ações e iniciativas neste contexto. Paralelamente a essa situação, essas instituições precisam estar cientes da importância de expor às instâncias governamentais as limitações que enfrentam e de apontar encaminhamentos que devem ser tomados para que haja a garantia de acesso, ingresso e permanência desses estudantes, pois contam com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que podem contribuir com ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais (MOREIRA, 2005, p. 41-42).

Deste modo, a universidade contribui com a socialização das políticas inclusivas e os conhecimentos produzidos, neste espaço acadêmico, sobre as deficiências e/ou NEE, proporcionando a reconstrução de percepções e ações dos docentes, estudantes, a gestão da universidade, entre outros, decorrentes de um conhecimento prévio sobre os processos inclusivos. Para tanto, sugere-se que a reconstrução dos saberes da comunidade acadêmica seja a partir de uma ação coletiva, propondo-se a pensar na realidade contemporânea da universidade, bem como nas tessituras legislativas que sugerem práticas inclusivas, transformando a práticas dos atores sociais envolvidos neste processo.

Assim, é possível construir uma universidade inclusiva, mas é necessário construir meios para que os docentes e a comunidade universitária estejam mais próximos dos estudantes incluídos. Em outras palavras, desafiar-se em repensar e ressignificar as concepções sobre a docência, a universidade, as práticas inclusivas, os estudantes com deficiência e/ou NEE, entre outros, criando tempos e espaços que possibilitem a interação, entre os pares, crítica e criativa.

Em consonância com esta proposta, sugere-se a avaliação das ações inclusivas, intencionando-se rever os limites, possibilidades e desafios da inclusão, no viés da formação dos professores, a infraestrutura da universidade, nas dinâmicas de ensino, entre outros, para atender a demanda de estudantes com deficiência e/ou NEE. Desta forma, é possível construir

outras propostas inclusivas de modo que contemple os docentes no processo de ensino com estudantes com deficiência e/ou NEE e a comunidade acadêmica. Isto fica bem expresso na fala dos docentes, quando revelam:

Não sei se é preciso me reorganizar ou é uma discussão que nós temos que levar a nível institucional para a gente começar a pensar, porque tenho muita vontade de fazer outras formações que possam me ajudar, que possam auxiliar estar pensando sobre isso (DSC 1).

Assim, a universidade inclusiva presume aos atores sociais envolvidos, em específico os docentes, orientações de como desenvolver possíveis intervenções pedagógicas para ensinar aos estudantes com deficiência e/ou NEE, ressignificando as aprendizagens no viés das potencialidades, capacidades e não somente as suas dificuldades.

É importante ressaltar que não existe uma única forma de como propor e organizar a instituição no viés da inclusão, mas, sim, muitas incertezas nesse processo. Por isto, deve-se ter como prioridade a formação dos professores e gestores da universidade para a inclusão, referente às questões conceituais, procedimentais, atitudinais da educação especial e da educação inclusiva. O desconhecimento e despreparo sobre essa realidade contribuem para o desenvolvimento de atitudes de discriminação, preconceito e exclusão dos estudantes com deficiência e/ou NEE (GLAT; BLANCO, 2007).

Este é o desafio: construir uma universidade inclusiva visando o reconhecimento da existência de uma diversidade humana, no qual todos têm a oportunidade de participar do desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes em consonância à permanência de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais nas instituições educacionais e sociais. Deste modo, ressignificar as propostas das instituições de ensino, contribuindo para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência e/ou NEE ao conhecimento.

4.2 Programas Inclusivos e de Acessibilidade

Na contemporaneidade, as universidades vêm sendo reorganizadas para atender o ingresso de estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais. Em consonância com as primeiras inquietações, sobre a inclusão na universidade, outras demandas foram destacando-se nas entrevistas como os programas e núcleos de inclusão e acessibilidade na Educação Superior. Deste modo, DSC 2 aborda as percepções dos

professores em relação aos programas e núcleos inclusivos, bem como as suas respectivas avaliações.

Quadro 2: DSC 2

DSC 2: Programas Inclusivos e de Acessibilidade
<p>Se houver uma política para essa inclusão, ela deve haver uma política completa, uma preparação para isso, não simplesmente entregar a uma universidade, um pacote fechando de política de inclusão: virem-se. A gente está fazendo de conta que está dando conta, mas não está. Conheço o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (NEAI) por nome, nunca fui no núcleo, ninguém me chamou. Por minha parte nunca procurei o NEAI, poderia ter uma articulação maior, um apoio com os professores que trabalham, um diálogo maior. Alguns professores, não conhecem nenhum dos dois programas (NEAI e PAENE). Por isso, é bem nesse sentido que fica a sugestão que fosse divulgado para os professores que vão ter alguma turma que tenha aluno com necessidade especial que esse Núcleo fosse divulgado. Sei que tem um trabalho, que as monitoras comentavam, que tinham que enviar os textos com antecedência e tinha um suporte para o escaneamento dos textos, aquele programa, das meninas que eram cegas, no computador que poderiam fazer a leitura do texto, pelas monitoras conhecia isso, não conheço de forma tão profunda esse núcleo. Outros professores conhecem, periféricamente, pelos próprios alunos com deficiência que frequentam e comentam. Sim, a gente já teve reunião com eles. O Programa de Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais (PAENE) não lembro exatamente. O NEAI, também, já tive várias reuniões com eles. Quando temos essas reuniões, eles se esforçam para entender como a coisa funciona. Mas, talvez isso não seja suficiente. Depois dessa reunião, que disseram que temos que construir juntos, paro de ver as ações deles e nada mais acontece. “A avaliação do programa” do NEAI em relação ao Down é muito deficiente. Em relação as deficiências auditivas é nota dez, parabéns. Para estudante com Down, qual é o tipo de apoio da universidade: um acadêmico que ajuda ela (estudante com Síndrome de Down) a fazer os trabalhos, só que não tenho nenhum preparo para lidar com essa situação. O acadêmico ele tem? Claro que não. Vejo assim: é um grupo que se esforça muito, nos mostram, intelectualmente, qual é o quadro e como se lida com isso. Dentro desse quadro, tem muitas diferenças, então temos que centrar nessa pessoa (estudante com Síndrome de Down). Espero que a FURG tem uma estrutura um pouco melhor, para a gente receber pessoas com síndrome de Down, sem ter essa preparação que é o meu caso e de muitos colegas. A avaliação do NEAI seria buscar com os professores estratégias de como trabalhar melhor com essa inclusão. De repente, a partir do NEAI ou outro programa, ter algo com os professores, de como fazer essa inclusão ou até melhor explicar esse trabalho. Pois, todas as informações acabo tendo da própria aluna. E, ela reclama bastante, dos bolsistas, que atrasam para fazer as transcrições, o bolsista vem e fica por um tempo e depois sai. Os bolsistas não estão preparados para esse trabalho. Ano passado, a monitora da aluna cega, às vezes, na ânsia de querer ajudar, queria fazer pela aluna. A bolsista, que acompanha na sala de aula, acaba indo junto com ela para casa, elas pegam ônibus juntas, claro esse não é um trabalho dela, mas acabou tendo um vínculo afetivo muito</p>

grande e ela faz a mais além do trabalho dela. Percebo que a bolsista faz muito sozinha, muito além. Outro problema: os dois eram colegas de aula dela, não conseguindo prestar atenção na aula, pois tinham que dar o auxílio para a cega. Esta aluna, com deficiência visual, teve várias bolsistas e ficavam um pouquinho, mas nenhuma se adaptava, a única que ficou foi esta atual. A bolsista relatava que ela é a única que faz os trabalhos, com a aluna com deficiência visual e, como ela tem esse apoio, a turma deixa as duas de lado. A estudante com deficiência visual tinha outra bolsista que fazia a digitalização dos textos, mas era um processo bem lento. Encaminho muitos textos para o e-mail da turma e ela me pede os textos digitalizados. Este material está sempre atrasado. Acho que tem que ter respaldo e uma maior estrutura de garantia desse aluno permanecer na universidade. A primeira questão sobre a avaliação das monitoras é em relação da monitora aluna, acho que é um ponto que o núcleo poderia rever, que postura é essa que tenho que não é uma postura de proteção, mas de acompanhamento e apoio. Além disso, a bolsista acompanhava, subindo e descendo escada, para levar no banheiro descrevendo algumas situações, faziam trabalhos juntas, tinham uma boa parceria juntas, um bom entrosamento. É importante esses dois núcleos buscarem divulgar mais suas atividades e quais as atividades que desenvolvem, para tornar mais amplo para gente ter mais conhecimento e auxiliar o trabalho do docente. Na verdade, nenhum momento obtive informações a respeito de como trabalhar com esses alunos, da universidade. Isso atrapalha, gostaria de ter mais ajuda externa, sobre o que e como trabalhar com estudantes com deficiência. Queria uma pessoa, tipo um psicopedagogo, para dar orientação sobre essas deficiências específicas. Mas, talvez tenham que dar mais visibilidade a esse trabalho, mas não só quem atua com aluno que tem esse processo de inclusão, mas outros professores. Eles não olham só a questão do acadêmico na sala de aula, acho bárbaro, eles pensam esse sujeito como um todo, na sua relação com a universidade e não só o espaço da sala de aula. Então, em relação a estudante surda a estrutura que a FURG oferece para as pessoas com surdez é ótimo, não me senti desafiado, me senti premiado. A situação da menina surda, tem uma outra energia, ela está onde quer, ela quer isso e, tem uma estrutura de apoio diferenciada. Entra (na sala de aula) a estudante Surda e mais 3 pessoas com ela. Duas tradutoras de libras, que vão se revezando e tem uma terceira pessoa, que está ali só para tomar nota das coisas que falo, as outras duas só traduzem. Ela tem os bolsistas de libras que estão presentes, reforçam o auxílio dessa mediação entre o professor e o aluno, no sentido que ele pode entender, como posso passar isso para ele. Os professores de libras, são interessados, eles pedem para gente mandar o conteúdo para eles darem uma olhada. Às vezes, os interpretes chegavam atrasados, coisas que acontecem, mas no caso da cega, deveria ter um monitor para acompanhá-la na universidade e outra para escrever. Com a estudante com síndrome de Down o que ela tem de acompanhamento são bolsistas, que são alunos, que também não sabem, como acontece o entendimento do portador da síndrome de Down.

As tessituras legislativas, pautadas na inclusão, vêm sendo consolidadas, paulatinamente, a partir das demandas que vêm sendo apresentadas no contexto social. No campo educacional, a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 4.024/61 já mencionava um conceito sobre a inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educativas especiais (NEE) nos espaços educativos.

No cerne da Educação Superior, as políticas inclusivas vêm se intensificando a partir de 2005, com a implementação do Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, o qual orienta a criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais (MEC, 2013). A proposta tem como intenção diminuir a distância entre estudantes e universidade, integrando-os em todos os espaços da instituição, proporcionando condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência e/ou NEE, nas universidades federais. Nesta perspectiva,

a acessibilidade é um caminho para a inclusão do aluno com deficiência no contexto da universidade. [...]. As condições de acessibilidades presentes na estrutura física das instituições, devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão (MANZINI, 2005, p. 32).

Conforme o exposto, as propostas de acessibilidade nas universidades foram sendo ampliadas com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, através do Decreto nº 7.612/11, o qual presume a articulação entre políticas, programas e ações inclusivas. O Programa Viver sem Limites intenciona o fortalecimento do sistema educacional inclusivo, prevendo a ampliação dos núcleos de acessibilidade em todas as universidades federais (BRASIL, 2011).

Deste modo geral, as universidades federais assumem um compromisso com as propostas de inclusão, em consonância com as políticas vigentes, atribuindo novos sentidos na organização institucional e pedagógica, proporcionando condições acessíveis para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência e/ou NEE. Com base nos significados, os docentes universitários expressam: “se houver uma política para essa inclusão, ela deve haver uma política completa, uma preparação para isso” (DSC2).

A FURG, enquanto Instituição Federal de Educação Superior, através do Programa Incluir, criou o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI como estratégia para consolidar ações que promovam a inclusão de estudantes com deficiência e/ou NEE no âmbito universitário, garantindo o direito de participação em todos os espaços e atividades, independente da deficiência e/ou NEE. Além disso, a FURG atenta a essas questões, criou outras estratégias de permanência dos estudantes na universidade: o Programa de Apoio aos

Estudantes com Necessidade Específicas – PAENE (2009), tendo como finalidade favorecer o acesso à Educação Superior e à permanência de estudantes com deficiência, oferecendo apoio pedagógico e psicológico, para estudantes incluídos no espaço universitário. Neste sentido, os docentes entrevistados revelam que o NEAI e o PAENE,

[...] não olham só a questão do acadêmico na sala de aula, acho bárbaro, eles pensam esse sujeito como um todo, na sua relação com a universidade e não só o espaço da sala de aula (DSC 2).

De acordo com o Programa Incluir (2013), as universidades devem criar condições de acesso, participação e permanência aos estudantes com deficiência e/ou NEE. Siqueira e Santana contribuem com essa afirmação:

Os projetos contemplados pelo financiamento do MEC fazem propostas de ações no âmbito da promoção da acessibilidade física da pessoa com deficiência, garantindo acesso aos ambientes da universidade [...] mas, visam também a permanência da pessoa com deficiência no ensino superior e que para tal reconhecem ações não apenas relacionadas à adequação do espaço físico, mas também no provimento de materiais adequados para o estudo, tais como adequações da biblioteca, o acesso a livros em Braille e/ou gravados em áudio. Acesso a outros equipamentos que permitam o uso do computador (para pesquisa e realização de trabalhos) e o uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas específicas para otimização de determinada função. As ações propostas ressaltam a necessidade do treinamento da equipe técnica de trabalho, tais como servidores, docentes e servidores, a fim de prepará-los para compreender, receber e oferecer uma educação de qualidade a qualquer pessoa, independente de sua condição (SIQUEIRA; SANTANA, 2010, p. 4).

Para os autores, as políticas inclusivas revelam proposições no entorno da acessibilidade e das organizações institucionais e pedagógicas nas universidades para atender as necessidades dos estudantes. No entanto, é importante ressaltar que os estudantes com deficiência e/ou NEE são constituídos por dimensões de ordem social, política, econômica, institucional, entre outras, que vão além do trabalho pedagógico.

Desta forma, a universidade deve agregar às práticas inclusivas essas dimensões, acolhendo-os e reconhecendo-os como seres humanos multifacetados, oferecendo aos estudantes com deficiência e/ou NEE uma educação orientada a partir das suas habilidades, necessidades e expectativas. Para os docentes, o NEAI e o PAENE “[...] se esforçam para entender como a coisa funciona. Mas, talvez isso não seja suficiente” (DSC 2). Para contemplar essa realidade, Honneth (2003) sugere o reconhecimento do outro, pois entende que é uma necessidade humana, intencionando-se para o respeito recíproco entre a diversidade de seres humanos.

Mead (1993) considera que o reconhecimento acontece a partir das interações sociais, no qual ocorrem por meio de conflitos entre o eu (si mesmo – estudantes com deficiência e/ou

NEE), a cultura (construção cultural do ser humano) e os outros (docentes, estudantes, gestão institucional, programas inclusivos, entre outros) nos quais indivíduos e sociedade desenvolvem-se moralmente. Os conflitos fazem parte da constituição da intersubjetividade humana, nos quais ocorrem através de processo de socialização dinâmico e aberto mediado pela comunicação entre diferentes indivíduos que buscam ser reconhecidos e reconhecerem-se com igualdade (CENCI; DALBOSCO; MÜHL, 2014).

Por isto, no contexto da investigação, a inclusão é um conflito que existe no espaço universitário, no qual criamos outras possibilidades para realizar e organizar ações inclusivas, pensando na relação com o outro (os estudantes com deficiência e/ou NEE), e/ou com si próprio, almejando assim o reconhecimento. Neste sentido, entende-se que

reconhecer não é apenas dizer que somos diferentes. Reconhecer é permitir que o outro que pensa diferente e que se apresenta de modos diversos tenha o direito à dignidade humana igual a todos em qualquer circunstância. [...] reconhecer é eliminar a desigualdade discriminatória e dar lugar ao acolhimento do diferente construindo com ele um convívio comunicativo, respeitoso, acolhedor, fonte de responsabilidade para a garantia da realização humana (CENCI; DALBOSCO; MÜHL, 2013, p.8).

Desta forma, o significado do reconhecimento implica no respeito que as pessoas atribuem em ser reconhecidas a partir das suas capacidades e diferenças (CENCI; DALBOSCO; MÜHL, 2014), proporcionando o desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes com deficiência e/ou NEE no espaço universitário. Os docentes universitários sugerem que “[...] poderia ter uma articulação maior, um apoio com os professores que trabalham, um diálogo maior (DSC 2). Neste sentido, percebe-se a importância de sugerir processos formativos aos docentes e gestão institucional e pedagógica, para atuar junto aos estudantes com deficiência e/ou NEE. Deste modo, os docentes avaliam os programas inclusivos na FURG:

[...] A avaliação do NEAI seria buscar com os professores estratégias de como trabalhar melhor com essa inclusão. De repente, a partir do NEAI ou outro programa, ter algo com os professores, de como fazer essa inclusão ou até melhor explicar esse trabalho. Pois, todas as informações acabo tendo da própria aluna (DSC 2).

Observa-se, a partir do relato, que a inclusão na Educação Superior apresenta-se como um novo desafio (PACHECO; COSTAS, 2005) tanto para os docentes como para a instituição. Os docentes sugerem uma maior divulgação, por parte da universidade, sobre programas inclusivos, de modo que contemplem as dificuldades dos processos de ensino e aprendizagem voltados para a inclusão. Isto é, eles se sentem desafiados em organizar as

dinâmicas de ensino para os estudantes com deficiência e/ou NEE, pois “[...] faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados [...]” (MENDES, 2006, p. 399), como o apoio pedagógico aos docentes.

Para tanto, os bolsistas¹⁰ auxiliam nessa inclusão, mas acredita-se que somente o contato com os bolsistas não é suficiente. Segundo os docentes: “não tenho nenhum preparo para lidar com essa situação. O acadêmico ele tem? Claro que não” (DSC 2). Por isso, os docentes revelam a necessidade de formação para os docentes e os bolsistas de modo que realizem um trabalho coletivo, contemplando estudantes com deficiência e/ou NEE, bolsistas, professores, entre outros. Assim, a comunicação entre os professores, os estudantes, os bolsistas, a gestão dos programas inclusivos, pois “faz e traz uma diferença em todos os sentidos: faz com que se sintam fazendo parte do grupo, vinculando-se às questões de pertencimento, de identidade, de ser visto, de ser lembrado” (SILVA et al, 2014, p.10). A partir dessa decorrência, percebe-se a necessidade de uma auto-organização da universidade para divulgar as ações dos programas inclusivos para a comunidade acadêmica.

A FURG sinaliza algumas ações coletivas por meio da construção das políticas inclusivas, da gestão institucional e dos programas inclusivos (NEAI e PAENE), juntamente com os atores sociais, assumindo um compromisso do reconhecer-se nesse processo inclusivo, de modo recíproco, por seus modos distintos de vida.

A ação coletiva representa um grupo de indivíduos que buscam interesses em comum (JUNIOR, 2007), ou seja, nesse contexto, são as políticas públicas para a Educação Superior, a gestão institucional e pedagógica da universidade (docentes, coordenadores dos cursos de graduação, estudantes, técnicos administrativos, etc.), os programas inclusivos (apoio pedagógico e psicológico, bolsistas, etc.), a comunidade acadêmica, entre outros atores sociais envolvidos no reconhecimento dos estudantes com deficiência e/ou NEE através da inclusão na universidade. Neste sentido, os docentes sugerem que a “ relação da monitora aluna, acho que é um ponto que o núcleo poderia rever, que postura é essa que tenho que não é uma postura de proteção, mas de acompanhamento e apoio [...]” (DSC 2). Ou seja, é construir uma ação coletiva entre todos os que participam dos processos inclusivos na universidade e não somente dos bolsistas.

¹⁰ O PAENE concede bolsas remuneradas aos estudantes de graduação em duas instâncias: bolsa permanência (desenvolver atividades de permanência em sala de aula) e bolsa de acompanhamento (garante aos estudantes com deficiência, a acessibilidade e o auxílio nos diversos espaços da universidade).

Para Haguette, “a ação é construída através da interpretação da situação, consistindo a vida grupal de unidades de ação desenvolvendo ações para enfrentar situações nas quais elas estão inseridas” (HAGUETTE, 2005, p. 29), compartilhando as experiências, limites e possibilidades de inclusão, bem como construir espaços formativos. De acordo com os docentes, a ação coletiva perpassa por dimensões vinculada à acessibilidade dos estudantes com deficiência e/ou NEE, organizações de ensino, aprendizagens, afetividade, entre outras. No relato, os docentes expressam a consolidação das ações coletivas na universidade, entre estudantes e bolsistas:

A estudante com deficiência visual tinha outra bolsista que fazia a digitalização dos textos [...] encaminho muitos textos para o e-mail da turma e ela me pede os textos digitalizados [...] a bolsista acompanhava, subindo e descendo escada, para levar no banheiro descrevendo algumas situações, faziam trabalhos juntas, tinham uma boa parceria juntas [...] A bolsista, que acompanha na sala de aula, acaba indo junto com ela para casa, elas pegam ônibus juntas, claro esse não é um trabalho dela, mas acabou tendo um vínculo afetivo muito grande e ela faz a mais além do trabalho dela (DSC 2).

A FURG proporciona ações que intencionam um movimento dinâmico, no qual reconhece a diversidade humana, e tem, como fundamento, a igualdade na participação e na construção do espaço social e educacional (PAENE, 2014). Desta forma, entende-se que a inclusão não é somente inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino, mas sim preparar esse ambiente para recebê-la (FERREIRA, 2007).

A gestão dos programas inclusivos na universidade, nesse contexto o NEAI e o PAENE, vem organizando as propostas, visando oportunizar e garantir a inclusão no espaço universitário como, por exemplo: a acessibilidade; melhores condições para o desempenho das atividades acadêmicas; o assessoramento das comissões de curso e dos docentes; rescindir as barreiras de comunicação (pedagógicas, psicológicas, didáticas e sociais), atitudinais e arquitetônicas; aprimorar os conhecimentos e técnicas do trabalho com estudantes com deficiência e/ou NEE, junto aos bolsistas de apoio pedagógico do Programa de Ações Inclusivas (PROAI), entre outras atividades (FURG, 2014). Os docentes universitários sugerem:

É importante esses dois núcleos buscarem divulgar mais suas atividades e quais as atividades que desenvolvem, para tornar mais amplo para gente ter mais conhecimento e auxiliar o trabalho do docente (DSC 2).

Por isto, faz-se necessário a reorganização da gestão institucional e pedagógica da universidade e dos programas inclusivos para construírem, juntamente com os docentes que atuam ou atuaram com estudantes com deficiência e/ou NEE, outras possibilidades para a inclusão, adaptando-se às mudanças que vêm ocorrendo a partir do meio social e educacional.

Portanto, acredita-se que as políticas públicas vêm mobilizando-se para proporcionar a inclusão nas universidades. Em consonância com as políticas inclusivas, os programas inclusivos, no contexto da FURG, o NEAI e o PAENE contribuem para a acessibilidade e a reorganização das propostas institucionais e pedagógicas da universidade, mediados por ações coletivas, integrando docentes, estudante, gestão universitária, entre outros, é possível, criando apenas estruturas e orientações para efetivar a acessibilidade e a inclusão (MITTLER, 2003).

4.3 Organização do processo de ensino

Pensar sobre o ensino, remete-nos ao tempo e ao espaço da aula, orientado por interações entre pares e o conhecimento, articulado ao processo de aprendizagem (MASETTO, 2001). Ou seja, o processo de ensino e de aprendizagem integra os percursos formativos dos estudantes e dos docentes, tendo “[...] como pressuposto que a produção do conhecimento (...) alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz” (CUNHA, 1997, p. 91).

Nota-se que a organização do ensino universitário dispõe de etapas pré-definidas como os objetivos, o planejamento, a metodologia, a avaliação, proporcionando assim condições para a construção das aprendizagens dos estudantes. No entanto, como se organizam as dinâmicas de ensino com estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE)? Por isso, o DSC 3, discorre sobre a organização do ensino, com estudantes incluídos, na universidade, embasando-as nos relatos dos docentes, que apontaram potencialidades e fragilidades nessa organização.

Quadro 3: DSC 3

DSC 3: Organização do processo de ensino
Um desafio é como fazer uma aula mais inclusiva [...], aula que atenda tanto os outros alunos quanto o aluno com deficiência? Como é difícil, eu não consegui. O desafio maior é saber se está se estabelecendo uma relação de comunicação, num nível básico, um desafio pedagógico. Fui fazendo, experimentando. Ou seja, assumir uma postura de repensar o processo de ensino e aprendizagem, repensar o planejamento, repensar o nosso material que vai ser colocado na sala de aula, o tempo de organização das aulas, que não pode ser de uma semana para outra, tem que ser um tempo de organização com uma antecedência razoável, porque dependendo do material que a gente use tem que disponibilizar para esse aluno. Temos que mexer na organização do conteúdo em sala de aula, dar um repertório para o estudante e fazer ele assumir uma posição crítica em relação os conteúdos, mas temos que rever como desafio os estudantes que estão

chegando. No caso da aluna cega, a organização da aula continua a mesma, pois não havia diferença de linguagem. Só pensava no momento da aula, adaptar determinado exemplos para a realidade dela, porque ela é uma cega recente, ela tem memória visual, logo buscava acionar a memória visual dela, em alguns exemplos, pois era necessário dependendo do conteúdo que estava trabalhando. Sinto que vou construindo as aprendizagens junto com o aluno. Por exemplo, você vai passar um filme, tem que ter o cuidado de passar um filme que não seja em língua estrangeira, tu vais dar algum exemplo de escrita no quadro, procuro alguma imagem, faço uma descrição oral. Assim sinto que tenho que ter um compromisso maior para atender os alunos com necessidades especiais. Os textos que iriam ser trabalhados em sala de aula, enviavam para ela, pois ela tinha um programa que fazia a leitura dos textos. Se a avaliação com aquele texto, ela faz depois a leitura. Como ela tem uma bolsista, que é uma colega da sala, isso facilita, por um lado, pois é alguém que já está tendo a leitura e tem um interesse, está integrado nas discussões. Ela passa o tempo inteiro dizendo para a aluna com deficiência visual sobre o que está tendo a aula. As duas alunas que tive era deficiência física, cognitivamente, não tiveram nenhum problema. Uma coisa que fiz para adaptar, ela pedia para passar a prova por e-mail para ela transcrever ou dar o pendrive e eu aceitava. Porque não sei se não prejudiquei ela na forma como coloquei a prova. Então, reavalie e fiz avaliações que ela pudesse se reunir em grupos ou fazer individual para me entregar. Com isso, senti um desafio a mais, quando tu pensas numa aula e propõe um recurso visual. No início, a gente nem se dá conta, mas quando tu chegas na aula e percebe que essa aula não era para ser assim. Acabo pensando muito mais, numa aula que não tivesse estudante deficiente visual, quando chego na aula é que me preocupo. Em relação aos estudantes com Síndrome de Down, disseram que a gente tem que usar um vocabulário mais simples, aquilo que a gente diria para o grande grupo, teórica normal, para a estudante com síndrome de Down tem que ser dito mais mastigado. Assim, vai mudando os termos, vai tornando menos complexo o palavreado para ver se atende repensar a prática, enquanto professores, repensar nas estratégias metodológicas, na postura que nós teremos, nas atividades, no sentido de não dar visibilidade aquele sujeito, no sentido de “estou fazendo assim porque ele está aqui”. Ela não é uma incapaz, ela tem algumas questões que a limitam. Mas, ela tem toda capacidade para fazer o que a gente pede. Dessa forma, quais são as ferramentas que vou utilizar para estabelecer essa ponte? Acho muito complicado. Enquanto a sentimento, era de angustia, porque o que vou fazer? Não tinha o que fazer. Me sentia impotente, em determinados momentos, sentia que estava excluindo ela, porque não conseguia trabalhar aquilo que estava trabalhando com o resto da turma. Enfim, os alunos que não tem deficiência precisam interagir. O regimento não é suficiente, sei que ela (estudante com Síndrome de Down) não está entendendo ou dominando (o conteúdo), não sabe pegar uma ferramenta, são coisas que são difíceis. Então, os bolsistas acabam fazendo as tarefas para ela (estudante com Síndrome de Down). Fiz uma prova com ela e procurei fazer questões que ela pudesse compreender e ler no computador. Fui o primeiro a reprová-la e acho que o único que reprovou duas vezes. Tem disciplinas teóricas que são duras, teorias para entender conceitos e, te digo, não tenho nenhuma dúvida que é praticamente impossível dessa pessoa (estudante com Síndrome de Down) dar conta desses conceitos e ela está passando. Isso é um baita erro,

preparar uma prova diferenciada para ela (estudante com Síndrome de Down), utilizando termos mais simples. Sugeri para ela fazer uma prova oral, ela quis, mas [...] não atendia a questão. Com a aluna surda foi bem mais desafiador. A organização da sala era a mesma, quando havia apresentação de trabalho, fazer uma roda e, é uma questão que não sei como lidar, nunca me disseram que neste caso tem que fazer determinada coisa. Assim, fui me dando conta, no caso da preparação de aula e da própria aula, usei muito mais o quadro, claro tomava mais tempo da aula, a resposta dos exercícios e outras coisas, escrevia tudo no quadro. Às vezes, também perguntava para ela as coisas, estava aprendendo a trabalhar aquela disciplina com a aluna surda. Preciso compreender melhor o funcionamento das Libras e como ensinar português para surdo. Me aproximo desses alunos para entender e perceber como para eles a aula é melhor. Mas, tenho dificuldade de pensar uma aula que atenda às necessidades desse aluno. Nós temos um discurso de inclusão, mas na hora que estamos dentro de uma sala de aula, que tem que incluir um aluno, é muito difícil. Vejo muito pela postura do professor, quando tem esse aluno incluído, para não espelhar isso na relação dos colegas com esse aluno. A inclusão das alunas com deficiência faz eu me movimentar dentro da questão curricular, de uma forma diferente. Alguns colegas, não são todos, encaram como uma pessoa com deficiência que trava a aula, que não inclui, acho que é complicado. A própria escrita, a forma como vem digitado é diferente, ele não tem uma organização como tem o trabalho dos outros alunos. Mas, olho de uma forma diferente para ela e para o trabalho. Aí que está a contradição, estou me direcionando para ela, com exemplo para ela, então estou chamando a atenção para o fato que tem uma aluna cega em sala de aula. No caso da aluna surda, em determinados momentos caminhava para o meio da aula, me esquecia que saía do campo de visão dela, ela presta atenção no interprete, mas em vários momentos pensava que também tenho que aparecer, pois meus gestos também significam para ela. Mas, a sala de aula, não é organizada de forma que ela enxergue os outros colegas. Então, ela não está incluída naquele ambiente.

Fonte: os autores.

Percebe-se, por meio das entrevistas, que o maior desafio é construir uma universidade inclusiva, bem como as relações de reconhecimento no percurso formativo dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais. Por isso, a organização do ensino é um elemento que constitui o fazer docente e, conseqüentemente, necessita contemplar propostas que envolvam aspectos inclusivos no espaço universitário.

Castanho e Freitas (2006, p.1) argumentam que a “universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados”, visto que a universidade necessita ser um espaço de socialização, integração e democratização.

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e

projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade (CHAUI, 2003, p.5).

Conforme expressa Chauí, presenciamos na universidade todos os tipos de relações (inclusivas e excludentes), porém é um espaço que reúne uma rede de relações e ações que envolve políticas públicas, integração, formação, organização do ensino, aprendizagens, entre outros. No entanto, ainda são necessárias ações diferenciadas envolvendo a organização do ensino universitário, principalmente, no que se refere à prática docente com estudantes com deficiência e/ou NEE. De acordo com o relato dos docentes universitários, a inclusão “[...] é uma dificuldade do professor, uma dificuldade da universidade, uma dificuldade de quem trabalha junto com ela, ninguém sabe muito bem como fazer” (DSC1).

Percebem-se, no relato dos docentes, os desafios institucionais e pedagógicos diante da inclusão nas instituições de Educação Superior, tendo em vista que a implementação dos processos inclusivos é recente e objetiva pensar um ensino que contemple as diversas deficiências e necessidades educativas especiais dos estudantes e, conseqüentemente, as múltiplas formas de aprender. Por isso, o relato dos docentes expressa a inquietação diante dessa realidade: “um desafio é como fazer uma aula mais inclusiva[.]” (DSC 3).

Neste sentido, o ensino universitário envolve uma diversidade de sujeitos, os quais lutam pelo reconhecimento das suas diferenças, bem como as condições de ensino que atendam às necessidades educativas dos estudantes. Deste modo, os docentes buscam reorganizar-se diante do ensino com estudante com deficiência e/ou NEE; entretanto, é necessário rever as dimensões teóricas e práticas, que envolvem o fazer docente e os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou NEE. Podemos entender essas questões nas falas dos docentes:

No início, a gente nem se dá conta, mas quando tu chegas na aula e percebe que essa aula não era para ser assim. Acabo pensando muito mais, numa aula que não tivesse estudante deficiente visual, quando chego na aula é que me preocupo (DSC 3).

Diante do exposto, percebe-se a dificuldade em organizar o ensino em consonância com a prática pedagógica com estudantes com deficiência e/ou NEE. Por isto, é necessário que as dinâmicas de ensino sejam articuladas com os aspectos teóricos (conhecimento do conteúdo) e as práticas cotidianas (o reconhecimento da diversidade na sala de aula) de modo que se reconheçam as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes que estão inseridos no espaço da sala de aula, pois acredita-se que cada estudante possui uma forma de aprender (TREVISAN, 2011).

Candau e Lelis (1999) revelam que há duas relações que expressam entendimentos sobre a teoria e a prática: a dicotômica e a unidade. A primeira está relacionada com a separação entre teoria e prática, pautada numa visão individualizada, extremista e oposta, ou seja, compete ao campo teórico pensar, refletir e planejar, enquanto no campo prático, cabe agir, atuar, fazer, inventar, entre outros.

Na relação de unidade, a teoria e a prática são compreendidas como um tecido complexo, no qual estão correlacionadas uma à outra. Isso é importante para pensá-las a partir de outras possibilidades, que estejam além, entre e através dessas duas (MORIN, 2005b). Neste sentido, a prática complementa a teoria e a teoria orienta a prática, pautando-se em operadores que integram os conhecimentos teóricos com práticas de ensino na universidade e em outros espaços educacionais. O relato dos docentes revela:

Tem disciplinas teóricas que são duras, teorias para entender conceitos e, te digo, não tenho nenhuma dúvida que é praticamente impossível dessa pessoa (estudante com Síndrome de Down) dar conta desses conceitos [...] tenho dificuldade de pensar uma aula que atenda às necessidades desse aluno. Nós temos um discurso de inclusão, mas na hora que estamos dentro de uma sala de aula, que tem que incluir um aluno, é muito difícil (DSC 3).

Percebe-se, no relato, as dificuldades dos docentes universitários em manter uma consonância entre a teoria e a prática, orientada pela relação de unidade, no processo de ensino e aprendizagem com estudantes com deficiência e/ou NEE. Logo, é importante repensar a fragmentação da teoria e da prática, para que a compreensão teórica e a compreensão do fazer pedagógico não sejam isoladas, pois constituem-se num processo complexo ao “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto [...]” (MORIN, 2002, p. 29), inclusivo para ensinar e aprender.

Assim, é necessário que o docente perceba a necessidade de reorganizar o conhecimento do conteúdo (teoria) vinculado ao conhecimento didático do conteúdo (prática) de modo que contemple as diferentes formas de aprender dos estudantes incluídos, reconhecendo-os como integrante dos processos de ensino e aprendizagem (MONTERO, 2005).

Deste modo, a organização do ensino é orientada pela compreensão do professor sobre o que será ensinado e o que será aprendido pelos estudantes. Para os docentes, “o desafio maior é saber se está se estabelecendo uma relação de comunicação, num nível básico, um desafio pedagógico [...] fui fazendo, experimentando” (DSC 3). No entanto, a prática não pode limitar-se a uma simples teorização, pois a teoria pode se transformar em um discurso vazio e a prática não passar de um processo operacional.

Neste viés, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem dá-se na relação com o outro, por isto é preciso redimensionar as práticas, pautando-se no reconhecimento do outro e incorporando tendências cooperativas, no qual a teoria propõe-se a repensar sobre os conteúdos formativos, vinculados às representações, identidades e contextos específicos do estudante e a prática atenda às necessidades individuais dos estudantes (TREVISAN, 2011). Os docentes revelam as dificuldades em organizar o ensino pautado na relação teoria e prática:

[...] fui me dando conta, no caso da preparação de aula e da própria aula, usei muito mais o quadro, claro tomava mais tempo da aula, a resposta dos exercícios e outras coisas, escrevia tudo no quadro. Às vezes, também perguntava para ela as coisas, estava aprendendo a trabalhar aquela disciplina com a aluna surda. [...] em determinados momentos caminhava para o meio da aula, me esquecia que saía do campo de visão dela, ela presta atenção no interprete, mas em vários momentos pensava que também tenho que aparecer, pois meus gestos também significam para ela. Mas, a sala de aula, não é organizada de forma que ela enxergue os outros colegas. Então, ela não está incluída naquele ambiente (DSC 3).

Esta realidade expressa a necessidade de construir relações de reconhecimento do outro, nas quais é importante que o docente se fundamente nas dimensões sociais, culturais, econômicas, didático-pedagógicas, entre outras, que integram o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, adaptando o ensino às diferentes formas de aprender, considerando as particularidades de cada estudante.

Por isto, a reorganização do ensino é um elemento importante na prática do professor, pois na medida que reconhece o outro, a partir das suas diferenças, ocasiona a desordem (MORIN, 2005) potencializando a reorganização dos saberes pedagógicos (conhecimentos teóricos e práticos), organizando novas estratégias de ensino para atender à diversidade de necessidades dos estudantes na universidade (BRASIL, 1999). Neste viés, os docentes consideram a necessidade de

repensar a prática, enquanto professores, repensar nas estratégias metodológicas, na postura que nós teremos, nas atividades, no sentido de não dar visibilidade aquele sujeito. Enfim, os alunos que não tem deficiência precisam interagir (DSC 3).

Em outras palavras, o professor percebe e reconhece as diferenças que existem na constituição humana dos estudantes, sendo capaz de refletir sobre a inclusão e problematizar utilizando como suporte a teoria, propondo-se reorganizar a prática pedagógica, transformando o trabalho docente em experiência profissional para atuar com a Educação Inclusiva.

Deste modo, o docente universitário pode regenerar o conhecimento teórico referente ao conteúdo que ensina e, assim, reorganizar a sua prática em função dos estudantes incluídos.

Entretanto, nem todos os estudantes correspondem às propostas didáticas da mesma maneira e, sendo assim, alguns deles demandam outras dinâmicas daquelas que se costuma planejar para a maioria dos estudantes (FONTES; ANDRADE, 2003). Por isto “sinto que vou construindo as aprendizagens junto com o aluno. [...] Me aproximo desses alunos para entender e perceber como para eles a aula é melhor” (DSC 3).

Neste sentido, os docentes reconstróem as dinâmicas de ensino de modo que reconheçam a diversidade de estudantes que estão inseridos na universidade, tendo em vista que cada um tem realidade e objetivos formativos diferentes. Assim, “a inclusão das alunas com deficiência faz eu me movimentar dentro da questão curricular, de uma forma diferente (DSC 3).

Ao assegurar isso, os docentes revelam a necessidade de realizar uma adaptação curricular (GLAT; OLIVEIRA, 2003), na qual tem a intenção de rever os objetivos do ensino, conteúdos, métodos, avaliação, entre outros, reconhecendo o tempo de aprendizagem de cada estudante. Por isto, a adaptação curricular promove um conjunto de modificações nos diferentes elementos da proposta curricular, nos quais os docentes têm condições de criar possibilidades teóricas e didática-pedagógicas para construir o processo de ensino e aprendizagem, bem como a interação dos estudantes com ou sem deficiência e/ou NEE, potencializando a aprendizagem das competências e habilidades para realizar-se profissionalmente (OLIVEIRA; LEITE, 2000).

Para dar conta dessa intenção, Watzlawick salienta que é preciso que “se exerça um dos princípios inclusivos, ou seja, a vontade de praticar a inclusão” (WATZLAWICK, 2011, p.61). Para a autora, um dos princípios inclusivos perpassa pelo envolvimento dos atores sociais nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou NEE, de modo que tenham interesse em fazê-lo e determinação para efetivar a inclusão. Para que isso ocorra, é preciso criar redes de aprendizagens, nas quais professores e estudantes sintam-se motivados a aprender na coletividade, respeitando a individualidade de cada um. Nesse sentido, os docentes revelam que a experiência com o processo de ensino inclusivo com estudantes com deficiência e/ou NEE, contribuiu para

assumir uma postura de repensar o processo de ensino e aprendizagem, repensar o planejamento, repensar o nosso material que vai ser colocado na sala de aula, o tempo de organização das aulas, que não pode ser de uma semana para outra, tem que ser um tempo de organização com uma antecedência razoável, porque dependendo do material que a gente use tem que disponibilizar para esse aluno. Temos que mexer na organização do conteúdo em sala de aula, dar um repertório para o estudante e fazer ele assumir uma posição crítica em relação os conteúdos, mas temos que rever como desafio os estudantes que estão chegando (DSC 3).

Portanto, Masetto (1997) afirma que a aprendizagem é um processo contínuo e o aprender não é exclusividade do aluno, mas que o professor também faz parte desse sistema de aprendizagens. Acredita-se que o trabalho em equipe é uma das estratégias para desenvolver outros sentidos e significados para uma proposta de ensino inclusivo nas instituições universitárias.

4.4 Interação e aprendizagem

Os processos de ensino acontecem por intermédio de dimensões que são essenciais no desenvolvimento da aprendizagem: a linguagem, a aprendizagem e a interação (MATURANA, 2005). Deste modo, entende-se que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, ela é um discurso interativo que proporciona aprendizagens entre os pares.

A partir dessas dimensões, no espaço universitário, reconhecemos a multiplicidade e multidimensionalidade do ser humano e do seu processo de aprendizagem. Por isto, é preciso perceber em nós as diferenças, pois conforme Maturana (2005, p. 31), “sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não fenômeno social” e nem educacional.

Desta forma, o DSC 4 ressalta a importância do reconhecimento do outro (HONNETH, 2003; TREVISAN, 2014), mediado pela interação entre docentes, discentes e comunidade acadêmica, como um meio de construir aprendizagens, reconhecendo as diferenças e as maneiras de aprender e viver dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE).

Quadro 4: DSC 4

DSC 4: Interação e aprendizagem
Acho que cada vez tem que abrir espaços para essas pessoas, porque o fato da pessoa ter uma deficiência ela não possa aprender, não possa ter uma profissão, se qualificar. É um processo muito diferente. Por exemplo, a aluna surda tem outra língua, ela precisa aprender o português como uma segunda língua e a construir textos nessa segunda língua. Mesmo que a estudante não tenha essa capacidade auditiva, ela é uma aluna disciplinada, afim de aprender. Ela comentou na aula que sente texturas nos sons, mas muitas coisas do que eram proposições sonora, ela não atingia. A estudante surda, é claramente visível, ela tem uma estrutura montada para a deficiência auditiva, muito mais organizada. Na prova escrita, da estudante surda, pensei inclusive que os tradutores iam escrever, mas não, ela quis escrever. Foi muito interessante, porque o deficiente auditivo escreve sem o nexo da linguagem, não tinha uma frase escrita formalmente, de maneira impecável. Ao mesmo tempo, ela escrevia uma série de palavras, dados e

nomes, pertinentes a questão, que nós havíamos estudado. Então, pensei: ela pegou. A aluna com deficiência visual é muito descolada e interativa, ela não fica quieta, guardando o que está sentindo, ela expõe e, isso é bom, porque nos dá uma liberdade de chegar mais perto. Ela trabalha muito em grupo, junto com a bolsista e tem um trabalho que era individual. Quando nós passamos um vídeo, esse é um outro desafio, por mais que tenha alguém ali do lado dela, ela não enxerga, ela não vê da mesma forma. Ela vai mais pela percepção nossa, ela não consegue ter uma interpretação e quem dá essa interpretação é o bolsista que está junto dela. Ela pedia, se fosse possível, trabalhar com vídeos que fosse em língua portuguesa. Havia uma colega que sempre auxiliava na compreensão de textos, filmes e charges, descrevendo o material para a aluna. Como ela tem a bolsista da turma, ela se isola, às vezes, alguém vai fazer o trabalho com elas, mas eles ficam com a despreocupação que tem a estudante com deficiência e tem que integrá-la no grupo, ela está ali na turma e ela já tem um grupo, ninguém a chama. É muito difícil a estudante com deficiência ir a aula se a bolsista não vai, ela tem uma dependência muito grande da bolsista, por mais que ela consiga andar pela universidade, se ela não vai ou a bolsista está conversando com alguém o pessoal chega nela, ajuda, dá o braço para conduzi-la. Mas, não excluem, de forma alguma, mas ela fica a parte da turma. Quando eles apresentam algum trabalho, com imagens, eles se preocupam em chamar atenção e explicar o que está sendo exposto. Desde o início achava interessante por ser alguém da turma, porque participa das discussões, tem as mesmas leituras, é diferente de alguém que vem só como uma bolsista que, às vezes, pode não ter o interesse pelo que está sendo trabalho. Tinha esse olhar, mas todas as questões que ela coloca nos faz pensar, sobre o que seria melhor, de repente ouvir da própria estudante com deficiência, pois ela já teve outras referências, como ela se sente como isso. É um processo. Ela sai da formação, não se forma esse ano e, vejo que ela não teve a mesma formação, claro cada um recebe de uma forma que está sendo trabalho e constrói a partir das suas concepções, mas ela teve um processo diferenciado de formação. Então, tem que ter esse cuidado, não dá para ignorar a existência dele, mas pensar ele junto com todos. Acredito que ela (estudante) pode se formar, se licenciar, ser pedagoga ou no curso que for, dentro das capacidades dela e do alcance que ela consegue chegar. Com a estudante com Síndrome de Down, que é um caso muito específico, tentei pegar mais pelo gosto dela, pela dança, apresentando alguns artistas. É horrível, porque essa pessoa (estudante com Síndrome de Down) não queria estar aqui, ela queria estar dançando, dança é o universo dela. E, tem uma pessoa que está em sofrimento, ela está em sofrimento. A adaptação deles (estudantes com deficiência) é bem difícil, porque, no caso da estudante com deficiência auditiva tem uma organização voltada para ela. No caso da estudante com síndrome de Down está quase “a Deus dará”. (Grifo nosso: não tem). A gente passa um pelo outro no corredor ela vem me abraça, ela é assim, ela precisa mostrar a afetividade. Essa questão humana, ela se apresenta assim, ela se mostra assim. Vejo que ela estabelece amizades e inimizades no mesmo nível, tem reações emocionais muito possessivas, ela escolhe alguém para ser amiga e protetora e se alguma outra chega perto ela “sobe pelas paredes”, escreve bilhetes, ameaçando, claro são coisas inconsequentes, mas aquilo é a verdade dela, delimita território. Com o aluno autista fiquei sabendo esse ano que ele era autista. Já havia observado que ele tinha algumas

diferenças, mas nunca perguntei e ninguém me falou nada. Não sei se tem diagnóstico, foram os colegas de trabalho que me falaram que ele era autista.

Fonte: os autores.

O discurso apresenta elementos como a interação e a aprendizagem, as quais fazem parte das dinâmicas de ensino dos estudantes com deficiência e/ou necessidade educativa especial. Percebe-se a dificuldade em desenvolver um processo de aprendizagem com estudantes com deficiência e/ou NEE, necessitando incorporar no discurso e na prática docente o reconhecimento do outro e das múltiplas formas de aprendizagem e interação que existem no contexto social e educacional.

O conceito de reconhecimento é plural, agregando vários entendimentos. Por isto, resgatamos o conceito de reconhecimento do outro com a vertente teórica em Honneth (2003) e Trevisan (2014). O reconhecimento do outro está intrinsecamente relacionado ao contexto educacional universitário, pois compartilha a noção de identidade vinculada à experiência do reconhecimento intersubjetivo, mediado pelo o amor, o direito e a solidariedade na sociedade contemporânea.

Honneth (2003) considera o amor uma forma de reconhecimento, a qual correspondente à primeira forma de desrespeito, devido à constituição física do indivíduo (MELO, 2014). Em outras palavras, o indivíduo torna-se capaz de desenvolver a autoconfiança relacionada ao seu corpo, em consonância com a integridade emocional, defendida por Hegel como “amor”. Neste sentido, o amor intenciona criar vínculos afetivos recíprocos, os quais unem pessoas de um mesmo grupo (familiares, amigos, professores, bolsistas, estudantes, entre outros), construindo relações de autoconfiança junto aos pares de interação.

A outra forma de reconhecimento, segundo Honneth (2003), é o direito e está correlacionado com o desrespeito moral de um membro ou comunidade. Em virtude dessa decorrência, Honneth propõe reconhecer a igualdade de direitos para os indivíduos em interação (MELO, 2014), uma vez que o direito não reconhece privilégios, mas, sim, contempla a universalização de igualdade, revelando a concretização e a expansão dos direitos sociais, consolidadas através das lutas históricas e sociais.

A última forma de reconhecimento, sugerido por Honneth (2003), a solidariedade, decorre do desrespeito pelas formas de vida, individuais ou coletivas. Para Honneth (2003), a solidariedade reconhece as diferentes formas de vida, a partir da experiência do outro, como um ser diferente, precisa ser reconhecido igualmente, a partir da sua diferença, como condição

da existência humana. Assim, cria-se uma rede de solidariedade, na qual os membros de determinada comunidade visam objetivos em comum, como o reconhecimento, proporcionando a autoestima e autoconfiança nas realizações pessoais e profissionais, consolidando o respeito recíproco entre os pares de interação.

Portanto, acredita-se que o amor, os direitos e a solidariedade estão presentes e envolvidos nos processos de inclusão na universidade, tornando-se elementos essenciais para a interação social e educativa, bem como para a consolidação dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, as políticas inclusivas procuram garantir o acesso, a participação e a permanência dos estudantes com deficiência e/ou NEE no contexto da universidade, os quais interagem com diferentes pessoas no percurso formativo, principalmente com docentes universitários.

Deste modo, os docentes criam condições de estabelecer laços afetivos e emocionais, os quais vão sendo consolidados por meio da solidariedade e do reconhecimento das diferentes formas de vida, mediada por uma relação de autoconfiança e interação, potencializando as aprendizagens indispensáveis para a autorrealização dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem.

Por isto, o reconhecimento do outro torna-se essencial para efetivar o processo de inclusão na universidade. Para tanto, é necessário, também, que os atores sociais desse processo de inclusão, ou seja, os estudantes com deficiência e/ou NEE, se reconheçam enquanto sujeitos com potencialidades para construir e consolidar aprendizagens.

Diante do exposto, entende-se que o ser humano constitui-se a partir de leituras que faz do seu cotidiano e na interação com seus pares. Neste sentido, Maturana (2005, p. 31) questiona: “como posso aceitar-me e respeitar-me se o que sei [...] não é adequado ao meu viver”? Essa é a reflexão que muitas pessoas com deficiência e/ou NEE se fazem diante de um cenário social e educacional excludente, conforme percebido pelos docentes:

[...]ela se isola, às vezes, alguém vai fazer o trabalho com elas, mas eles ficam com a despreocupação que tem a estudante com deficiência e tem que integrá-la no grupo, ela está ali na turma e ela já tem um grupo, ninguém a chama (DSC 4).

Nesse contexto, os estudantes com deficiência e/ou NEE precisam compreender que o ser humano constitui-se a partir de leituras que faz do seu cotidiano e na interação com seus pares. Honneth entende que "os indivíduos se constituem como pessoas porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a quem cabem determinadas propriedades e capacidades" (HONNETH, 2003, p. 272). Ou seja, os estudantes precisam interagir, em diversos momentos, com toda a comunidade

acadêmica para que ocorram as aprendizagens mútuas. Para que isso ocorra, é necessário reconstruir a identidade histórica dos estudantes com deficiência e/ou NEE, apontando os “motivos progressivos e retrocessivos das lutas históricas” (HONNETH, 2003, p. 266). Esse é um dos elementos na luta por reconhecimento, o qual entendemos como processo contínuo e permanente, criando outras formas de pensamento para superar as marcas da exclusão social.

Cabe-nos destacar que um dos motivos dessa construção histórica da exclusão é a relação de estereótipo (GOFFMAN, 1988) como um construto humano, em caracterizar determinado tipo de leitura do ser humano sobre a constituição física e/ou cognitiva do sujeito:

a forma como a gente nomeia esse sujeito o constitui. Lembro que tinha uma discussão sobre o portador, mas ele não porta aquilo. Não sei se é deficiente a palavra certa que a gente fala?! Tem toda uma discussão sobre como a gente nomeia esse sujeito (DSC 1).

Desta forma, cria-se uma hierarquia que compõe características consideradas desejáveis ou indesejáveis, impondo normas próprias para lidar com essas características. A história do atendimento educacional e social das pessoas com deficiência e/ou NEE permite conceber a relevância dessas considerações, pois o contexto social influenciava e ainda influencia na constituição de quem e como os sujeitos são nomeados (SASSAKI, 2002; (MANTOAN, 2009; MARQUES, 1997; LOPES, 2013). Como consequência dessa perspectiva, as pessoas com deficiência e/ou NEE eram/são condicionadas aos cuidados de outras pessoas e, conseqüentemente, consideradas como incapazes de estudar e trabalhar autonomamente. Percebe-se essa realidade através do discurso dos docentes universitários em relação à interação dos estudantes com deficiência e/ou NEE e os bolsistas que os acompanham nos espaços da universidade.

A bolsista, que acompanha na sala de aula, acaba indo junto com ela para casa, elas pegam ônibus juntas, claro esse não é um trabalho dela, mas acabou tendo um vínculo afetivo muito grande e ela faz a mais além do trabalho dela. Percebo que a bolsista faz muito sozinha, muito além. Outro problema: os dois eram colegas de aula dela, não conseguindo prestar atenção na aula, pois tinham que dar o auxílio para a cega. Esta aluna, com deficiência visual, teve várias bolsistas e ficavam um pouquinho, mas nenhuma se adaptava, a única que ficou foi esta atual. A bolsista relatava que ela é a única que faz os trabalhos, com a aluna com deficiência visual e, como ela tem esse apoio, a turma deixa as duas de lado. A estudante com deficiência visual tinha outra bolsista que fazia a digitalização dos textos, mas era um processo bem lento. Acho que tem que ter respaldo e uma maior estrutura de garantia desse aluno permanecer na universidade (DSC 2).

O discurso ressalta uma eco-dependência (MORIN, 2005) dos estudantes com deficiência e/ou NEE com o seu contexto, principalmente com bolsistas que os acompanham.

É um direito que todos os estudantes têm do acesso e participação plena nas esferas educacionais para sua formação (HONNETH, 1995). O relato dos docentes expressa essa realidade: “[...]independente da deficiência que a pessoa venha ter, ela tem que ter o direito de frequentar o curso superior, se aprofundar na área que gosta e que deseja trabalhar, ao longo da sua carreira profissional” (DSC 1). Contudo, precisam reconhecer-se como autônomos e protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se na importância da interação com os bolsistas, mas esta não pode ser limitadora para produção de outros tipos de interação e aprendizagem.

O reconhecimento, seja dos outros ou de si mesmo, é um processo de autorrealização, com intenções e finalidades que permitem aos sujeitos diferentes “formas de autorrelação positiva, possibilitando autoconfiança, autorrespeito e autoestima, bases para a percepção de um sentimento interno de autonomia que o próprio agente desenvolve e vivencia” (BRAGA; SCHUMACHER, 2013) e vincula-se a relações intersubjetivas e sociais.

Por isso, Honneth (1995, p. 229) esclarece que “na medida em que os sujeitos aprendem a se familiarizar com as múltiplas possibilidades de assumir identidades, mais conscientes se tornam de suas reais necessidades e aspirações”. No contexto educacional, é uma das formas de desenvolver compreensões da vida cotidiana, originando outros entendimentos, sobre suas próprias necessidades e habilidades pessoais em torno da organização diária privada e do âmbito público. Neste sentido, os docentes corroboram ao relatar que devemos “[...]abrir espaços para essas pessoas, porque o fato da pessoa ter uma deficiência ela não possa aprender, não possa ter uma profissão, se qualificar (DSC 4). Por isto, não existe apenas uma forma pré-determinada para aprender, mas sim possibilidades diversificadas e diferenciadas de expressão que potencializam o reconhecimento de que todos os estudantes com deficiência e/ou NEE são capazes de aprender. Contudo, essa preposição ainda precisa ser repensada pelos docentes:

Tem disciplinas teóricas que são duras, teorias para entender conceitos e, te digo, não tenho nenhuma dúvida que é praticamente impossível dessa pessoa (estudante com Síndrome de Down) dar conta desses conceitos e ela está passando (DSC 3).

Neste sentido, Trevisan (2014, p. 36) destaca “a necessidade de uma hermenêutica dos preconceitos para compreender melhor as dificuldades impostas para o almejado reconhecimento”, pois no momento que o ser humano opera com outras ações (de igualdade), novas prerrogativas vão sendo construídas, com menos atitudes de estranhamentos e mais aproximações entre as culturas e formas de vida.

Para Maturana (2006), o ser humano constrói, destrói e reconstrói por meio das linguagens, emoções e interações, envolvendo-se num processo contínuo de aprendizagem. Entende-se que não se aprende de forma unidimensional, mas, sim, de maneira diferente e particular de cada indivíduo, alicerçado pela interação, construindo outras formas de aprender. Essa realidade fica evidente a partir do DSC 4:

Foi muito interessante, porque o deficiente auditivo escreve sem o nexo da linguagem, não tinha uma frase escrita formalmente, de maneira impecável. Ao mesmo tempo, ela escrevia uma série de palavras, dados e nomes, pertinentes a questão, que nós havíamos estudado. Então, pensei: ela pegou.

As aprendizagens são construídas a partir de unidades complexas, criando outras alternativas de interações com o outro. É, também, importante afirmar que as aprendizagens tornam-se significativas quando ocorrem interações que geram mudanças nas organizações do ensino, gerando novos significados e conhecimentos (MOREIRA, 2006). Essas percepções possibilitam aos estudantes com deficiência e/ou NEE, ampliarem as suas condições de reflexão e atuação diante ao mundo, transformando a diversidade humana (MATURANA, 2002) pelas aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo. Para os docentes, a inclusão na universidade

é um processo. Ela sai da formação, não se forma esse ano e, vejo que ela não teve a mesma formação, claro cada um recebe de uma forma que está sendo trabalho e constrói a partir das suas concepções, mas ela teve um processo diferenciado de formação. Então, tem que ter esse cuidado, não dá para ignorar a existência dele, mas pensar ele junto com todos. Acredito que ela (estudante) pode se formar, se licenciar, ser pedagoga ou no curso que for, dentro das capacidades dela e do alcance que ela consegue chegar (DSC 4).

Em outras palavras, a aprendizagem é orientada pela interação entre os novos conhecimentos e os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo que aprende. Por isto, é relevante destacar que “os indivíduos não são moldados pelo meio, mas sim, constituem-se através da interação com o outro, ao mesmo tempo que participa ativamente da construção do social” (VYGOTSKY, 1984, p. 15). Corroborando com importância das interações, Maturana (2004) revela que o ser humano vive redes de conversação/interação e são as emoções que definem nossas ações. Além disso, Maturana (1985) expressa o reconhecimento do outro, envolvendo um ciclo de amorosidade e o diálogo entre os pares. Conforme o autor,

Na medida em que o fenômeno social humano se funda no amor, relações sociais que dependem do [ou do modo de] ver o outro que o amor envolve, como as de justiça, respeito, honestidade e colaboração, são próprias do operar de um sistema social humano como sistema biológico e, portanto, pertencem ao quefazer humano

quotidiano. Por isso, a negação dessas relações desvirtua o fenômeno social humano ao negar seus fundamentos (o amor), e toda sociedade que faz tal coisa se desintegra, mesmo que seus antigos membros continuem interagindo, em virtude da impossibilidade de se separarem fisicamente (MATURANA, 1985^a, p. 82).

Deste modo, para que o ocorra a inclusão, por meio das interações, no espaço universitário, é necessário lutar pelo reconhecimento do outro pautado pelo amor, o direito e a solidariedade, sendo que “o amor não é um sentimento, é um domínio de ações nas quais o outro é constituído como um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2005, p. 33) e, assim, aprendemos uns com os outros.

4.5 Formação inicial e continuada

O DSC 5 analisa os percursos formativos, inicial e continuado, dos docentes que atuaram com a inclusão dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE) na universidade. Deste modo, a partir das narrativas, visamos compreender os desafios, limites e as condições de possibilidades que perpassam os discursos dos docentes sobre a formação inicial e continuada com a inclusão na universidade e os efeitos dessa realidade na formação docente.

Quadro 5: DSC 5

DSC 5: Formação inicial e continuada
<p>Na minha formação, não tive essa discussão sobre essa questão da inclusão. Tive uma formação que não incluía a convivência com esse tipo de situação. É a primeira vez que tenho contato com estudante com algum tipo de deficiência. Então, jamais fui preparado a lidar com situações especiais, por isso acho que requer uma formação especial. Não sei se seria pertinente um debate, abrir para uma conversa, chamar alguém, uma formação para gente, professor que atua na Educação Superior. Nós temos que ter uma formação continuada para conseguir pensar. Sempre digo: “a gente só para e pensa sobre essa questão, que é horrível, quando a gente tem um aluno”. Por isso, “o que estou fazendo enquanto professora”? Seria importante ter um curso de formação para poder me aperfeiçoar. Penso que o espaço é além da formação, nós passamos o ano inteiro com os alunos, mas é uma convivência, tu crias laços, para além de conhecimentos, laços afetivos e, fico pensando nessa relação se a gente não consegue essa comunicação direta. Seria importante ter cursos de aperfeiçoamento ou de projetos de extensão, tentar contemplar as várias necessidades, de repente fazer uma pesquisa para ver qual estará presente pois, acredito que o professor no ensino superior possa entender um pouco mais sobre esse universo desconhecido, se a gente não questiona, não pensa sobre, não fica capacitado para poder desenvolver o melhor trabalho na sala de aula. Acho que devemos passar por um processo de formação compartilhado. Considero que compartilhar vivências é muito legal, porque ele já passou por um processo de escolarização, passa</p>

por um processo e postura de professor mais institucional, escutar e falar sobre o processo de escolarização tendo um sujeito que tem uma aluna que é cega, mas também, outros tipos de deficiência, pensar a sua prática pedagógica, pensar a postura de interlocução e de relação com este colega deficiente. Acredito que é importante que os alunos se deparem com essa situação, pois eles serão professores e eles deverão se dar conta que aquilo poderá acontecer com eles. Não tenho formação para identificar, então a minha opinião é essa, é importante tanto para o aluno com deficiência como o aluno que não tem deficiência, acho importante essa inclusão. No que diz respeito à Síndrome de Down, existem vários níveis de Down, sei agora porque estou me informando com as pessoas, é muito pouco dizer assim: ah, tem Síndrome de Down. São diferentes, são pessoas diferentes. Com isso, traz várias dificuldades, cada um dos colegas tem uma visão muito diferente da minha, entre si, como deve tratar a sua relação profissional com essa menina (estudante com Síndrome de Down). Penso que o desafio seria a compreensão da capacidade que essas pessoas têm com relação ao que vai ser trabalhado. Tenho desconhecimento de como essas pessoas estão recebendo a informação que estou passando. A minha ansiedade é como vou estar conduzindo o processo sem estar excluindo, sem estar visibilizando aquele sujeito, vitimizandocom uma turma com um aluno de inclusão. Aquele aluno que tem uma estrutura, eu consigo atingir, me sinto supersatisfeita. Aquele estudante que não domino a deficiência e não tenho suporte para atuar com ele, me sinto extremamente frustrada. A gente não é preparada para atender o diferente e isso te desacomoda. Além disso, não tenho formação em Libras, agora me matriculei num curso, porque sei que em algum momento poderá acontecer de ter outro aluno surdo. Então, me matriculei num curso de ensino de português para surdo. Essa formação é bem específica, não é para didática, é o ensino do português, bem específica, que não contribuiria, por exemplo, para a aluna cega. Acho que na nossa profissão, nós temos que correr atrás, pensar espaços para a nossa formação, porque a gente lida com sujeitos da inclusão e, precisamos, assumir uma postura que somos um ponto frágil e que temos que melhorar. E, também, o quanto é enriquecedor ter um colega para repensar essa postura, principalmente, nos cursos de licenciatura, porque vamos lidar com essa diversidade de sujeitos nas escolas ou qualquer instituição de ensino. Trabalhar com a diferença é trabalhar que todos nós somos diferentes e somos. Quando começamos a trabalhar com a diferença, tu começa a não mais apontar e a categorizar, por isso que perguntei se é deficiente, se é assim que se nomeia, porque a gente cria muitas categorias. Por que a gente trabalha com a diferença, não quer dizer no sentido de desigualdade, ser diferente não me torna desigual ao outro. Nós temos discutido muito isso, inclusive nos cursos de formação continuada, hoje nós temos uma diversidade na sala de aula e essas múltiplas formas de ser, essas diferenças que circulam a gente tem que aprender a lidar com elas. Por isso, me sinto como aprendiz. Na formação tive disciplinas que trabalhavam esse âmbito de assuntos com o portador com necessidade especial, só que foi muito breve a disciplina. Isso não me causa mal-estar, pelo contrário, é enriquecedor. Nós que trabalhamos em cursos de licenciaturas, com formação de professores, se a gente pede para os nossos alunos esse repensar da identidade docente, como me construo enquanto docente e essa construção é a longo prazo, ela é para sempre, é constante, também tenho que me colocar nesta

postura.

Fonte: os autores.

O discurso dos docentes universitários direciona-se para uma realidade que está presente no contexto da Educação Superior: a inclusão dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE). Com base nessa percepção, as narrativas dos docentes universitários revelam as dificuldades em organizar as dinâmicas de ensino com estudantes com deficiência e/ou NEE, devido às ausências da formação inicial e continuada, bem como revelam a necessidade de formação continuada e permanente.

Os percursos formativos dos professores universitários ocorrem em espaços e tempos diferenciados e direcionam-se para a produção de conhecimentos, abrangendo conteúdos específicos e práticos, da formação profissional (PACHANE, 2004). Deste modo, em suma, os cursos de formação profissional, inicial ou continuada, por vezes, não contemplam questões (disciplinas, seminários, conteúdos específicos sobre as deficiências, entre outros) sobre a inclusão e os processos de ensino e aprendizagem com estudantes com deficiência e/ou NEE para atuar nas instituições de ensino. Conforme expressam no discurso: “não tive essa discussão sobre essa questão da inclusão. Tive uma formação que não incluía a convivência com esse tipo de situação” (DSC5).

Entendemos a formação inicial como a primeira experiência formativa institucionalizada essencial para construir a profissionalidade¹¹ e a profissionalização¹², nos quais podem envolver-se em um processo auto, hetero, ecoformação docente. Em outras palavras, a formação inicial proporciona a organização de conceitos, conhecimentos, percepções sobre a profissão (tanto ao bacharel quanto ao licenciado), orientando-os nos processos de aprendizagem profissional (IMBERNÓN, 2006).

No entanto, a formação inicial, na maioria das vezes, não estabelece relação com conceitos e práticas sob a perspectiva da inclusão, conforme os docentes universitários revelam: “é a primeira vez que tenho contato com estudante com algum tipo de deficiência. Então, jamais fui preparado a lidar com situações especiais, por isso acho que requer uma formação especial” (DSC 5).

¹¹ A professoralidade é um processo que implica no desenvolvimento profissional e de formação docente que envolve o saber-saber e o saber-fazer, conquistados ao longo da carreira docente (ISAIA; BOLZAN, 2007).

¹² A profissionalização é considerada “uma reivindicação profissional dos formadores que entendem que, dessa maneira, melhorariam suas condições de trabalho, reforçariam sua identidade profissional e estariam em condições mais favoráveis de se unir, para trocar experiência e para otimizar seus serviços” (ZABALZA, 2004, p.153).

Neste sentido, os docentes sinalizam a necessidade de uma formação especial, no sentido de uma formação continuada, que construa proposições em torno do desenvolvimento pessoal e profissional para atuar com a inclusão, assim possibilitando possíveis respostas para as suas inquietações sobre o processo de inclusão na Educação Superior e as diferentes deficiências e/ou NEE. Deste modo, os docentes reivindicam condições de possibilidade para a regeneração e (re)construção de novos saberes e práticas coerentes com a diversidade no espaço universitário (IMBERNÓN, 2010).

Por isto, os docentes universitários salientam que é preciso “ter uma formação continuada para conseguir pensar [...] seria importante ter um curso de formação para poder me aperfeiçoar” (DSC 5). Em outras palavras, a formação continuada como uma estratégia para a construção de novos conhecimentos e/ou reorganização das dinâmicas de ensino, ampliando as compreensões e diversificando as estratégias para promover as aprendizagens dos estudantes incluídos. Assim, a formação continuada “não busca um produto completamente pronto, mas um movimento que se concretize através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação” (ALMEIDA, 1999, p. 45).

Imbernón considera que a formação continuada requer colaboração entre os docentes “sem grandes reticências ou resistências” (IMBERNÓN, 2010, p. 31), ou seja, ninguém aponta a formação continuada se não tem a pretensão de transformar-se e de envolver-se com as atividades formativas, a fim de contribuir com a sua profissionalização. Em decorrência das inquietações sobre a inclusão, os docentes universitários acreditam na importância dos processos formativos, tendo como base a reflexão da sua própria prática, sendo uma das condições para o aperfeiçoamento e qualificação da docência. Deste modo, os docentes universitários exemplificam:

Seria importante ter cursos de aperfeiçoamento ou de projetos de extensão, tentar contemplar as várias necessidades, de repente fazer uma pesquisa para ver qual estará presente pois, acredito que o professor no ensino superior possa entender um pouco mais sobre esse universo desconhecido, se a gente não questiona, não pensa sobre, não fica capacitado para poder desenvolver o melhor trabalho na sala de aula (DSC 5).

A formação continuada, no viés de cursos ou projetos, direciona-se para uma formação de curto prazo, pautando-se em atividades pontuais. Em outras palavras, consideramos que a formação de curto prazo tem desvantagens e vantagens: as vantagens é por ser considerada uma formação mais prática, que proporciona um ambiente de motivação e reflexão sobre problemas pontuais do cotidiano; as desvantagens porque trata-se de uma formação que não

tem continuidade e seus efeitos podem ser mediatizados e podem não atingir a transformação do docente (ZABALZA, 2004).

Além disto, é importante pensar em uma formação a longo prazo, ou seja, formação permanente, a qual mobiliza saberes para a construção das aprendizagens e o protagonismo dos docentes. Deste modo, o docente poderá criar condições para refletir sobre os desafios das suas ações, criando possibilidades conceituais, procedimentais e atitudinais para modificar suas práticas pedagógicas.

As considerações sobre formação inicial e continuada sinalizam as emergências em torno da formação dos docentes universitários: é preciso considerar que os docentes estão inseridos em um ambiente que atende à diversidade humana e, conseqüentemente, influencia a organização do ecossistema a partir das diferentes dimensões: culturais, ambientais, política, econômica, social, educacional, entre outros, e que suas demandas formativas precisam ser pautadas na tríade auto-hetero-ecoformação.

Neste sentido, o docente universitário, ao reconhecer a necessidade de formação, assume novos olhares, construindo processos de identidade pessoal e profissional, revendo os elementos que são inerentes à profissão docente (ANASTASIOU, 2005), vivenciando um processo de formação permanente. Deste modo, acredita-se na formação docente como uma unidade constitutiva que envolve a formação para si (autoformação), com os outros (heteroformação) e com as coisas (ecoformação) (PINEAU, 1988).

Percebem-se essas relações no relato dos docentes universitários, quando expressam que “a gente não é preparada para atender o diferente e isso te desacomoda” (DSC 5). O discurso dos docentes nos remete para a tríade auto-hetero-ecoformação, referindo-se à reflexão do docente sobre a sua própria formação (autoformação), a qual possibilita a regeneração e a reconstrução de princípios formativos que orientam o ser, o saber e o fazer docente, ou seja, o professor em processo formativo permanente, que produz conhecimentos e percepções acerca da reorganização da sua dinâmica de ensino com estudantes incluídos.

Outra questão que se faz presente no discurso dos docentes é quando mencionam: “a gente não é preparada para atender o diferente”. Com essa expressão, os professores evidenciam a necessidade de formação com o outro (heteroformação), envolvendo-se num processo de aprendizagem com os pares, por meio da interação. E, por último, os docentes ressaltam “o diferente”. Neste sentido, entendemos que o ecossistema influencia a constituição docente, na medida que não prepara para atender o diferente, ou seja, a diversidade humana, por isso é necessário desenvolver a ecoformação.

Tais considerações direcionam para o entendimento da formação docente norteada pelas dimensões auto, hetero e eco, que envolvem os docentes na formação de si, com os outros, orientados pela interação e pela reciprocidade, na qual o indivíduo se forma e, também, colabora para formar (ou deformar) o ambiente natural (MORAES, 2007). Por isso, é relevante pensar na formação docente como um processo permanente de aprendizagem, o qual está implicado nas diferentes esferas sociais, naturais, educacionais, entre outras, o que possibilita mudanças em direção a uma prática inclusiva (ANDRÉ, 2010). Tendo como base essas compreensões, os docentes universitários salientam que:

Acho que na nossa profissão nós temos que correr atrás, pensar espaços para a nossa formação, porque a gente lida com sujeitos da inclusão e precisamos assumir uma postura que somos um ponto frágil e que temos que melhorar (DSC 5).

Na medida em que os docentes universitários reconhecem a necessidade de formação, criam possibilidades de aprendizagens para si e para o outro (estudantes com deficiência e/ou NEE e outros envolvidos no processo de inclusão), as quais podem ser desenvolvidas a partir de um processo de autorreflexão e autoconsciência.

Neste sentido, a autorreflexão proporciona ao docente universitário autoformar-se, a partir das experiências vividas (MORAES, 2007) na docência e com estudantes incluídos. Desse modo, a autoformação do professor possibilita (re)construir conhecimentos da sua própria prática a partir dos processos de inclusão, isto é, olhar para dentro de si, descobrir suas habilidades, criatividade, potencialidades, entre outras, para organizar e desenvolver um ensino com os estudantes com deficiências e/ou NEE. No entanto, os docentes revelam que

[...] o desafio seria a compreensão da capacidade que essas pessoas têm com relação ao que vai ser trabalhado. Tenho desconhecimento de como essas pessoas estão recebendo a informação que estou passando (DSC 5).

Ao pensar sobre suas dinâmicas de ensino, as aprendizagens dos estudantes com deficiência e/ou NEE, sua identidade profissional, etc, o docente universitário, no processo de autoformação, resgata elementos da sua formação inicial que perpassam pela formação continuada e pela docência, assim, regenerando concepções e percepções. Em outras palavras, a autoformação do professor universitário direciona-se para a autorreflexão, para construir uma autoconsciência dos desafios e possibilidades da docência com estudantes incluídos, que possibilitam reorganização das suas práticas de modo que envolva a diversidade de estudantes nas dinâmicas de ensino, contemplando as necessidades individuais dos estudantes. Nóvoa afirma que a

[...] formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1999, p. 25).

Deste modo, o envolvimento dos docentes com os processos inclusivos possibilita a autoformação e a coformação permanente, tendo em vista que instiga a refletividade crítica sobre os processos inclusivos, caracterizando a formação como uma construção inacabada e, por isso, necessita ser repensada permanentemente.

Neste sentido, entendemos a importância da autoformação para a constituição do ser professor, mas também é preciso interagir com o outro com o intuito de compartilhar experiências e atividades que estejam envolvidas com os processos de inclusão e, desse modo, construir ações heteroformativas. Neste viés, os docentes universitários, afirmam: é preciso vivenciar um “processo de formação compartilhado” (DSC 5), de modo que, na interação do docente com os demais envolvidos no processo de inclusão, sejam compartilhadas suas inquietações e criados espaços e tempos de formação pedagógica.

Nóvoa (1999, p. 25) expressa que é preciso “[...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido ao quadro das suas histórias de vida [...]”. Assim, a heteroformação também possibilita construir outras percepções sobre a inclusão na universidade, envolvendo-se com outros indivíduos que fazem parte dos processos inclusivos como os bolsistas, os estudantes, os programas inclusivos (no contexto da investigação o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas - NEAI e o Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas – PAENE), entre outros. Para tanto, os docentes relatam:

é importante esses dois núcleos buscarem divulgar mais suas atividades e quais as atividades que desenvolvem, para tornar mais amplo para gente ter mais conhecimento e auxiliar o trabalho do docente (DSC 2).

Neste sentido, os Programas inclusivos caracterizam-se como uma possibilidade de formação continuada aos docentes universitários, na medida em que envolvem sujeitos com diferentes concepções e formações sobre a inclusão na universidade. Assim, podem-se criar redes de interações que mobilizem possibilidades, de caráter didático e formativo, para atuar com estudantes com deficiência e/ou NEE, a partir de uma ação coletiva e cooperativa. Os docentes destacam a importância dessa dinâmica interativa para a formação docente:

[...] o quanto é enriquecedor ter um colega para repensar essa postura, principalmente, nos cursos de licenciatura, porque vamos lidar com essa diversidade de sujeitos nas escolas ou qualquer instituição de ensino (DSC 5).

A heteroformação proporciona uma “formação centrada na aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p. 156) dos docentes, de modo que sejam compreendidos, organizados e integrados a um conjunto de conhecimentos e habilidades voltados para a inclusão na Educação superior. Assim, possibilitam diferentes sentidos e significados para as aprendizagens dos docentes a partir da interação, do diálogo, do reconhecimento com o outro e, a partir do outro, pautando-se nas experiências recíprocas e de conformação com o outro (MACEDO, 2010). Neste sentido, os docentes universitários evidenciam:

Nós temos discutido muito isso, inclusive nos cursos de formação continuada, hoje nós temos uma diversidade na sala de aula e essas múltiplas formas de ser, essas diferenças que circulam a gente tem que aprender a lidar com elas (DSC 5).

A formação docente visa conhecer e reconhecer o outro, a partir dos seus limites e possibilidades, compreendendo a interação, entre os atores sociais envolvidos com a inclusão, como uma possibilidade de tornar acessível o desenvolvimento de aprendizagens, a construção de relação interpessoal e, também, para atuar em diferentes espaços sociais e educacionais, entre outros. Conforme destaca Bolzan (2009, p.138) “[...] o trabalho em equipe – rede de interações entre os docentes – tem como premissa o domínio passo a passo de saberes que serão construídos de maneira compartilhada durante o processo interativo e mediacional”.

Deste modo, entende-se que a auto, hetero e ecoformação são processos formativos permanentes que visam a construção de novas experiências, novos conhecimentos, novas interações, etc. (CUNHA, 2004). É importante ressaltar que não somos seres isolados, estamos inseridos em um ecossistema que proporciona a construção de representações do mundo, dos outros e de si mesmo, em diversos espaços de convívio nos quais ocorre a interação entre pares. Segundo os docentes universitários, “trabalhar com a diferença é trabalhar que todos nós somos diferentes [...]”. Por isso, a ecoformação envolve a formação do professor, em diversos espaços formais ou informais, a partir da colaboração do outro e da autonomia para conceber o desenvolvimento natural da vida humana, ou seja, isso implica na afetividade e na construção coletiva de saberes e experiências. Diante dessa realidade,

[...] é importante reconhecer e observar que a complexidade exige que a formação docente seja pensada como um todo, como um *continuum*, de modo integrado e articulado em relação aos diferentes processos e dimensões envolvidas. Esta compreensão está de acordo com princípio sistêmico-organizacional que explica que

um sistema é uma unidade global organizada por inter-relações (MORAES, 2007, p. 19).

Conforme Moraes, a formação integra as diferentes dimensões do ser professor, ou seja, o intelectual, o físico, o afetivo, o emocional, o ecológico, o espiritual. Por isso, a ecoformação aponta para uma formação multidimensional, a qual não se entende somente como uma formação para o trabalho, mas como um processo mediador da relação do homem com o seu ambiente social e natural. Com essas compreensões, os docentes universitários entendem as diferentes dimensões que constituem os seres humanos, quando mencionam que os estudantes e os docentes “são diferentes, são pessoas diferentes. Com isso, traz várias dificuldades, cada um dos colegas tem uma visão muito diferente da minha” (DSC 5). Deste modo, os docentes reconhecem que todos somos diferentes, inclusive no espaço educacional. A ecoformação possibilita o desenvolvimento da autonomia humana, mobilizando um sistema cognitivo emergente (MORIN, 2002), mediada pelas experiências traçadas com o ecossistema. Assim, a partir deste, os docentes universitários vivenciam relações de interdependência entre organismos e o ambiente natural, nos quais aprendem sobre aspectos particulares que constituem o ser humano, a partir das experiências cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta dissertação, retorno às primeiras inquietações que me motivaram a elaborar o projeto de pesquisa sobre a inclusão na Educação Superior, pois foram elementos essenciais para esta construção, desconstrução e reconstrução de ideias, saberes e sentimentos, a inclusão. Ainda, neste sentido, a realização desta pesquisa contribuiu para estruturar a trajetória de pesquisadora, orientada por um processo de formação contínua.

Deste modo, senti-me motivada para investigar os processos de ensino dos docentes universitários com estudantes incluídos na universidade. Por isto, a dissertação foi construída a partir da seguinte questão de pesquisa: Como a inclusão de estudantes com deficiência incide na (re)organização das dinâmicas de ensino e de aprendizagem dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG?

Desta maneira, objetivamos investigar os aspectos históricos da Educação Superior no Brasil e a sua organização, bem como as ações afirmativas e os movimentos inclusivos. Entendemos que as ações afirmativas são políticas que têm a intenção de contemplar grupos socialmente discriminados e excluídos como, por exemplo, pessoas de diferentes etnias, raças, gêneros, culturas e também das pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE) (FIGUEIREDO, 2012). No Brasil, as ações afirmativas consolidaram-se na década de 1990, contemplando reivindicações para a inserção de pessoas negras, em esferas consideradas relevantes na sociedade brasileira (MACIEL, 2007).

Os movimentos inclusivos, contribuíram para a construção de políticas públicas voltadas para a inclusão social e educacional. No contexto da investigação, entendemos que as políticas inclusivas e a consolidação de ações e programas afirmativos na universidade ocorrem com a implementação do Programa Incluir nas universidades do Rio Grande do Sul, incluindo o campo empírico da pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande-FURG.

Deste modo, compreendemos que, desde 2005, o Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, promove o acesso das pessoas com deficiência e/ou NEE nas instituições federais de ensino superior (IFES), tendo como proposta a criação ou reestruturação dos núcleos de acessibilidade, voltados para a inclusão dos estudantes com deficiência e/ou NEE à vida acadêmica (BRASIL, 2013).

Na Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Notamos que, desde 2005, o Programa Incluir consolidou-se através do Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI, organizando estratégias de permanência, desenvolvendo estudos e ações inclusivas em consonância com o compromisso social da FURG. Além disto, em 2009, a FURG criou o

Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas – PAENE, como finalidade de favorecer o acesso à Educação Superior e à permanência de estudantes com deficiência, objetivando a efetiva inclusão no espaço universitário e respeitando o direito de cada estudante neste contexto.

Percebemos que o NEAI e o PAENE, em consonância, criaram diferentes possibilidades para contribuir com a inclusão no espaço universitário. Isto é, os programas inclusivos possibilitam a acessibilidade aos estudantes com deficiência e/ou NEE nas dependências do campus universitário, com modificações na estrutura arquitetônica, construindo rampas; barras de apoio; corrimão; piso e a sinalização tátil; sinalizadores; alargamento de portas e vias; instalação de elevadores; adequação de mobiliários para acessibilidade; entre outras, desenvolvendo condições acessíveis no acesso, participação e permanência dos estudantes com necessidades especiais na universidade.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou NEE, o NEAI e o PAENE oferecem aos estudantes apoio e acompanhamento pedagógico e psicológico; monitores para auxiliar nas necessidades dos estudantes; materiais didáticos e pedagógicos diferenciados; tecnologias assistivas que visam promover a independência do estudante. Entendemos que os programas inclusivos da FURG desenvolvem estratégias inclusivas, de cunho institucional e pedagógico, no qual integram os estudantes com deficiência e/ou NEE a todos os ambientes da universidade.

No entanto, observamos, no processo da pesquisa, alguns elementos que necessitam ser repensados, como uma maior divulgação das ações desenvolvidas pelos Programas inclusivos aos diferentes segmentos da universidade. Por isto, entendemos a necessidade de intensificar a divulgação das ações do NEAI e PAENE, uma vez que é importante o envolvimento e a participação da comunidade acadêmica na ampliação das ações inclusivas, juntamente com docentes, coordenadores de curso, bolsistas e estudantes com ou sem deficiência e/ou NEE, assim, contribuindo com a construção de uma efetiva Educação Inclusiva na universidade.

Além disto, defendemos que as ações desenvolvidas pelos Programas inclusivos da FURG necessitam de monitoramento/avaliação permanente, isto é, um acompanhamento para verificar se estão sendo alcançadas as propostas e objetivos do Programa Incluir na universidade e as necessidades decorrentes.

No segundo objetivo, a pesquisa direcionou-se para as compreensões sobre a formação docente, destacando os diferentes sentidos e significados da formação e educação. Deste modo, defendemos que a formação implica na constituição humana do ser e a educação é um

processo social, cultural e educacional, mediada entre as pessoas, as culturas, os tempos e os espaços, as experiências cotidianas, entre outras. Assim, percebemos que a educação é um processo histórico que vem sendo construída e reconstruída, influenciando e sendo influenciada pelas concepções de formação.

Destacamos entendimentos sobre a formação docente na contemporaneidade decorrem de um processo contínuo construído ao longo da carreira profissional e pessoal do professor, os quais englobam diferentes saberes, fazeres e concepções que orientam a prática pedagógica. Além disto, explicamos as concepções sobre a profissionalização e a professoralidade docente, que visa o reconhecimento indenitário do professor, bem como um processo de valorização do desenvolvimento profissional, envolvendo o saber-saber e o saber-fazer, conquistados ao longo da carreira docente.

Por isto, defendemos necessidade de espaços de formação contínua e permanente para o professor universitário. Deste modo, é possível pensar e construir uma educação inclusiva universitária, pautada em uma proposta de trabalho que considere as necessidades e as diferenças individuais e culturais dos estudantes.

Por último, no terceiro objetivo, intencionamos investigar e compreender as percepções e as ações dos docentes na (re)organização do ensino a partir do processo de inclusão, o que demandou estudos sobre a formação de professores, os quais implicaram em entendimentos que envolvem o ser e o fazer docente no contexto universitário.

Neste cenário, percebemos que o processo de ensino com estudantes com deficiência e/ou NEE envolve muitos desafios no ser e no fazer-se docente. Entende-se que esses desafios são decorrentes das demandas de formação inicial e continuada dos docentes, ou seja, os professores universitários reconhecem que é preciso organizar práticas de ensino que atendam as diferentes necessidades dos estudantes com deficiência e/ou NEE. Contudo, expressam dificuldades de compreensão sobre como os estudantes aprendem, os tipos de deficiência, os recursos pedagógicos que contribuem para as dinâmicas de ensino e a aprendizagem dos estudantes, etc.

Por isto, defendemos a necessidade de formação a todos os envolvidos no processo de inclusão, a partir de uma ação coletiva e permanente com docentes, bolsistas, acadêmicos, NEAI, PAENE, entre outros, a fim de regenerar, construir e compartilhar conhecimentos que possibilitem novas organizações do ensino, pautando-se na Educação Inclusiva.

Assim, é pertinente a construção de redes de formação que visem atender às demandas decorrentes das inquietações vividas pelos docentes em sala de aula e repensar as práticas pedagógicas de modo que contemplem a diversidade social, cultural, econômica, entre outras,

que existe no espaço e tempo educativo universitário. Por isso, é fundamental que os docentes conheçam as possibilidades e limitações dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, visando a construção de dinâmicas de ensino que contribuam com a aprendizagem dos discentes.

Neste sentido, a presente pesquisa possibilitou construir saberes sobre a inclusão na universidade, a organização da Educação Superior, as políticas inclusivas, a formação docente, as dinâmicas de ensino com estudantes incluídos, entre outros. Deste modo, esperamos que esta investigação tenha contribuído com estudos acerca destas temáticas, e que contribua para pensar em outras pesquisas no campo da educação, regenerando os conhecimentos e as práticas no viés da Educação Inclusiva.

Destacamos, ainda, alguns limites que encontramos no percurso da investigação e que ainda não foram respondidos, dentre eles o que se refere a documentos e registros sobre os estudantes incluídos na FURG, como, por exemplo o número de estudantes vinculados ao PAENE e ao NEAI. Entendemos que o acesso a esses dados pode ser essencial para a instituição, no sentido de construir um histórico sobre o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência e/ou NEE, bem como pensar em outras propostas de acompanhamento destes estudantes na universidade.

Outro limitador da pesquisa foi referente aos estudantes que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas, mas que não estão vinculados aos programas inclusivos da universidade (localizar os estudantes, cursos, ano de ingresso, motivos pelos quais não estão vinculados aos programas inclusivos). Percebemos que é importante localizar os estudantes com deficiência e/ou NEE, a fim de garantir os direitos a esses estudantes previstos na legislação, além de proporcionar condições que efetivem a permanência destes na universidade.

A presente pesquisa limitou-se a investigar o campus Carreiros da FURG, no entanto, é importante pesquisar se os programas inclusivos (NEAI e PAENE) contemplam outros campi da universidade como: Santo Antônio da Patrulha, Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do Sul. Como são orientadas as atividades com os estudantes com deficiência e/ou NEE nesses espaços?

Além disto, anunciamos outras possibilidades de pesquisas que podem contribuir com o processo de inclusão na universidade. Sugerimos a realização de pesquisas sobre como ocorre o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou NEE, perante a reorganização do ensino dos docentes universitários, pois como o objetivo é investigar os processos de ensino dos professores, seria importante investigar como vêm sendo construídas

as aprendizagens dos estudantes com deficiência e/ou NEE, diante da reorganização do ensino dos docentes na universidade. Ou seja, os docentes universitários reorganizam as suas práticas de ensino de modo que contemplem os estudantes incluídos, mas como essa reorganização vem incidindo sobre as aprendizagens dos estudantes com deficiência e/ou NEE, considerando que cada estudante tem diferentes tempos e formas de aprender?

Por último, a sugestão de pesquisa refere-se à reorganização do ensino dos docentes universitários, mas com produção de dados envolvendo a observação das suas dinâmicas de ensino, pois isso contribuiria com a produção e análise dos dados. Acreditamos que, a partir desta produção de dados, é possível perceber a consolidação de uma ação coletiva entre os docentes, estudantes com ou sem deficiência e/ou NEE e bolsistas em sala de aula.

Portanto, ao pensar a organização do ensino universitário, no viés da Educação Inclusiva, é essencial reconhecer o outro, a partir das diversas representações da vida humana, contemplando uma proposta de trabalho que considere as necessidades e as diferenças individuais, sociais e culturais dos estudantes no espaço universitário. Desse modo, a reorganização do ensino, para atender os estudantes com deficiência e/ou NEE, faz parte do desenvolvimento profissional docente, demandando o envolvimento dos professores em processos de formação continuada para contemplar a inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024/1961**. Acesso em: 13 de Agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá providências, 1971. Acesso em: 13 de Agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº13.005, de 25 de Junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Acesso em 26 de Janeiro de 2015.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 De Julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Acesso em 27 de Fevereiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Acesso em: 13 de Agosto de 2014.

_____. **Lei nº 1.310, de 15 de Janeiro de 1951**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Acesso em: 10 de Setembro de 2014.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989**. Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Acesso 26 de Janeiro de 2015.

_____. **Lei nº 3.998**, de 15 de Dezembro de 1961. Criação da Universidade de Brasília. Acesso em: 7 de Dezembro de 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 252**, de Fevereiro 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Acesso em 10 de Dezembro de 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 53**, de 18 de Novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providencias. Acesso em 10 de Dezembro de 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 7611/11**. Dispõe de atendimento educacional especializado. Acesso em 23 de Março de 2015.

_____. **Decreto nº 7.612**, de 17 de Novembro de 2011. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Acesso em 23 de Março de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.773, de 9 de Maio de 2006**. Exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Acesso em 29 de Dezembro de 2014.

_____. **Decreto 5.800**, de 8 de junho de 2006. Universidade Aberta do Brasil – UAB. Acesso em: 7 de Janeiro de 2015.

____. **Decreto 6.096**, de 24 de Abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Acesso em: 7 de Janeiro de 2015.

____. **Decreto nº 29.741**, de 11 de Julho de 1951. Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Acesso em: 10 de Setembro de 2014.

____. **Decreto nº 62.937/6**. Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, Agosto, 1968. Acesso em: 4 de Agosto de 2014.

____. **Decreto nº 19.851**, de 11 de Abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Acesso em: 29 de Julho de 2014.

____. **Decreto nº 11.530**, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o ensino superior na República. Acesso em: 1º de Agosto de 2014.

____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Acesso em: 18 de Outubro de 2014.

____. **Decreto nº 6.949**. 25 de Agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Acesso em: 6 de Março de 2015.

____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acesso em: 13 de Fevereiro de 2015.

____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

____. **Resolução nº1**, de 18 de Fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Acesso em: 21 de Outubro de 2014.

____. Ministério da Educação. **História e missão Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Acesso em: 10 de Setembro de 2014.

____. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos (Prouni)**. Acesso em: 7 de Janeiro de 2015.

____. Ministério da Educação. **Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior**. Acesso em: 14 de Maio de 2014.

____. Universidade Federal de Pelotas. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**. 2008. Disponível em: <http://ccs.ufpel.edu.br/wp/2008/08/15/inaugurado-nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao/>. Acesso em: 5 de Novembro de 2014.

____. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. **Relatório de Atividades 2008-2011**. Santa Maria, 2011. 70 p. Impresso. Disponível em: w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/acoesafirmativasufsm.pdf. Acesso em: 13 de Novembro de 2014.

_____. Universidade Federal de Rio Grande. **Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas**. Disponível em: www.neai.furg.br/ Acesso em: 29 de Outubro de 2014.

_____. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Núcleo de Inclusão e Acessibilidade** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/prograd-1/links-interessantes/projeto-incluir-ufrgs>. Acesso em: 30 de Outubro de 2014.

_____. Universidade Federal do Pampa. **Núcleo de Inclusão e Acessibilidade**. Disponível em: <http://www.unipampa.edu.br/portal/noticias/1106-unipampa-e-contemplada-pelo-programa-incluir-2010>. Acesso em: 30 de Outubro de 2014.

_____. Instituto Nacional de O coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira; Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior**. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 14 de Outubro de 2014.

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. (Dossiê) **Revista Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, 2010. Acesso em: 23 de Junho de 2015.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Revista Educação e Pesquisa**, vol.33, nº2, São Paulo, 2007. Acesso em: 2 de Julho de 2015.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, Donald. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Reading/Mass: Addison-Wesley, 1978.

ALFAMA, Zezinha. **Escola Inclusiva em Cabo Verde: (in)diferente eu?** Cabo Verde: ed. Soca, 2015.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.8, p. 09-22, 2005. Acesso em: 28 de Julho de 2015.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.(Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BECKER, F. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos**. In: Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BÉZILLE, H. “Critique e autoformation: quelques repères historiques”. *Pratique de Formation-Analyses*, n. 43, Março, 2002, p. 101-113. Acesso em: 29 de Julho de 2015.

BOEIRA, Adriana Ferreira. Algumas contribuições de Rousseau, presentes na obra Emílio ou Da Educação, que ajudam a pensar estratégias para a utilização dos blogs na educação. **Anais**

do **Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, 2010. Acesso em: 17 de Junho de 2015.

BRANDENBURG, L. E; LÜCKMEIER, C. A História Da Inclusão X Exclusão Social Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. IN: Congresso Estadual De Teologia, 2013, São Leopoldo. **Anais do Congresso Estadual de Teologia**, 2013. Acesso em: 12 de Maio de 2015.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. Acesso em: 20 de Julho de 2015.

CANDAU, Vera Maria (orgs.). **A didática em questão**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Universidade e formação de professores: Que rumos tomar?** In: CANDAU, V.M.F. (org.) Magistério, construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V.M. & LELIS, I.A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

CARVALHO, C. H. de A. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2008). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA, J. R. S. Jr.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006.

CARVALHO, Sandra Maria Cordeiro Rocha. Representação social da pessoa com deficiência frente a exclusão/inclusão. 2007 – **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2007. Acesso em: 21 de Maio de 2015.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, nº 27, 2005. Acesso em: 26 de Maio de 2015. Acesso em: 13 de Maio de 2015.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F. A educação superior. In: Oliveira, R.P.; Adrião, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

CENCI, A.V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

_____. **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

CHAUI, M. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio grande do Sul: Cipedes, 1999.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior - Estado e Mercado. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795 – 817, 2004. Acesso em: 26 de Outubro de 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 11 (32), p. 258-271, 2006. Acesso em: 15 de Outubro de 2015.

_____. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? **Revista Avaliação**, Campinas/SP, v. 19, n. 2, p. 453-462, 2014. Acesso em: 14 de Junho de 2015.

_____. **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação**. Porto Alegre/RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 - 536, 2004. Acesso em: 13 de Junho de 2015.

_____. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008. Acesso em: 30 de Maio de 2015.

CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional**. Brasil, Ministério da Educação e Cultura, 2005.

COSTA, Regina Calderipe; KRÜGER, Verno. Concepções sobre objetividade/ subjetividade no fazer ciência e possíveis implicações na sala de aula universitária. **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Universidade de São Paulo, 2012. Acesso em: 26 de Novembro de 2015.

DAL'IGNA, M. C. et al. **Ser professor do ensino superior hoje: alternativas para o exercício de uma prática pedagógica universitária**, 2012.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. In: **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul – ANPED**. Curitiba: PUCPR, 2012. p. 1-11. Acesso em: 20 de Agosto de 2015.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'hamattan, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. Denise Mancebo...[et al.]; Luiz Fernandes Dourado, Afrânio Mendes Catani, João Ferreira de Oliveira (organizadores). São Paulo: Xamã; Goiana: Alternativa, 2003.

_____. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, 2002. Acesso em: 5 de Agosto de 2014.

EIDELWEIN, Mônica Pagel. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. **Revista Centro de Educação (UFMS)**, nº 26, 2005. Acesso em: 19 de Julho de 2015.

ESTEBAN, M. Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**; Tradução Miguel Cabrera. – Porto Alegre: AMGH, 2010.

FABRIS, E. T. H. & LOPES, M. C. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. In: reunião anual da ANPED. Caxambu/MG. **Anais Eletrônicos**, p. 1-17, 2005. Acesso em: 2 de Junho de 2015.

FABRÍCIO, Nívea Maria de Carvalho; SOUZA, Vânia Carvalho Bueno de; GOMES, Elma Elizabeth A. de Souza. Perfil do professor inclusivo. **Revista Psicopedagogia**, vol.24, nº 74, São Paulo/SP, 2007. Acesso em: 4 de Setembro de 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais**. Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (Orgs.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000.

_____. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Revista Educ. Curitiba. nº 28, p. 17-36, 2006. Acesso em: 20 de Julho de 2014.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

FERNANDES, F. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, M.E.C. **O enigma da inclusão**: das intenções às práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007. Acesso em: 19 de Dezembro de 2015.

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando...In: SOTO, U., MAYRINK, MF., and GREGOLIN, IV., orgs. **Linguagem, educação e virtualidade [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,. 1987

FIGUEIREDO, R. V. de. et al. **Caminhos de uma formação: educação especial na perspectiva da inclusão**. São Paulo: Peirópolis, 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1999.

FONTES. Patrícia de Oliveira; ANDRADE. Liz do Nascimento. In: Os desafios de construir escolas inclusivas, 2003.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto editor, 1999.

____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. **Revista Educação e transdisciplinaridade II**, São Paulo, Triom/UNESCO, p. 95-121, 2002. Acesso em: 24 de Maio de 2015.

GALVÃO, Lígia Ferreira. Que(m) nomeia a deficiência?. 2011 – **Tese** (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: UFMG Ed., 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Acesso em 12 de Dezembro de 2015.

GUENTHER, Z. C. O Aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças. In: **Revista Escritos sobre Educação**, Ibité, vol. 2, n.1, p.43-54, jan-jun, 2003. Acesso em: 28 de Julho de 2015. Acesso em: 18 de Junho de 2015.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HIDALGO, Luis Henrique Fernandez. Ações afirmativas para inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. 2011 – **Dissertação** (Mestrado em Direito) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho (PR), 2011. Acesso em: 17 de Outubro de 2014.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Ed. 34, 2003.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, DORIS Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação/Centro de Educação**, UFSM, vol.29, nº. 2, Santa Maria/RS, p.121-133, 2004. Acesso em: 18 de Julho de 2015.

____. **Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior**. In: CUNHA, M. I. (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papyrus, p. 161-177., 2007. Acesso em: 16 de Julho de 2015.

____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008. Acesso em: 28 de Julho de 2015.

_____. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Acesso em: 30 de Julho de 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Campinas: São Paulo nº 19, p.20-28, 2002. Acesso em: 10 de Maio de 2014.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: Heteronomia, Precarização da Universidade e do Trabalho Docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 49-64, 2009. Acesso em: 28 de Dezembro de 2015.

LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; CRESTANA, Maria Fazanelli; CORNETTA, Vitória Kedy. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização “Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRUH”. **Revista Saúde e Sociedade**. v.12, n.2, p.68-75, jul-dez. 2003. Acesso 15 de Outubro de 2014.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.10, n.20, p.517-24, jul/dez, 2006. Acesso 15 de Outubro de 2014.

_____. **Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**/ Fernando Lefèvre; Ana Maria Cavalcanti Lefèvre. – 2 ed. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LELIS, I.A. Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: Mudança de Idioma Pedagógico? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, nº 74, 2001. Acesso em: 24 de Novembro de 2015.

LIMA, Iara Maria Campelo. Tecendo saberes, diretrizes, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2009. Acesso em: 2 de Agosto de 2015.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão & Educação** / Maura Corcini Lopes; Eli Henn Fabris. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LÜBECK, Marcos; RODRIGUES, Thiago Donda Rodrigues. Incluir é Melhor que Integrar: uma concepção da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**. San Juan de Pasto- Colombia, nº.6, p.8-23, 2013. Acesso em: 20 de Novembro de 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACIEL, Regimeire Oliveira. As ações afirmativas e a democratização do ensino superior. In: Jornada internacional de Políticas Públicas, questão social e desenvolvimento no séc. xxi, n. III, 2007, São Luís, Maranhão. **Anais da III Jornada Internacional de Políticas Públicas, Questão Social e Desenvolvimento no Séc. XXI. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas**, São Luís, Maranhão: 2007. Acesso em: 6 de Agosto de 2014.

MANCEBO, Deise; MARTINS, Tânia Barbosa. Expansão do ensino a distância: pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In: MACEDO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e Acessibilidade. **Revista da Sobama**, nº 1, vol. 10, p. 31-36, 2005. Acesso em: 4 de Dezembro de 2015.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. Articulação Pós-Graduação e Graduação: desafio para a educação superior. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2001. Acesso em: 17 de Setembro de 2015.

MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão: Compartilhando saberes**. Lúcia de Araújo Ramos Martins [et al.] organizadores. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARQUES, Carlos Alberto. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. O Direito de Ser, Sendo Diferente, na Escola. En D. Rodrigues (Ed.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **O Direito à Diferença, na Igualdade de Direitos**. Revista Bengala Legal. Rio de Janeiro. p.1-14, 2009.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Scipione. 2008.

MASETTO, M. (org). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (org). **Docência na Universidade**. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.

_____. MASETTO, M. **Didática: a aula como centro**. 4ª ed. São Paulo: FTD, 1997.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

MENDES, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da Prática: O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MISSIO, Lourdes; LOPES, Márcia Maria Ribera; RENOVATO, Rogério Dias. Os reflexos da Educação Superior Pós-LDB de 1996: um foco nos Cursos de Graduação em Enfermagem. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados/MS, v.1, n.1, p.80-91, 2011. Acesso em: 2 de Junho de 2014.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais** / Peter Mittler; Tradução Windyz Brazão Ferreira. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Da inteligência parcial do pensamento complexo: desafios da ciência e da sociedade contemporânea. **Revista Política e Sociedade**. Florianópolis/SC, v.10, nº19, p. 41-56, 2011. Acesso em: 16 de Julho de 2014.

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. – São Paulo: Hucitec, 2008.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Diálogo Educacional*, v.7, n.º 22, p. 13-38, 2007. Acesso em: 13 de Maio de 2015.

MOREIRA, L.C. In(ex)clusão na Universidade: o aluno com NEE em questão. 2005. **UFSM: Cadernos**. Edição: 2005 n.º. 25, 2005. Acesso em: 27 de Abril de 2015.

_____. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p 37-48, 2005. Acesso em: 16 de Março de 2015.

MORIN, Edgar. **O método 1: A natureza da natureza**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

_____. **O método V: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Ciência com consciência** / Edgar Morin; tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários a educação do futuro** / Edgar Morin; Trad. Catarina Eleonora F. da Silva. Ed. 12. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. 20ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade; MARTINAZZO, Celso José. A formação de professores na contemporaneidade: desafios e perspectivas. In: **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul – ANPED**. Itajaí: Santa Catarina, 2008. p. 1-14.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 46, 2008. Acesso em: 30 de Julho de 2015.

OLIVEN, Arabela C. Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma Questão Política, um Desafio Pedagógico. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D.(orgs.) **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, vol.1, p.151-160, 2007. Acesso em: 18 de Setembro de 2014.

OLIVEIRA, V. F. De. Glossário. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Educação inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, E. J. **Educação especial: temas atuais**. Marília: Unesp, 2000.

ORSO, Paulino José. A reforma universitária dos anos de 1960. In: **Educação, Sociedade de classes e reforma universitárias** / Paulino José Orso...[et al.]; Paulino Orso (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ORTIS, Andrea; HUBERTY, Daniela; HENRIQUES, Mariana. Acessibilidade no campus. **Revista .txt**. ano IV, n. 13, p. 12-13, maio 2011.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n° 27, 2005. Acesso em: 20 de Abril de 2015.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PACHANE, Graziela Giusti. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. In: Grupo de Trabalho Política da Educação Superior da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro/RJ, 2011.

_____. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu, MG, 2004. Acesso em: 22 de Dezembro de 2015.

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 232, p. 493-515, 2011. Acesso em: 21 de Setembro de 2014.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: Expansão ou Democratização. **Revista Debates**. Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, 2010. Acesso em: 10 de Setembro de 2014.

PEREIRA, Vilmar Alves. Infância e sujeito no contexto do pensamento pós-metafísico. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G.; Investigaciones transdisciplinarias em formació. In: Jornada de Innovación Universitária: Transdisciplinaridad, 2., Universidade de Barcelona, **Anais...** Barcelona, 2006.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. A construção da professoralidade do professor do ensino superior. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 8765- 8775. Acesso em: 12 de Agosto de 2015.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B., e GAUTHIER, C. **Formar professor – profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RATTS, J. P. Alecsandro; DAMASCENA, A. Adriane. Experiências de ação afirmativa: interlocução com o ponto de vista da juventude negra. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Org.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RODRIGUES, D. Dez Ideias (Mal)Feitas Sobre Educação Inclusiva. En D. Rodrigues (Ed.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RORIZ, Ticiano Melo de Sá; AMORIM, Katia de Souza; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. **Revista Psicologia da Universidade de São Paulo**. Vol.16, nº3 São Paulo/SP, 2005. Acesso em: 14 de Janeiro de 2014.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

ROUSSEAU. Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Difel, 1762.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. L. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, 2012. Acesso em: 20 de Janeiro de 2014.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do Ensino Superior na proposta de uma Educação Inclusiva. *Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF* – no. 7, p. 78-91, 2003.

SANTOS, Amanda Fernandez. Educação Inclusiva no Ensino Superior: o docente universitário em foco. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade de Uberlândia, 2009. Acesso em: 13 de Novembro de 2015.

SAMPAIO, CT; SAMPAIO, SMR. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

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

SAVIANI, D. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Escola e democracia**. 31ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Integração: do que estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p. 62-66. Acesso em: 24 de Novembro de 2014.

STRECK, Danilo Romeu. Pedagogia(s). In: STRECK, D.R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** / Carlos Skliar; [tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.16, n.1, p.127-136, 2010. Acesso em: 30 de Novembro de 2015.

SILVA, Graça Maria de Moraes Aguiar. Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da Educação Inclusiva. 2010 – **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza (CE), 2010. Acesso em: 19 de Outubro de 2015.

SILVA, A. N O.; ALVARENGA, B. T.; TAUCHEN, G.. Inclusão das pessoas com deficiência na universidade: a efetividade do programa de apoio aos estudantes com necessidades específicas (PAENE). **Anais do XIV Colóquio Internacional de Gestão**

Universitária – CIGU. Florianópolis/ Santa Catarina, p. 1-15, 2014. Acesso em: 20 de Dezembro de 2015.

SOARES, SR., and CUNHA, MI. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. 2010. **Revista Educação e Sociedade.** Vol. 31, nº.113. Campinas, 2010. Acesso em: 5 de Agosto de 2014.

VIEIRA, A. M. D. P., GOMIDE, A. G. V. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: VOSGERAU, D. S. R., ENS, R. T., CASTELEINS, V. L. (orgs.). **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores (edição internacional). Anais do III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas.** Curitiba, Champagnat, 2008. Acesso em: 13 de Agosto de 2015.

Universidade Federal do Rio Grande - FURG. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI. Plano de Desenvolvimento Institucional –PDI** (2011-2022). Rio Grande: Ed. FURG. 2011. Acesso em: 13 de Julho de 2014.

_____. Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas - **PAENE.** Acesso em: 13 de Julho de 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000. Acesso em: 30 de Julho de 2015.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Anísio Spínola Teixeira, 1900-1971; Apresentação Hélgio Trindade; Prefácio Luiz Vianna Filho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista,** Curitiba/PR, n. 42, p. 195-212, 2011. Acesso em: 21 de Dezembro de 2015.

VEIGA, Ilma P.A. (Org.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico.** Campinas, 4ª. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

_____. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).



VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WATZLAWICK, Jaqueline Aparecida de Arruda. As (im)possibilidades da inclusão na educação superior. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2011. Acesso em: 29 de Maio de 2015.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO 1

 <p>FURG</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p>	 <p>PPGEDU Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
---	---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **Inclusão na Educação Superior: concepções e ações na organização do ensino.**

Pesquisador Responsável: **Bruna Telmo Alvarenga**

Telefone para contato do pesquisador(a): **(53) 91055554**

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O estudo objetiva “compreender como a inclusão de estudantes com deficiência contribui com a (re)organização das dinâmicas de ensino e de aprendizagem dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG”. A pesquisa justifica-se pela importância de estudar as políticas inclusivas voltadas para a organização das instituições de educação superior, a fim de atender a demanda dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais. Além disso, investigar como os docentes universitários vem organizando suas práticas de ensino mediante a inclusão. O procedimento de coleta de dados ocorrerá mediante uma entrevista semiestruturada. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) _____ dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.



Local e data: _____ / _____ / _____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

ANEXO 2

 <p>FURG</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p>	 <p>PPGEDU Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
---	---	---

Rio Grande, 19 de Março de 2015.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado Coordenador,

A estudante **Bruna Telmo Alvarenga**, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, está desenvolvendo sua pesquisa de mestrado sobre a inclusão na Educação Superior, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Gionara Tauchen.

A pesquisa inclui a produção de dados empíricos e, por isso, solicitamos sua colaboração. Precisamos do contato (e-mail) dos docentes que atuaram, no ano de 2014, em turmas com estudantes com deficiência, para convidá-los para participar do estudo.

Desde já agradecemos a colaboração e encaminhamentos!



Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Gabriela Medeiros Nogueira
Coordenadora do PPGEDU/FURG



Prof^a. Dr^a. Gionara Tauchen
Orientadora

ANEXO 3

 <p>FURG</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p>	 <p>PPGEDU Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
---	---	---

Roteiro de Entrevista Semiestruturada:

- 1) O que você pensa sobre os processos de inclusão das pessoas com deficiência na universidade?
- 2) Você conhece o Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas da FURG? Como você avalia as ações do Programa?
- 3) No seu entender, como a inclusão de pessoas com deficiência, nos cursos de licenciatura, incide sobre a (re)organização dos processos formativos dos estudantes e dos professores?
- 4) A inclusão de pessoas com deficiência influenciou a organização das suas atividades de ensino? De que forma?
- 5) Considerando sua experiência docente, quais os desafios pedagógicos e formativos decorrentes da inserção dos estudantes com deficiência na Educação Superior.