

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

MARILENE FERREIRA DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO E A PRÁTICA DOCENTE NO NÍVEL
SUPERIOR – UMA QUESTÃO DE DIREITO FUNDAMENTAL**

São Leopoldo
2014

MARILENE FERREIRA DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO E A PRÁTICA DOCENTE NO NÍVEL
SUPERIOR – UMA QUESTÃO DE DIREITO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado para
obtenção do grau de Mestre em
Teologia Escola Superior de
Teologia Programa de Pós-
Graduação Área de
concentração: Religião e
Educação

Professora orientadora: Dra. Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237d Santos, Marilene Ferreira dos
Os desafios da inclusão e a prática docente no
nível superior: uma questão de direito fundamental /
Marilene Ferreira dos Santos ; orientadora Laude
Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2014.
128 p.: il.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de
Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em
Teologia. São Leopoldo, 2014.

1. Professores – Formação. 2. Educação inclusiva.
3. Inclusão escolar. 4. Ensino superior – Finalidades e
objetivos. I. Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

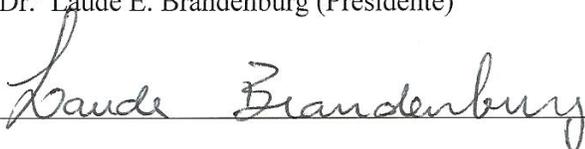
MARILENE FERREIRA DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO E A PRÁTICA DOCENTE NO NÍVEL SUPERIOR –
UMA QUESTÃO DE DIREITO FUNDAMENTAL.**

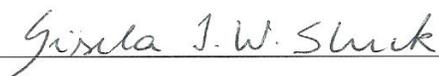
Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de
Mestre/a em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação

Data de Aprovação: 15 de agosto de 2014

Prof.^a Dr.^a Laude E. Brandenburg (Presidente)



Prof.^a Dr.^a Gisela Isolde W. Streck (EST)



Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes (Unisinos)



“Ninguém que aposte seriamente na integração das pessoas com deficiência porá em causa a importância das possibilidades de acesso destas ao ensino superior. [...] Por conseguinte, a acessibilidade das pessoas com deficiência ao ensino superior não é um “luxo” mas um dever da sociedade respeitando a igualdade de direitos para todos os cidadãos.”

Myriam Van Acker
Katholieke Universiteit Leuven

“Ninguém nasce sabendo. Tudo é aprendido.
O que as pessoas têm dentro de si, um dia esteve fora.
Nascemos é com um potencial infinito de aprendizagem”.

Içami Tiba

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus

Autor e Senhor da minha vida.

À minha família, pai, irmãos(ãs), sobrinhos(as) e sogros.

Especialmente a William, meu esposo, companheiro e incentivador em todas as horas. Obrigada querido, amo você!

Aos meus colegas de trabalho pelo apoio e motivação na conclusão dessa etapa tão importante na minha vida acadêmica.

Aos meus mestres da Faculdade EST,

pela troca de saberes, compreensão e dedicação ao longo de todo o curso.

Especialmente a professora Dra. Laude Erandi Brandenburg, minha orientadora, pela sensibilidade, sabedoria e orientação durante os momentos de angústia na escrita individual.

Aos meus colegas de curso que compartilharam comigo bons e maus momentos na árdua tarefa de produzir conhecimento.

Em especial minha amiga Jussara Hübner, que foi minha psicóloga particular durante todo o curso. Querida, você e sua família sempre farão parte de minha história.

Enfim, quero render a Deus minha eterna gratidão, por ter estabelecido um propósito de crescimento e aprendizagem para a minha vida.

“Tudo que eu tenho tudo que eu sou vem de Ti Senhor! [...] Dependo de Ti, espero em Ti, sem Ti eu nada posso fazer.”

RESUMO

A presente pesquisa traz uma breve discussão sobre o processo de inclusão no nível superior, buscando identificar de que maneira ocorre a prática docente junto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), de forma que garanta não só a acessibilidade, mas a sua permanência nas Instituições de Ensino Superior (IES). Tem como objetivo geral refletir sobre os desafios da educação inclusiva no nível superior, e a prática pedagógica dos docentes, identificando as possibilidades de inserção de discentes que necessitam de atendimento educacional especial. Inicialmente é feito um resumo histórico da Educação Especial no Brasil, analisando diversos documentos legais para traçar a visão acerca da legislação educacional. Posteriormente é feita uma retrospectiva histórica do Ensino Superior no Brasil, desde os primórdios da escolarização. O terceiro momento traz uma análise da prática docente universitária, desde a formação inicial até a formação continuada desse profissional refletindo sobre os desafios encontrados na docência na área da inclusão. No quarto e último momento são apresentadas alternativas para a mediação na prática inclusiva através do diálogo com as abordagens teóricas: pedagógica, teológica e psicopedagógica. Para efetivar o suporte teórico da pesquisa foi necessário analisar e refletir os estudos de alguns autores, distribuídos pelos subtemas apresentados: Educação Especial; Ensino Superior; Prática Docente; Mediação. Também foram analisados os documentos nacionais e internacionais além das Diretrizes Nacionais para Educação Especial (2001), dados do IBGE e CENSO (2010). A metodologia usada para delinear a pesquisa é a bibliográfica de natureza qualitativa que permite um bom andamento da investigação.

Palavras-chave: Formação - Inclusão no Ensino Superior – Educador Inclusivo – Professor – Prática docente.

ABSTRACT

This research presents a brief discussion about the process of inclusion in higher learning, seeking to identify in what way the teaching practice takes place with students with Special Educational Needs (NEE), so as to not only guarantee accessibility, but also their permanence in the Higher Learning Institutions (IES). Its general goal is to reflect on the challenges of inclusive education at the higher level and on the pedagogical practice of the professors, identifying the possibilities of insertion of students who need special educational attention. Initially a historical summary is presented of Special Education in Brazil, analyzing various legal documents to outline the perspective on educational legislation. Following this a historical retrospective is made of Higher Learning in Brazil, since the beginnings of school education. The third moment brings an analysis of university teaching practice, from the initial formation up to the continuing education of this professional reflecting on the challenges encountered in teaching in the area of inclusion. In the fourth and last moment alternatives are presented for mediation in inclusive practice through dialog with the theoretical approaches: pedagogical, theological and psycho-pedagogical. To make effective the theoretical support of the research it was necessary to analyze and reflect the studies of some authors, distributed in the following subthemes: Special Education; Higher Learning; Teaching Practice; Mediation. National and international documents were also analyzed besides the National Guidelines for Special Education (2001), data from the IBGE and CENSO (2010). The methodology used to delineate the research is bibliographic of a qualitative nature which permits a good investigative process.

Keywords: Formation – Inclusion in Higher Learning – Inclusive Educator – Teacher – Teaching Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Legislação Internacional.....	32
Figura 2 - A História da Educação Especial no Brasil	32
Figura 3 - Distribuição Percentual de Deficiências	50
Figura 4 - Índice do ENADE	72
Figura 5 - Mapa Rizomático de Saberes	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do Número de Matrícula (presencial e a distância) por Categoria administrativa Brasil – 2001 – 2010.....	45
Tabela 2 – Distribuição do Número de Matrículas em Cursos Tecnológicos (presencial e a distância) segundo Área do Conhecimento – Brasil – 2010	46
Tabela 3 - Índices dos cursos avaliados do Enade	73
Tabela 4 - Inclusão e integração: Principais diferenças	102

LISTA DE ABREVIATURA

- AEE – Atendimento Educacional Especial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NEE – Necessidade Educacional Especial
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNEE – Pessoas com Necessidades Educativas Especiais
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	17
1.1 Breve Histórico da Educação Especial no Brasil.....	17
1.2 Direitos Fundamentais / Legislação Educacional.....	27
2 A INCLUSÃO NO NÍVEL SUPERIOR	39
2.1 Retrospectiva Histórica do Ensino Superior no Brasil.....	39
2.2 O contexto educacional inclusivo no Ensino Superior.....	48
3 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO NÍVEL SUPERIOR.....	61
3.1 A Formação docente universitária.....	61
3.2 Desafios da docência universitária na área da inclusão.....	69
3.3 A prática inclusiva na docência universitária.....	77
4 O DIÁLOGO COMO MEDIAÇÃO NA PRÁTICA INCLUSIVA.....	85
4.1 O diálogo pedagógico	85
4.2 O diálogo teológico.....	94
4.3 O diálogo psicopedagógico	104
CONCLUSÃO.....	115
REFERÊNCIAS.....	121

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação inclusiva vem obtendo um lugar de destaque no mundo há mais de duas décadas. Vislumbra-se um momento de muitos questionamentos nas instituições imbuídas do desenvolvimento das práticas pedagógicas fomentadas a partir da Declaração de Salamanca em 1994, marco inicial dessa discussão, que tornou a inclusão escolar uma realidade no ensino regular. Essa inserção impulsiona as pesquisas e estudos a promoverem a integração de pessoas com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino.

O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.¹

Na Educação Básica, a educação inclusiva vem aprimorando seu alcance ao longo do tempo. Muitas escolas têm buscado adequar-se às exigências legais e promovem a inserção de crianças e jovens na vida estudantil. Contudo, no Ensino Superior essa inclusão tem provocado intensas discussões institucionais.

O nível superior tem o objetivo de fomentar o ensino, a pesquisa e a extensão em todo território nacional, sendo responsável pela formação acadêmica de milhares de jovens que veem no Ensino Superior a possibilidade de ascensão profissional. Em contrapartida ao respaldo da legislação, as Instituições de Ensino Superior – IES ainda não estão preparadas para receber alunos com os mais variados percursos escolares e dificuldades.

Fonseca² considera uma grande vitória o aluno chegar ao Ensino Superior, independente de suas dificuldades, mas é só o primeiro passo galgado por esses estudantes. Segundo dados do IBGE/ Censo 2010, cerca de 51% da população entre 18 e 24 anos tem chegado ao nível superior no Brasil. Desse total somente 6,7% de pessoas com deficiência consegue chegar à universidade. O que é

¹ UNESCO. *Declaração De Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Introdução 3.

² FONSECA, V. *Integração de Estudantes Portadores de Deficiência Auditiva no Ensino Superior: Alguns Dados de Caracterização e de Intervenção*. Espaço Informativo Técnico-Científico do Inês, Rio de Janeiro, n.13, jun/2000, p. 38-47.

considerado ainda muito pouco, visto que estamos falando de uma população de 45.606 048, segundo o censo 2010.³

A relevância do acesso ao ensino superior para pessoas com necessidades especiais tem enfrentado inúmeras oposições e críticas em todas as instâncias. Por essa razão, a presente pesquisa busca aprofundar essa discussão contribuindo com o entendimento acerca da entrada de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior.

A pesquisa tem como objetivo geral: Refletir sobre os desafios da educação inclusiva no nível superior e da prática pedagógica dos docentes, buscando identificar as possibilidades de inserção de discente que necessitam de atendimento educacional especial (AEE) no Ensino Superior.

Os objetivos específicos são: Analisar o grau de congruência entre as Diretrizes e Leis Nacionais referentes à Educação Inclusiva e a regulamentação atual da Educação Superior; Caracterizar as formas como a inclusão ocorre nas IES e as adequações que devem ser efetivadas para ingresso e permanência dos educandos; Analisar o desenvolvimento de políticas educativas na prática de inclusão que se relacione com as Diretrizes que regulamentam a Inclusão no Ensino Superior; Identificar a formação e aprimoramento dos docentes no processo de inclusão nas universidades, tendo como referência os documentos legais; e refletir sobre os aspectos que asseguram a inclusão educacional no país, como uma ação de direito e não assistencialista, do cidadão.

Para ampliar essa discussão será importante retomar um breve histórico da educação especial e sua legislação vigente. Será necessário também aprofundar como as IES vêm promovendo o ajustamento de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Outro aspecto a ser analisado é como ocorre à prática pedagógica docente levantando questões que explicitam a especificidade da educação inclusiva no Ensino Superior e os desafios por ela suscitados.

Desta forma, optou-se na pesquisa pelo estudo bibliográfico e documental como procedimento metodológico com abordagem qualitativa. Para isso, foi realizada uma ampla pesquisa com o objetivo de levantar os escritos sobre a educação inclusiva no Brasil. Também foram coletados documentos nacionais e

³ BRASIL. IBGE. *Censo Demográfico*, 2010 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 15 de nov. 2012.

internacionais além de publicações referentes ao tema que possibilitem o entendimento da prática docente no nível superior.

Para Gil, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.⁴ É com esse olhar investigativo que a pesquisa buscará percorrer um caminho que leve a compreensão da temática estudada.

A pesquisa trará uma abordagem qualitativa com o intuito de servir como base de informação, gerar novos conhecimentos e despertar no indivíduo um interesse de ampliar o campo da ciência educacional nesse contexto a ser discutido. Godoy afirma:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo⁵.

A pesquisa está organizada em capítulos. O primeiro capítulo faz uma rápida retrospectiva histórica da Educação Especial e inclusiva no Brasil e buscará explicar a legislação nacional e internacional sobre o direito à inclusão escolar. Para tanto foram analisados os documentos mais recentes, a Declaração de Salamanca, a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 1996, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial, dentre outros documentos.

No segundo capítulo o enfoque é a educação inclusiva, discutindo principalmente a inclusão no Ensino Superior. Busca esclarecer o percurso que os alunos com NEE fazem no processo de inclusão nesse nível de ensino.

O terceiro capítulo abre espaço para refletir sobre a formação docente e os desafios encontrados na práxis pedagógica. Também apresenta como ocorre a prática inclusiva no nível superior, buscando entender quais os principais pontos de entraves dessa prática.

No quarto capítulo são apresentadas algumas alternativas para desenvolver uma educação inclusiva respeitosa nas unidades de ensino. Nesse capítulo o diálogo é entendido como mediação pedagógica pautado nos estudos de Paulo

⁴ GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. In: _____. *Como classificar as pesquisas?* São Paulo: Atlas, 2006. Cap.4, p. 45-62.

⁵ GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995. p. 58.

Freire e Vygotsky como possibilidade de referendar uma prática mais inclusiva. Trará o diálogo teológico numa abordagem cristã para a educação inclusiva e buscará esclarecer que a inclusão não pode ser caracterizada numa perspectiva assistencialista de amparo ou reparação ao deficiente. O capítulo encerra com uma abordagem psicopedagógica que apresenta uma formação comprometida com a inclusão no ensino.

Por fim, conclui-se este trabalho apontando para os principais pontos discutidos ao longo desta pesquisa e o desejo pela continuidade da reflexão desta matéria.

1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O percurso histórico da Educação Especial no Brasil é essencial para que seja possível contextualizar as atuais práticas desenvolvidas em todos os segmentos da sociedade. É importante entender que essa prática educativa tem um legado de lutas e conquistas e se faz prioritário para o entendimento recorrer a essas informações para melhor compreender e melhor definir ações de intervenção.

Desde os primórdios da civilização a sociedade apresenta uma postura excludente com as pessoas que nascem ou adquirem algum tipo de necessidade especial. Nos primeiros séculos elas eram negligenciadas, confinadas em espaços próprios ou simplesmente deixadas para morrer como em algumas civilizações. É notório que a escolarização nunca foi o aspecto principal da inclusão. Dados históricos revelam que foi a partir do século XVIII que se criou uma alternativa educacional para essas pessoas, aglutinando-as por grupos escolares em instituições especiais.

Para melhor entender esse processo tão doloroso e essencial para a conquista da escolarização esse capítulo buscará discutir essas questões à luz dos vultos históricos e à luz da legislação vigente. Buscar-se-á entender inclusive, como a Constituição outorga o direito legal de escolarização de todos os brasileiros com ou sem necessidade de atendimento especial.

1.1 Breve Histórico da Educação Especial no Brasil

O marco inicial da Educação Especial no Brasil se dá em 1854 com a criação por Dom Pedro II do Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro. Em 1857 ocorre a instalação do Instituto dos Surdos-Mudos e a criação do Hospital Juliano Moreira na Bahia, para atendimento de pessoas com deficiência mental. Essas instituições não tinham a preocupação com a aprendizagem desses grupos, mas tão somente com o atendimento de sua necessidade especial.⁶

É importante entender que nesse período as crianças com “deficiência” eram abandonadas pelas ruas, conventos e igrejas, já que as famílias relacionavam as “deficiências” a algum pecado, por essa razão a preocupação de abrigar esses

⁶ MENDES, Enicéia G. *Breve histórico da educação especial no Brasil*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010. p.94.

grupos. Nesse momento histórico o ponto principal era a assistência e não a escolarização.

Segundo Enicéia apud Jannuzzi⁷ até por volta de 1935 no Brasil a educação não era muito expressiva, principalmente para as pessoas com necessidades educativas especiais. Nesse período segundo a autora:

1. Não houve solução escolar para elas; 2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas [...]; 3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças [...]; 4. A classificação ficou mais ao nível do discurso [...].⁸

A autora acentua que no Brasil predominou a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços em detrimento de mudanças que já vinham ocorrendo no mundo, frente à inclusão de pessoas com deficiência na escola.⁹

Outro grande momento da Educação Especial no Brasil foi em 1948 com a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU que garante criação da Escola para todos ampliando o direito de todas as pessoas terem acesso à Educação.

Artigo 7.

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 26.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.¹⁰

A Declaração Universal dos Direitos Humanos veio acentuar os direitos do cidadão e abriu precedentes para uma educação igualitária tão necessária para as pessoas com necessidades especiais. Essa posição serviu de reforço para a criação em 1954 da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), iniciando assim o ensino especializado.

O período da década de 50 ficou caracterizado pelas ações isoladas para o atendimento de pessoas com necessidades especiais na área da visão, audição ou

⁷ MENDES, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista *Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010, p.98. Apud JANNUZZI, G. M. A. *Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, Campinas, Autores Associados. 2004.

⁸ MENDES, 2010, p.97.

⁹ MENDES, 2010, p.98.

¹⁰ DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, artigos 2,7 e 26.

até nas demais deficiências físicas. Para Mendes¹¹ ocorreu um silêncio absoluto com relação à deficiência mental.

Outro ponto importante nessa trajetória da Educação Especial no Brasil, foi a promulgação da primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 em 20 de Dezembro 1961 que assegura o direito das crianças com deficiência à Educação nas escolas em geral.

TÍTULO X - Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.¹²

Ao longo da década de 60, ocorreu a maior expansão no número de escolas filantrópicas para atendimento de pessoas com necessidades especiais. O reforço da LDB nº 4.024 /61 possibilitou a inserção das crianças nessas escolas, mas ainda não neutralizava o preconceito sofrido por elas e pela família na sociedade.

Contudo, em 1971 a Lei 5.692/71 determina “tratamento especial” para as crianças com deficiência, retrocede o esforço inicial de inclusão e reforça a necessidade de escolas especiais. Essa medida é considerada um retrocesso no avanço educacional no país.

Impulsionada pelas mudanças e novas práticas educativas para atendimentos de crianças com necessidades especiais em 1973 ocorre a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas. Foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no país. A iniciativa foi de integrar as crianças que conseguiam acompanhar o ritmo do ensino regular e as demais que não se ajustavam ao sistema educacional deveriam ser ensinadas nas escolas especiais. É importante notar que retorna as discussões de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

As escolas especiais foram se estabelecendo ao longo desse período marcado por movimentos de lutas pelos direitos das pessoas com necessidades especiais até que em 1988 quando a Constituição Federal do Brasil estabelece a igualdade no acesso escolar. O Estado deve dar atendimento especializado de preferência na rede regular.

¹¹ MENDES, 2010, p.98.

¹² BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1961. Artigos 88 e 89.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente na rede regular de ensino;**¹³ (grifo meu)

O impacto estabelecido pela Constituição Federal de 1988 impulsiona as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. A acentuação de uma educação especial preferencialmente nos estabelecimentos oficiais de ensino conduz a discussão para um nível de adequação curricular e acessibilidade, visto que nossas instituições não apresentavam nenhum traço de mudança nesses aspectos.

Na década de 90 o Brasil tomou uma importante decisão no cenário mundial referendando a Declaração Mundial de Educação na Conferência Mundial da UNESCO, o que lhe permitiu ser signatário, assinando a Declaração de Salamanca na Conferência de 1994. Dessa forma o Brasil assume um compromisso com uma educação inclusiva, dando início a um processo de inúmeras transformações no sistema educacional a partir da LDBEN 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial em 2001.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.¹⁴

Embora a legislação vigente tenha se adequado aos objetivos da educação inclusiva, é visível como a trajetória ainda está no início, pois parte de nossos jovens ainda permanece fora dos espaços educativos. Segundo dados do IBGE o Censo/2010¹⁵ aponta para quase 46 milhões de brasileiros que se encontram fora da escola, dos quais, cerca de 24% da população, declarou possuir pelo menos uma

¹³ BRASIL. *Constituição da República do Brasil*. Brasília: Senado da República, 1988, art.208.

¹⁴ UNESCO. *Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: agosto de 2013.

¹⁵ CENSO (2010). *Censo da Educação Superior 2010 – Divulgação dos principais resultados do Censo da educação Superior*. 2010, 2011.

das deficiências investigadas (mental, motora, visual e auditiva). Em 2010, o Censo registrou, ainda, que as desigualdades permanecem em relação aos deficientes, que têm taxas de escolarização menores que a população sem nenhuma das deficiências investigadas.

Esses dados não corroboram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, artigo 59, que norteia a inserção do alunado no sistema de ensino regular assegurando adequação curricular e metodológica. Seguindo o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB 2/2001 no artigo 2º, determinam:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.¹⁶

A abordagem conceitual de educação inclusiva tem o papel de direcionar a atenção para as diferentes deficiências e adequar os currículos para garantir o pleno direito de acesso e permanência ao sistema educacional. Essa convivência, tem se caracterizado com efeitos bastante positivos no processo de ensino e de aprendizagem.

A consolidação da educação inclusiva vem passando por diversas transformações ao longo das últimas décadas, principalmente nos níveis da educação infantil e ensino fundamental. Alguns autores ressaltam a importância de reorganização pedagógica para que esses alunos possam ter um resultado satisfatório no processo pedagógico. Apoiada na LDBEN 9394/96, a escola pode ir além do que somente assegurar o acesso à educação.

[...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado [...]¹⁷
 [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.¹⁸

Contudo, para que essa mudança aconteça se faz necessário repensar as políticas públicas propostas, segundo Brandenburg¹⁹ o atendimento ao aluno com

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Artigo 24 inciso V.

¹⁸ BRASIL, 1996, artigo 34.

¹⁹ BRANDENBURG, Laude Erandi. Identidade e educação – muito além do currículo. In: KLEIN. R.; BRANDENBURG. L.; WACHS. M. (org.). *Ensino Religioso: Diversidade e identidade: V Simpósio de Ensino Religioso – 29 a 31 de maio de 2008*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

necessidades educacionais, já está garantida e mesmo que com muita luta, vem se efetivado no cenário educacional. Mas a garantia de acesso não é a garantia de adequação curricular, visto que as instituições esbarram nas políticas pedagógicas estabelecidas nessas unidades.

Para a autora repensar o modelo implementado nas instituições exige uma mudança de mente, de perspectiva por parte dos profissionais de educação inseridos nesse bojo escolar. A adequação curricular tão almejada e necessária não ocorre simplesmente com a aplicação da legislação, requer refletir sobre que modelo de escola realmente se deseja. Diante de tanta diversidade e especificidade no que concerne a educação inclusiva, “Como se fará tudo isto?” e “Com que carga horária?” são questionamentos apresentados pela autora.²⁰

Muitas são as exigências que recaem sobre a escola, mas que amparo as mesmas tem para efetivar as políticas afirmativas propostas pela legislação? É pertinente lembrar que toda mudança proposta depende exclusivamente de cada unidade escolar, desde a formação continuada dos seus interlocutores diretos (equipe pedagógica, técnica e administrativa), bem como os ajustes arquitetônicos na estrutura para garantir o acesso, quanto na efetivação de propostas pedagógicas alternativas para atender todo sua clientela oriunda dos diversos contextos sociais.

A autora ainda nos ajuda a entender que é fato que “cabe à escola como instituição organizar esse processo”²¹, mas como ocorrerá tudo isso?. A instituição de ensino sofre de uma crise de identidade, pois “a escola está sofrendo um processo de “inchamento” epistemológico”.

Toda essa diversidade traz para a escola a necessidade de delimitação epistemológica. De quais conhecimentos a escola consegue dar conta? Ou quais ela escolhe para dar conta. E isso é um processo político, de opção política e de delimitação da identidade educacional na escola.²²

O que está em debate hoje é a quebra de mais um paradigma da educação, o “paradigma epistemológico”, ou seja, conhecimento, conteúdo e currículo escolar. Para Brandenburg, chegou a hora da escola “desfazer-se de sua capa de impermeabilidade” que aprisiona as novas práticas pedagógicas e ter coragem para reconhecer os “novos e últimos conhecimentos construídos pela humanidade, inclusive os produzidos pela sociedade brasileira.”²³

²⁰ BRANDENBURG, 2008, p. 22.

²¹ BRANDENBURG, 2008, p. 23.

²² BRANDENBURG, 2008, p. 23.

²³ BRANDENBURG, 2008, p. 23,24.

Nesse pleito, outro importante instrumento é o Decreto nº 3.298/1999 que cria a Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a Educação Especial como ensino complementar ao mesmo tempo em que legitima a matrícula na rede regular de ensino e a garante a adaptação em todos os níveis de ensino.

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;²⁴

Um fator importante nesse decreto é que além da oferta de ensino nos estabelecimentos públicos, os mesmos também seriam beneficiados com o material didático e transporte escolar, dispensados aos demais estudantes, caracterizando uma igualdade nas conquistas de todos na escola. É importante também notar que a educação especial passa a ser vista como modalidade de ensino, o que garante uma ênfase na legislação vigente e um olhar mais atento das autoridades em todas as instâncias, federal, estadual e municipal.

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.²⁵

Certamente essa será uma grande oportunidade de rever as posturas antes radicais da estrutura escolar de modelos de ensino ultrapassados, para vislumbrar a abertura de novas correntes pedagógicas que permitirão a flexibilização da dinâmica escolar. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001²⁶, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

²⁴ BRASIL. Decreto Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999, art.24.

²⁵ BRASIL, 1999, art.24.

²⁶ BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

Essas transformações sugeridas suscitam muitas controvérsias, visto que são inúmeras possibilidades de ajustes e acordos para garantir o acesso e permanência desses alunos. Entre alguns desses ajustes estão a possibilidade de inserção de profissionais especialistas, a modificação no tempo escolar, processos diferenciados de sistema de avaliação além de reestrutura dos currículos educacionais que assegurem o desenvolvimento de competências e habilidades dessas crianças, jovens e pessoas adultas especiais.

É correto entender que ainda estamos num campo de diálogo e construção com muitas opiniões divergentes quanto ao rumo da educação inclusiva, principalmente no que tange à prática na educação de jovens e adultos. Receber esse aluno com suas limitações e necessidades e incorporar novas práticas para melhor atendê-lo é o grande desafio da instituição de ensino e dos docentes em educação.

Muitas medidas já foram tomadas para garantir o acesso à educação de pessoas com deficiência. Dentre elas destaca-se o decreto-lei 5.296/ 2004 que regulamenta duas leis importantes para os deficientes: a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) também corrobora a diminuição das diferenças entre a educação regular e a educação especial. Prevê também a promoção da acessibilidade no Ensino Superior por meio do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, criado pela Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007, e busca estabelecer uma visão mais sistêmica para a educação. Contudo, é visível a dificuldade para se instalar uma educação inclusiva no país.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino²⁷

²⁷ BRASIL. Ministério de Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. MEC, 2007. p.9.

Independente de qualquer situação a ser modificada no espaço escolar, é importante ressaltar o papel decisivo do processo de formação docente. Uma questão crucial é a diversificação metodológica e a organização curricular na prática docente, fato que vem sendo bem aceita entre o corpo docente, muito embora ainda haja uma preocupação no processo de inclusão evidente no dia a dia da escola que influencia a sua conduta na sala de aula como um todo.

A legislação vem assegurando que os cursos sejam compostos por componentes curriculares que possibilitem um maior e melhor entendimento dos futuros professores sobre a educação inclusiva. Diante dessa constatação é importante que a formação seja voltada para a educação inclusiva, principalmente porque o papel do profissional de educação é preponderante na superação de obstáculos da sala de aula.

A formação docente é um ponto principal nas políticas de aperfeiçoamento. A inserção de um profissional mais preparado e comprometido com uma prática inclusiva é a urgência na formação. Para tanto os cursos de Pedagogia e Licenciaturas passaram em 2006 por um momento de adequação na sua matriz de curso, dando ênfase nas disciplinas consideradas inclusivas como Libras e Educação Especial.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, **a educação de pessoas com necessidades especiais**, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;²⁸ (grifo meu)

Nesse sentido o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁹ estabelece como metas ações de formação e capacitação de professores. Em 2007 foi criado um Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que tem como objetivo a promoção junto aos sistemas de ensino da implantação de uma política para o atendimento educacional especializado e a

²⁸ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1.

²⁹ BRASIL, 2007.

preparação das escolas para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas redes públicas de ensino.

Essa tomada de ação prevê a capacitação de 33.000 (trinta e três mil) professores das redes públicas de ensino para a educação inclusiva, por meio de oficinas e cursos. Também prevê a criação de Salas de Recursos Multifuncionais, pela Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007, com recursos de equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados para a educação especial.

Essas “Salas de Recursos Multifuncionais” são a grande aposta para uma prática mais inclusiva nas escolas públicas. Porém é preciso refletir sobre sua real funcionalidade nos diversos estabelecimentos. Será bastante equipar uma única sala em toda a escola e deixar as demais sem nenhum tipo de aporte? Será que esse espaço na escola não se torna segregador para os alunos com necessidades especiais, visto seu isolamento dos demais? Como se dá sua funcionalidade no ambiente escolar? Essas questões ainda requerem discussões por toda comunidade acadêmica para tornar esse recurso como um instrumento de inclusão e participação efetivas de todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva³⁰ surge em 2007 e tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, no sistema educacional regular que garanta às pessoas com necessidades educacionais especiais:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

³⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2007.

Em decorrência, a educação especial passa a ser vista como um tema transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, para melhor atender o aluno com NEE. Pensar a educação especial transversalmente é incluir discussões e temáticas no cotidiano escolar. Também normalmente adaptar atividades diárias às necessidades dos alunos. É importante que a instituição identifique esse aluno especial como sendo aluno da sua unidade de ensino e não como imposto pela força da lei.

Validar as garantias acima propostas, permitirá a implementação de políticas públicas que promovam ações efetivas de assistência social, educacional e profissional exercidas com dignidade e justiça.

1.2 Direito Fundamentais / Legislação Educacional

A história da Educação nas constituições do Brasil tem início em 1824, considerada uma Constituição do Império por ter sido imposta pelo Imperador D. Pedro I. Decorreram a partir de então uma série de outras Constituições provenientes dos regimes políticos ocorridos ao longo da história brasileira são elas: A Constituição de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e 1988, contudo, algumas delas foram impostas por regimes autoritários que violavam os direitos humanos e não suscitaram a cidadania.

A Constituição de maior destaque e avanços na democracia brasileira foi sem dúvida a Constituição de 1988, que foi promulgada após o período da Ditadura Militar que perdurou 20 anos no Brasil de 1964 a 1984. Essa Constituição recebeu o apoio da população com a participação direta de vários movimentos sociais que apresentaram suas propostas durante o processo de sua elaboração.

A Constituição de 1988 é considerada a constituição mais democrática e já no seu texto inicial ressalta os princípios e os direitos fundamentais da República Federativa do Brasil. O que segundo os autores Maués e Weyl³¹, essa ênfase permite que governante acentue a vinculação do poder público aos direitos humanos/fundamentais, e favoreça a sua realização através das outras normas constitucionais.

³¹ MAUÉS. Antonio, WEYL. Paulo. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Cap. 5 - Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/08_cap_1_artigo_05.pdf . p.109. Acesso em: agosto 2013.

Ficam evidentes desde o artigo 1º da Constituição, os fundamentos do Estado Democrático de Direito que acentua a dignidade da pessoa, deixando claro que o objetivo do Estado é a construção de uma sociedade que respeite a liberdade do cidadão.

Desse modo, a Constituição Federal do Brasil de 1988, no seu artigo 205, estabelece que a educação seja um direito de todos os cidadãos, muito embora exista uma preocupação eminente com relação aos direitos das pessoas com necessidades especiais. Ancorados nessa premissa de que todos têm direito à educação, os Tratados Internacionais evidenciam na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948 a garantia desse direito para todos os seres humanos.

Artigo 2º

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente, de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento, ou de qualquer outra situação.³²

Essa afirmação dá legitimidade ao cidadão de invocar inclusive o seu direito educacional. O Direito Educacional é, portanto, o conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre as relações existentes na escola entre os profissionais de educação e os estudantes. Essa relação se configura no processo de ensino e de aprendizagem e nas ações educativas estabelecidas na comunidade escolar. Esse direito também é considerado o conjunto de normas, de todas as hierarquias: Leis Federais, Estaduais e Municipais, Portarias e Regimentos que disciplinam as relações entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

A legitimação dos direitos humanos se caracteriza como a busca do Estado de Direito. As evidências desses direitos aparecem em forma de declarações ratificadas nos Textos Constitucionais, sendo conceituadas como Direitos Fundamentais.

A legislação, por si, não muda a realidade, mas orienta o cidadão quanto aos seus direitos e deveres. Segundo Hamze o direito educacional está enfatizado em três contornos principais: a) o conjunto de normas reguladoras; b) o direito atribuído

³² ONU. *Declaração Direitos Humanos*. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948. Art. 2º.

a todo ser humano que se constitui na prerrogativa de aprender, de ensinar e de se aperfeiçoar e c) o ramo da ciência jurídica especializado na área educacional.³³

A Educação é considerada um dos direitos fundamentais e faz parte dos direitos sociais, segundo a Constituição Federal de 1988, que reza no seu Art. 6º, “que são direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Para Pedro Peres a educação como um direito social, é um conceito bastante amplo e genérico e não pode ser esgotado nem definido no contexto da dignidade humana.

O que se faz necessário é que encontremos elementos no âmbito constitucional em que se vislumbrem o homem como ser humano: uma pessoa dotada de personalidade, com direitos e deveres, membro da sociedade em que vive e merecedora de uma existência humana, na melhor acepção do termo e do sentido.³⁴

Dessa forma a Educação passa a ser um direito público subjetivo conforme o art.5º da LDBEN 9394/96, sendo de caráter obrigatório e gratuito o seu oferecimento para a educação infantil (creches, pré-escola), o ensino fundamental e ensino médio. De igual modo a recusa de sua oferta para o cidadão pelo Poder Público, implica em responsabilidade das autoridades competentes, em qualquer de suas instâncias (federal, estadual, municipal). É de inteira responsabilidade do Poder Público à oferta para matrícula dos estudantes em um dos níveis de ensino e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.³⁵

Neste sentido, o direito público subjetivo está amparado pelo seu caráter normativo, o que segundo Cury implica em sanções explícitas quando o seu não oferecimento para o indivíduo-cidadão, não havendo discriminação de idade para qualquer jovem, pessoas adultas ou até mesmo idosas que tenham este direito contemplado e exigido a qualquer tempo.³⁶

Os chamados direitos públicos subjetivos, são caracterizados como Estado de Direito desde o nosso nascimento. No Estado de Direito, o indivíduo tem, tanto

³³ HAMZE, Amélia. O Direito Educacional e o Direito à Educação. <<http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/o-direito-educacional-direito-educacao.htm>>. Acesso em: agosto de 2013.

³⁴ PERES, Pedro P. dos Santos. *O direito à educação e o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana*. Disponível <http://jus.com.br/artigos/5633/o-direito-a-educacao-e-o-principio-constitucional-da-dignidade-da-pessoa-humana#ixzz2cW6LWeFJ>. Acesso agosto 2013.

³⁵ PERES, Disponível <http://jus.com.br/artigos/5633/o-direito-a-educacao-e-o-principio-constitucional-da-dignidade-da-pessoa-humana#ixzz2cW6LWeFJ>. Acesso agosto 2013.

³⁶ CURY, Augusto. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Caderno de Pesquisa*. nº116 São Paulo July 2002 <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: agosto 2013.

direitos privados (relacionado a sua condição individual) quanto direitos públicos (em relação ao coletivo). O Estado de Direito é, portanto, o Estado dos cidadãos, segundo o autor.³⁷

Reconhecido esse direito, implica ao estado cumprir o determinado pela legislação e ao cidadão implica acionar os órgãos competentes e jurídicos quando da sua falta, através de processos que garantam sua oferta, direito esse claramente garantido. O que, segundo Cury, leva a Constituição acionar a sociedade civil como espaço consciente de poder e de controle democrático do próprio Estado, a fim de que nenhum cidadão fique sem o benefício da educação escolar.³⁸

Sendo o direito à educação um direito fundamental da vida, jamais deixará de ser atualizada sua discussão e deverá sempre ter respaldo legal a sua execução em todas as nações. É provável que não exista nenhum país no mundo que não busque garantir em caráter normativo o acesso dos seus cidadãos à educação básica, principalmente por entender a educação escolar como um dos pilares da cidadania, assim como exposto na Declaração da UNESCO – Pilares da Educação para o século XXI³⁹. Da mesma forma o que está exposto na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, que reconhece a importância do acesso à educação para todos os cidadãos.

Em 1960 foi estabelecida a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, o que apresenta a referência ao termo “ensino” como sendo todo e qualquer tipo de ação educativa e em todos os graus de ensino, além de realçar que o termo “discriminação” referia-se a qualquer tipo de exclusão, limitação e distinção devido a condição de raça, sexo, língua, religião ou qualquer opinião que o cidadão possa ter.

Artigo I

1. Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;⁴⁰

³⁷ CURY, 2002. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Acesso em: agosto 2013.

³⁸ CURY, 2002. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Acesso em: agosto 2013.

³⁹ DELORS, Jacques et al. *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília. UNESCO, 2010.

⁴⁰ UNESCO. *Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino*. 14 de dezembro de 1960.

Como é previsto na lei, limitar o cidadão a níveis inferiores é considerado “discriminação” por não permitir que todos tenham acesso à educação como apregoado em leis anteriores. Um ponto a ser considerado na Convenção da UNESCO de 1960 é a questão de espaços diferenciados para atendimentos de pessoas nas escolas. Para a UNESCO todos os indivíduos tem direito legal de estarem no mesmo local de “ensino”, onde possam receber um atendimento igualitário.

Artigo. I

c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

2. Para os fins da presente Convenção, a palavra "ensino" refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado.⁴¹

Dessa forma são importantes as garantias da UNESCO no sentido de universalizar o ensino para todos os países nos diversos tipos e graus, principalmente para aqueles que são considerados minorias, conforme a Declaração sobre direitos das minorias em dezembro de 1992.

Enquadram-se como minorias, dentre outros, as pessoas com deficiência, que segundo a Lei nº 7.853/89 tem como “deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão.”⁴² A lei também reafirma no seu art. 2, parágrafo único que:

III-d: Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive os direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.⁴³

Dessa forma, fica claro que educação é um direito básico do cidadão, inclusive para pessoa com algum tipo de deficiência com garantias legais que respalda seu oferecimento em toda rede de ensino do país. É importante notar os crescentes movimentos mundiais a favor da inclusão.

⁴¹ UNESCO, 1960.

⁴² BRASIL. *Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência*. Lei nº 7.853/89. Art.2, I – a.

⁴³ BRASIL, 1989, art. 2. III – d.

Os documentos internacionais e nacionais das últimas décadas, revelam a mudança para construção de uma política de educação especial na perspectiva de educação inclusiva em que é afirmado que todos nós somos diferentes e precisamos ser respeitados em nossas diferenças. Abaixo segue um panorama da evolução da legislação internacional e nacional quanto aos avanços na conquista de legitimação ao atendimento da pessoa com deficiência.

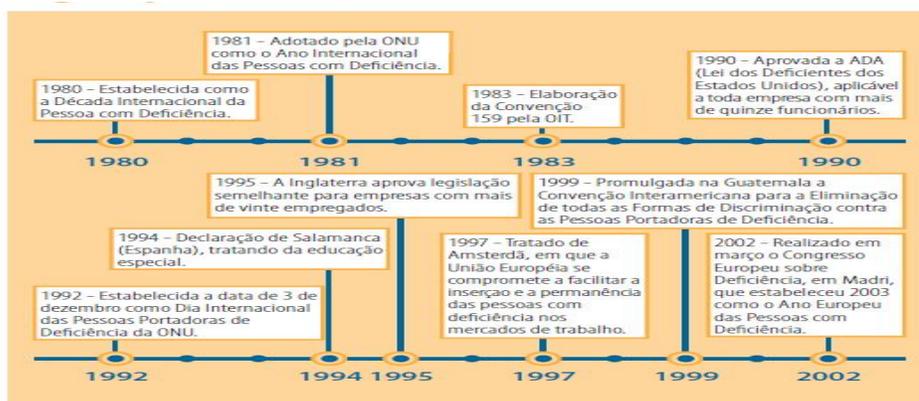


Figura 1 – Legislação Internacional
Fonte: Cartilha Pessoas com Deficiência - Direitos e Deveres⁴⁴

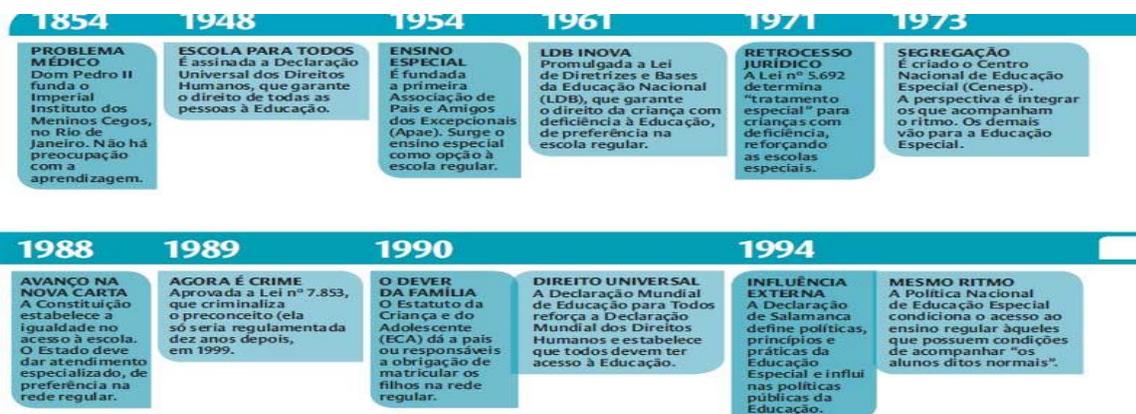


Figura 2 - A História da Educação Especial no Brasil

Fonte: Revista Planeta sustentável⁴⁵

Analisando os quadros acima é possível verificar que as conquistas na educação especial foram ocorrendo concomitantemente no âmbito internacional e nacional. Percebe-se que século XX traz consigo um novo olhar para a educação especial, observa-se que em 1948 é assinada a Declaração dos Humanos que

⁴⁴ FEBRABAN. *Cartilha Pessoas com Deficiência - Direitos e Deveres*. Coleção Febraban de Inclusão Social. [s.n.]. São Paulo. Agosto 2006. p.05.

⁴⁵ EDITORA ABRIL. História da Educação Especial no Brasil. *Revista Planeta Sustentável*. <http://planetasustentavel.abril.com.br/pops/a_inclusao_que_ensina-Pop1.shtml>. Acesso em: 22/07/2013.

apregoa o direito universal da educação para todas as pessoas, sem distinção e os países passam a ter outra postura inclusive o Brasil.

Outro ponto relevante nessa trajetória é a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação que em 1961 ressalta o direito à educação das pessoas com deficiência. Esse salto permite que sejam vislumbradas outras conquistas e abre espaço para novas discussões sobre a educação especial.

Na década de 70 ocorre um crescimento significativo dos Centros de Atendimento em Educação Especial. O que simboliza um retrocesso nas conquistas alcançadas anteriormente, pois os Centros seriam responsáveis pela segregação das pessoas com deficiência, mantendo no ambiente escolar somente os estudantes que não apresentavam qualquer tipo de dificuldade de adequação.

No final da década de 80, especificamente aqui no Brasil com a Constituição Federal, retoma a educação especial o seu lugar de evidência e seus direitos a escolarização em classes regulares passam a ser novamente assegurados.

No início da década de 90 novas mudanças impactam o cenário nacional, a aprovação da Lei nº8.069 de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), apresenta um fortalecimento na legislação atual. Em seu art. 54 pontua o dever do Estado em assegurar: “III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;”.⁴⁶

Com esse incentivo legal em 1992 ocorre um maior crescimento dos centros brasileiros de atendimento à educação especial. Ocorrem também formações de educadores na área e os cursos de especializações começam a ter uma maior dimensão no país. O próprio MEC (Ministério de Educação e Cultura) percebe a necessidade de transformar o órgão de educação especial em uma secretaria como a do fundamental, a média, a tecnológica e a superior, igualando a modalidade educacional.

A promulgação da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 pelo Congresso Nacional vem reforçar a prática de educação inclusiva nas escolas de todos os níveis no país e garante à educação especial um tratamento

⁴⁶ BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº8.069 de 13 de julho de 1990, Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 04 de abril de 2014.

mais respeitoso nas unidades escolares, inclusive buscando rever métodos e técnicas de ensino que garantam o sucesso das pessoas que delas necessitasse.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;⁴⁷

É interessante verificar a ocupação da legislação em garantir a conclusão do ensino para esses estudantes, inclusive promovendo adequações necessárias para que possa ocorrer o término de sua escolarização. Nesse ponto é possível verificar a possibilidade de modificações na matriz curricular para que possa organizar-se adequadamente aos diversos alunos de sua instituição.

Outro ponto importante retomado pelo ECA, é a formação docente, exigindo-se uma maior preparação e capacitação do profissional de educação, com cursos específicos no nível médio ou superior, para que possa assegurar uma perfeita inclusão desses estudantes ao contexto de escolarização regular.

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;⁴⁸

Outra grande medida no Brasil tomada pelo Conselho Nacional de Educação foi a resolução de nº 2 de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Esse documento é importante por apresentar o conceito, o atendimento, a organização, a terminalidade, a formação de professores e outros aspectos importantes como o currículo e a educação profissional que passam a nortear a educação especial inclusiva no país.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com

⁴⁷ BRASIL, 1996, art. 59.

⁴⁸ BRASIL, 1996, art. 59.

necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.⁴⁹

Observa-se que as Diretrizes Nacionais reforçam a questão de “adequação curricular” já expressa em legislações anteriores. É importante acentuar a garantia de matrícula, sem direito à recusa de estudantes com algum tipo de necessidade especial. O que certamente fortalece o direito de escolha da instituição de ensino que melhor se adequar a realidade familiar. Segundo a lei a instituição não deve nem pode recusar-se a matricular qualquer estudante.

Nesse mesmo ano é aprovado o Plano Nacional de Educação Lei de nº 10.172 / 01 dando outras providências à educação especial, dentre elas o Plano estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades especiais que tratam basicamente:

Do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios-inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando a ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;

Das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;

Do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais do atendimento preferencial na rede regular de ensino; e da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.⁵⁰

Outro documento importante para a educação especial foi o Decreto nº 3.956/2001 que tem por base a Convenção da Guatemala (1999), garantido que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Nesse documento define-se como discriminação à deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse documento é um grande passo no rompimento das barreiras educacionais existentes.

Aliada a essa nova visão quanto à educação especial numa perspectiva de educação inclusiva, veio a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que fortalece a necessidade de formação específica; a Lei nº 10.436/02

⁴⁹ BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º.

⁵⁰ BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172 / 2001.

reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras e sua inclusão nos cursos de formação de educadores em geral, bem como nos cursos de fonoaudiologia.

Outra grande conquista é a Portaria nº 2.678/02 do MEC que aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Além disso, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2006 o Brasil assume como signatário na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU. Fica estabelecido na ocasião pela ONU, que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

2. a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.⁵¹

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2006 é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que tem por finalidade reorganizar a base curricular da educação básica no país, implantando temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolvendo ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência em todos os níveis, inclusive na educação superior.⁵²

Em 2007 o Brasil estabelece o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que busca contemplar a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

⁵¹ BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE*. Brasília. Setembro de 2007. Art.24. p. 28.

⁵²BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes o Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Outro documento relevante é o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado que apresenta no artigo 2º com objetivos principais:

- I – prover condição de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art.1º;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.⁵³

Esse decreto apresenta um passo audacioso para a educação inclusiva, pois entende a prática da educação espacial como sendo transversal, ou seja, perpassando por todos os conteúdos e componentes curriculares de ensino, dialogando com diversos saberes da escola. Incentiva a criação de novos recursos didáticos, com materiais que derrubem as dificuldades pedagógicas para a efetivação da prática.

Outro dispositivo importante desse decreto é a garantia da continuidade escolar e o alcance dos estudos em outros níveis de escolarização já apregoada em outras leis. Esse certamente é um dos pontos que nos ajuda a pensar a educação inclusiva no ensino superior, saber que é possível fazer ajustes e adequações que garantam o alcance e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas diversas instituições de ensino superior do país.

O Decreto de nº 6.571, só veio a acrescentar o dispositivo que já havia no decreto de nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta também o parágrafo único do artigo 60 da Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

É evidente que para ser assegurado o direito à educação, inclusive com atendimento à peculiaridade da pessoa com deficiência, é necessário romper muitos

⁵³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação*. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. p. 28.

obstáculos para serem efetivadas as garantias constitucionais e dos documentos legais.

A lei não garante a efetivação dos direitos, mas permite que a sociedade se organize de forma a atender todas as pessoas no âmbito de ensino. A meta é avançar nas conquistas subjetivas que envolvem a aceitação da pessoa com deficiência. Muitos desses direitos só podem ser efetivados mediante ações judiciais, o que evidencia a dicotomia entre o que está posto em lei e o que realmente é praticado no cotidiano escolar.

Políticas educacionais bem delineadas, embora exerçam um relevante papel para garantir a inclusão de todos os estudantes na escola, ainda não podem minimizar o obstáculo social visível na realidade escolar que aponta altos índices de exclusão social. Por essa razão, o objetivo é lutar para alcançarmos a inclusão escolar em sua totalidade, permitindo que os direitos constituídos sejam vivenciados em todos os espaços inclusive nos vários níveis de escolarização.

Tem-se com isso uma orientação a ser seguida diante das mudanças. A educação especial é uma modalidade de ensino que poderá trazer mudanças perceptíveis na área da educação que garanta a todos fazerem parte de uma sociedade mais justa que se caracterize como um lugar que inclui. Numa sociedade assim podemos diminuir a distância entre a desigualdade social e educativa que acentua as diferenças em nosso país.

2 A INCLUSÃO NO NÍVEL SUPERIOR

A inclusão escolar é uma proposta educacional que surge da necessidade de se estabelecer uma política que permita a garantia de todos os cidadãos nas instituições de ensino, sejam elas no nível fundamental ou superior. A inclusão busca reafirmar o princípio de integralidade do cidadão à educação proposto por agências internacionais e reiterado no Brasil pela Constituição Federal.

Mas falar de inclusão escolar no nível superior, não quer dizer que estamos tratando do processo de integração da pessoa com deficiência no âmbito institucional, como vem sendo difundido desde as décadas passadas. O que se propõem nessa discussão é que seja evidente o movimento de se fazer uma educação inclusiva, em que as garantias fundamentais sejam asseguradas ao cidadão em todas as áreas de sua vida, inclusive na área educacional.

Para tanto, é importante revisitar a história do Ensino Superior no Brasil e o movimento das universidades em se adequar às exigências legais para incluir os estudantes com deficiência em suas instituições. Entender o percurso histórico que circunda a inclusão no nível superior é dar mais um passo em direção ao entendimento tão necessário acerca dessa mobilização.

Uma universidade inclusiva só se consolida numa educação em que o respeito à heterogeneidade ocorra entre os grupos, como uma forma de gerar mudanças nas políticas e práticas institucionais.

2.1 Retrospectiva Histórica do Ensino Superior no Brasil

Os primeiros colégios do Brasil foram estabelecidos em 1550 pela Companhia de Jesus que ficaram responsáveis pela escolarização após a colonização das terras brasileiras. Os cursos oferecidos pelos jesuítas eram de Filosofia e Teologia e conferiam o grau de doutor para aqueles que os concluíam. Os jesuítas tinham 17 colégios em todo território e expandiram grandemente suas instituições, mas foi na Bahia que o ensino se tornou referência, sendo organizada uma faculdade de matemática no século XVIII. O domínio dos jesuítas na educação durou dois séculos, concluindo suas ações com a expulsão em 1759, devido às intensas transformações no cenário político, econômico e cultural de Portugal que repercutiu no Brasil. O rompimento da igreja ou Companhia de Jesus com a Coroa

levou a sua expulsão de todos os territórios colonizados e o confisco dos bens, propriedades, colégios e residências antes ocupados pelos jesuítas.⁵⁴

A expulsão dos jesuítas provocou o desmoronamento do sistema educacional escolar da colônia. Foram fechados 21 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de seminários menores e “escolas de ler e escrever”. Ao contrário da organização pedagógica da *Ratio Studiorum*, com um plano sistematizado e seriado de estudos, surgem as chamadas *aulas régias* [...].⁵⁵

O novo cenário motivou profundas mudanças na relação de escolarização no Brasil, tendo Marquês de Pombal, seu principal interlocutor que, em 1769 quando assumiu como ministro do rei, estabeleceu o período conhecido como reforma pombalina. Essa reforma buscou empreender uma educação mais estatal e secularizada, assumida por funcionários do Estado. O país viveu uma ruptura profunda e desastrosa com o fechamento das escolas mantidas pelos jesuítas. Independente do novo modelo administrado pelo governo vigente, o sistema educacional amargou uma desorganização total, principalmente o ensino superior.

A partir de 1808 o ensino superior se organizou e legitimou com a chegada da família real. Nesse período foram criados os primeiros cursos superiores e a primeira universidade. O foco primordial era atender a corte e as classes majoritárias que acompanharam a nobreza ao chegar ao Brasil, pois os seus filhos eram enviados para a Europa com o propósito de dar sequência aos estudos.

Com a emergência do Estado Nacional, após a transferência para o Brasil em 1808, da sede do poder metropolitano, surgiu a necessidade de modificação completa do ensino superior herdado da colônia. Foram criados, então, cursos e academias destinadas a formar burocratas para o Estado, profissionais aptos à produção de bens simbólicos e, como subprodutos, profissionais liberais.⁵⁶

A partir desse período o ensino superior saiu da fase provinciana e foi se consolidar na esfera nacional estatal. As escolas superiores, como eram chamadas, estabeleceram cursos de Filosofia, Medicina e Direito, além da Academia Militar, instaladas na Bahia, São Paulo e Recife. Durante todo o Império, e após a aprovação da primeira Constituição de 1824, o ensino superior manteve as estruturas estabelecidas. Segundo Moreira, os diplomados nas escolas nacionais

⁵⁴ MOREIRA, Daniel Augusto (org.). *Didática do Ensino Superior: Técnicas e Tendências*. São Paulo: Pioneira, 2003. p.5-10.

⁵⁵ MOREIRA, 2003, p.7.

⁵⁶ MOREIRA, 2003, p.8.

gozavam de privilégios para ingressar no ensino superior de qualquer escola existente.⁵⁷

Contudo, as universidades só foram se fortalecer a partir de 1920 no período considerado da Escola Nova. A Faculdade do Rio de Janeiro foi a primeira universidade do Brasil, a partir daí em 1934 veio a de São Paulo e logo em seguida a do Distrito Federal em 1935. Mas foi com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 que os alicerces universitários foram firmados no Brasil. A partir daí que as bases funcionais da educação universitária ficaram evidenciadas, ou seja, o ensino universitário teria a função de pesquisa, ensino e extensão. O Manifesto criticava as universidades existentes e tinha como objetivo central a formação profissional.⁵⁸

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.⁵⁹

Inicialmente as universidades buscaram atender às classes sociais dominantes e sofreram forte influência do modelo norte-americano. Aos poucos a discussão e a expansão do nível superior foram ganhando força, tendo seu auge nas décadas de 50 e 60, que acentuou a entrada da classe média ao contexto universitário que buscava elevar a sua condição perante a sociedade. Cursar uma faculdade era uma condição de valorização social e de orgulho para as famílias brasileiras, devido à aquisição de conhecimento que destacava àqueles que ingressavam e à qualificação profissional que outorgava aos que tinham um curso universitário.

As referidas décadas de 50 e 60 foram evidenciadas pelos governos populistas que davam legitimidade à expansão do nível superior no País. Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº4.024/61, mas também amargou o golpe da ditadura em 1964 que ficou marcada no campo

⁵⁷ MOREIRA, 2003, p.10.

⁵⁸ BOTTONI, A.; SARDONI, E. J.; FILHO, G. B. C. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, S. Sônia (Org.) *Gestão Universitária: Os caminhos para a excelência* – Porto Alegre: Penso, 2013. p. 23,24.

⁵⁹ AZEVEDO, Fernando... [et. al.]. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca, Editora Massangana. (Coleção Educadores). ISBN 978-85-7019-516-6. Recife, 2010. p. 55,56.

educacional pela parceria do governo brasileiro com a Usaid – United States Agency for International Development – agência do governo americano para fornecer assistência técnica e financeira na organização do ensino superior no Brasil. Essa parceria MEC/Usaid impulsionou a tão desejada reforma universitária de 1968 com a Lei nº 5.540/68.⁶⁰

A reforma universitária em questão, não apresentou nenhuma contribuição esperada pelos educadores. Ela buscou tão somente fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior, tais como: Aumento dos recursos materiais e humanos; Departamentalização das unidades; Matrícula por disciplinas e regime de créditos, dentre outras. Contudo, o referendo mais importante desse período de repressão foi sem dúvida o Decreto nº 477/1969, que retirou a autonomia universitária e a transferiu para o MEC, dando-lhe o poder de desligar e suspender estudantes ou docentes que estivessem envolvidos com atividades consideradas subversivas para o então regime militar.

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêe participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.⁶¹

A partir da década de 70, no auge do governo ditatorial, o ingresso às universidades ficou mais seletivo e elitista, principalmente porque as escolas públicas de ensino fundamental passavam por um momento de sucateamento e o processo de implantação dos exames vestibulares. O critério para ingressar no ensino universitário deixava de ser a nota de classificação e passava a ser o número de vagas nos cursos, oportunizando o acesso àqueles alunos que tinham condições de cursar excelentes escolas no nível médio. Dessa forma a única alternativa para os alunos das escolas públicas seriam os cursos profissionalizantes que se

⁶⁰ MOREIRA, 2003, p.31-40.

⁶¹ BRASIL. Decreto-Lei Nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969, art. 1º.

expandiram consideravelmente nesse período com a lei 5.692 de 1971. O ensino pautou-se pela reprodução de conhecimento e vigilância constante das ações docentes. Foi considerado um período difícil para a Educação e prolongou-se por 20 anos na história brasileira.

A segunda metade da década de 80 ficou marcada pelas mudanças radicais sofridas pelo Brasil, a queda da ditadura e a abertura para as novas políticas educacionais, renovando os ânimos dos educadores brasileiros principalmente os docentes do nível superior. Nessa ocasião foi aprovada a Constituição Federal de 1988 que no Art.207 assegura a autonomia científico-administrativa e a gestão financeira e patrimonial das universidades e também garante a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.⁶²

Foi na década de 90 que ocorreu o aumento mais expressivo do acesso de estudantes no nível superior. Segundo dados do IBGE, no decênio 1998 a 2008, houve um aumento dos estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos no nível superior de 6,9% para 13,9%; praticamente dobrou o ingresso de jovens em todas as regiões do país. Relacionando esses dados com o de outros países, o percentual ainda é baixo, principalmente se comparado a países como França, Espanha e Reino Unido, pois essa proporção é superior a 50%, ou na América Latina se comparamos ao Chile que se destaca com 52%. Mesmo assim, a expansão nesse período ficou marcada pela possibilidade de acesso e pelas legislações favoráveis.⁶³

Na década de 90 ocorreu também uma expansão e uma privatização do ensino universitário a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº9.394/96. Esse reforço possibilitou o crescimento do ensino superior privado e ressaltou a marca de autonomia administrativa e didático-científica das universidades já acentuada na Constituição de 1988. Segundo Silva,⁶⁴ o crescimento do ensino privado só foi possível pela depreciação das instituições públicas, “[...] foi, sobretudo a partir da década de 90, com um investimento cada vez menor do Estado no campo da educação, que as universidades públicas brasileiras acabaram se deteriorando [...]”. As instituições privadas ainda recebem um maior incentivo através

⁶² BRASIL. *Constituição da República do Brasil*. Brasília: Senado da República, 1988, art. 207.

⁶³ IBGE. Sala de Imprensa. Comunicação Social 09/10/2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 de maio de 2013.

⁶⁴ SILVA, A.C. Alguns problemas do nosso ensino superior. *Estudos avançados*, v.15, n.42, 2012. p.12.

do artigo 20 da LDBEN/1996 quando apresenta quatro tipos de instituição superior privada.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III – confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei.⁶⁵

Depois desse reforço da lei, um novo modelo de ensino se estabeleceu no sistema educacional brasileiro e fez aumentar em 70% o número de vagas no ensino privado, contra apenas 30% de vagas no ensino superior público⁶⁶. Esse aumento possibilitou a abertura de vários cursos em todo o país, passando a oferta de vagas para os candidatos. De acordo com o Censo do Ensino Superior (MEC/INEP) de 2010, os cursos de graduação tiveram um aumento de matrículas de 7,1% no período de 2009 a 2010, e aumento de 110,1% de 2001 a 2010. O setor privado tem 74,2% dessas matrículas.⁶⁷

Segundo Andrea Bottoni,⁶⁸ as universidades privadas receberam um incentivo através do Decreto no 4.914/2003 que reforça a autonomia aos centros universitários e o Decreto no 5.622/2005 que regulamenta a Educação a Distância (EAD) no Brasil. Além do estabelecimento de vários programas que concedem bolsas de estudo no ensino privado: Programa Universidade para todos (ProUni) em 2004; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007 e o Financiamento Estudantil (FIES), possibilitando o acesso de estudantes de classes mais carentes ao ensino superior. Esses incentivos facilitaram a entrada dos estudantes nas diversas universidades, faculdades e centros universitários em todo o Brasil e consolidaram o tão desejado plano de ampliação da educação superior do governo federal.

⁶⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁶⁶ FERRARI, Marian A. L. Dias. SEKKEL, Marie Claire. *Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio*. Psicologia Ciência e Profissão, Dez 2007, vol.27, n°.4, p.636-647. ISSN 1414-9893. p. 640.

⁶⁷ CENSO (2010). *Censo da Educação Superior 2010 – Divulgação dos principais resultados do Censo da educação Superior*. 2010, 2011.

⁶⁸ BOTTONI, A.; SARDONI, E. J.; FILHO, 2013, p. 33.

Todas essas políticas públicas elevaram de acordo com Censo 2010 as matrículas no nível superior no período de 2001 a 2010. Cresceram mais do que o dobro, ou seja, 6,379 milhões de pessoas têm ingressado no nível superior, desses 4,736 milhões nas instituições privadas e 1,643 milhões na instituição pública, com um aumento significativo de novas matrículas no ensino privado, conforme (tabela 1) do INEP⁶⁹. Essa impulsão acentuou consideravelmente a abertura de novas instituições; foi uma explosão de criação de IES no país. O censo aponta que em 1998 o número era de 774 instituições, em 2010 o número passou para 2.099, ou seja, 88,3% do total de IES no Brasil.⁷⁰

Tabela 1 - Evolução do Número de Matrícula (presencial e a distância) por Categoria administrativa Brasil – 2001 – 2010

	TOTAL	PUBLICA								PRIVADA	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: MEC/Inep

É notório que o perfil do estudante das universidades públicas mudou. Em primeira estância pensava-se que os estudantes eram em sua maioria aqueles de poder aquisitivo menor, mas diante do censo 2010 ficou evidente que o aumento das instituições privadas facilitou a entrada dos estudantes com baixo poder aquisitivo e trabalhadores, enquanto que nas instituições públicas se tornou mais difícil o acesso dos estudantes provenientes das escolas de ensino médio, devido a seu modelo e a sua estrutura organizacional e pela exigência nos vestibulares, o que praticamente garantia o ingresso de estudantes advindos das escolas privadas com melhor qualidade de ensino. Todos esses aspectos forçaram a reestruturação do alunado de nível superior no país.

Diante desse processo de mudança e transformação do ensino superior, é evidente a necessidade de uma nova reforma universitária na busca de resgatar a

⁶⁹ CENSO (2010), 2011, p.8.

⁷⁰ BOTTONI, A.; SARDONI, E. J.; FILHO, 2013, p. 34.

qualidade de ensino. Segundo Andrea Bottoni,⁷¹ o ensino superior brasileiro ainda busca sua identidade, seu modelo próprio de conduzir a educação nacional, pois ao longo do tempo sentiu a influência de vários modelos educacionais e o distanciamento do seu foco principal que é a pesquisa. A universidade pública tem buscado seu lugar na sociedade, principalmente devido às novas formas de acesso que vêm expandindo a entrada de uma população em busca de um ensino mais profissionalizante.

O ensino profissionalizante passa a ser uma tendência em todo o país tanto que, segundo dados do Censo 2010, ele atingiu um crescimento de 12,3% ao longo de dez anos entre 2001 a 2010. O Censo registra um número de participantes correspondente a 781.609 de matrículas em 2010 (tabela 3), contra 69.797 matrículas em 2001 que é uma elevação significativa, o que vem sinalizando que os cursos tecnológicos são hoje um dos grandes responsáveis pelo ingresso dos alunos no nível superior do país tanto em relação à iniciativa privada quanto à pública com as Instituições Federais de Educação Tecnológica – IFES. O Censo ainda registra que desse montante de alunos matriculados em 2010, somente 63.481 são estudantes das instituições públicas, enquanto que os demais 718.128 são alunos oriundos das diversas instituições privadas do país, ou seja, as instituições privadas detêm a maior hegemonia no ensino tecnológico.⁷²

Tabela 2 – Distribuição do Número de Matrículas em Cursos Tecnológicos (presencial e a distância) segundo Área do Conhecimento – Brasil – 2010

	Área de Conhecimento	Matrícula	%
	Total Geral	781.609	100
1	Gerenciamento e administração	343.723	44,0
2	Processamento da informação	66.664	8,5
3	Ciência da computação	51.400	6,6
4	Marketing e publicidade	47.996	6,1
5	Proteção ambiental (cursos gerais)	40.166	5,1
6	Engenharia e profissões de engenharia (cursos gerais)	30.323	3,9
7	Hotelaria, restaurantes e serviços de alimentação.	17.686	2,3
8	Técnicas audiovisuais e produção de mídia	16.080	2,1
9	Design e estilismo	16.002	2,0
10	Serviços de beleza	14.694	1,9
11	Outros Cursos	136.875	17,5

Fonte: MEC/Inep

⁷¹ BOTTONI, A.; SARDONI, E. J.; FILHO, 2013, p. 40.

⁷² CENSO (2010), 2011, p.13.

Dessa forma, faz-se necessário aprofundar as discussões sobre o ingresso no nível superior, pois tem garantido a inserção de uma clientela diferenciada, oriunda das várias camadas sociais e culturais e que certamente vem dando à faculdade uma “cara nova”. Esse perfil mais eclético dos alunos tem forçado uma verdadeira revolução e renovação universitária. Destaca-se aqui o papel inclusivo e democrático que a educação deve almejar. Esse novo modelo de ingresso impulsionado pelos diversos programas federais tem permitido que discente com deficiência intelectual e outras necessidades educacionais especiais relacionadas às dificuldades de aprendizagem venha buscando seus direitos quanto à universalização do ensino também no nível superior e venha cada vez mais ocupando os espaços acadêmicos.

A busca da qualidade universitária pelas faculdades faz-se também pela criação de alternativas para absorver os novos ingressantes aos diversos cursos. É importante assegurar a inclusão tendo em vista as determinações legais que garantem o seu acesso em todos os níveis, mas não só pelas questões legais, é preciso legitimar uma política inclusiva em todo o país, pensando principalmente na dimensão pedagógica. Certamente essa é uma questão que demanda discussão e controvérsia e requer ultrapassar os muros da academia e da prática docente mobilizando toda a sociedade.

A universidade hoje requer reconhecer sua clientela real, alunos oriundos de todos os segmentos da sociedade, incluindo a população brasileira que aspira adentrar ao ensino superior e buscar através da educação reverter sua condição sociocultural e sua dignidade.

O grande desafio está em assegurar, por meio dos seus cursos, condição de ajustamento na formação desse cidadão. Garantir e legitimar essa formação devem ser o foco principal das diversas instituições de nível superior. Negar esse acesso e essa formação chega a ser uma postura inconstitucional, já que o papel da universidade é criar mecanismos de acesso aos que desejarem adentrar para os mais altos níveis de ensino.

A prática observada é um processo excludente. Essa seleção muitas vezes injusta e desleal, que termina por permitir a inclusão de estudantes que cursaram o ensino médio em boas escolas e tiveram melhor oportunidade na vida acadêmica. A classe que realmente necessita, ainda amarga a dolorosa condição de incapacidade diante de tantas perdas educacionais.

Desta forma, é necessário ampliar a discussão sobre um processo mais justo e respeitoso de seleção que garanta o acesso e a permanência do cidadão estudantil que deseja melhorar sua condição de ser humano. Cabe também dialogar sobre o panorama da inclusão social e educacional, com a visão de articular as questões em torno da educação de pessoas com necessidades educativas especiais no nível superior.

2.2 O contexto educacional inclusivo no Ensino Superior

A Política Educacional Nacional para Educação Especial tem as mesmas metas e objetivos da Educação Geral, referendada pela legislação nacional, Constituição Federal/1988 e LDBEN 9394/96, além das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001. As Universidades como as grandes escolas formadoras de profissionais para a sociedade devem ser, segundo nossas leis, democráticas e inclusivas. O que fica implícito na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 – 20 de dezembro 1996), quando diz:

TITULO III, sobre Direito à Educação:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;⁷³

O fato é que, quanto mais elevados os níveis educacionais para o ensino, maior ficam as divergências quanto ao processo de inclusão. Certamente essas discussões perpassam as questões da inclusão social que englobam não só os estudantes com necessidades educativas especiais, mas também ações afirmativas para os estudantes de cotas como os aplicados para os negros, afrodescendentes e indígenas. Percebe-se, então, que outros segmentos também são alvos de preconceito em nossa sociedade, o que requer em toda e qualquer ação que se viabilize seu ingresso aos níveis mais elevados de conhecimento. O que contribuirá efetivamente para a mudança social e a construção de uma sociedade menos excludente. Libâneo reforça o papel dessa escola inclusiva que luta contra o descaso e exclusão social.

[...] a escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político e cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma

⁷³ BRASIL. 1996, Título III artigo 4º parágrafo V.

sociedade justa, uma sociedade que inclua todos passa pela escola e pelo trabalho dos professores.⁷⁴

Ao discutir sobre inclusão é inevitável considerar o preconceito sofrido por várias pessoas no Brasil. Direta ou indiretamente acompanha-se a falta de atenção que as pessoas com necessidades especiais estão expostas pelos diversos setores. Pode ser que essa situação esteja ligada à desinformação e a ações governamentais concernentes ao tema ou pode ser caracterizada como defesa. Diante dessa constatação faz-se necessário uma tomada de posição para ampliar as discussões e conscientização de toda sociedade em busca da superação.

A universidade considerada como aquela que preconiza a cidadania, regida pela ideia do bem comum e social, deve criar mecanismos para garantir a equidade, possibilitando e favorecendo o acesso que proporcione condições de permanência a todos os segmentos sociais, sem nenhuma forma de discriminação ou exclusão das populações desfavorecidas.

Numa sociedade democrática e multicultural reconhecer a importância de uma educação superior fomentada nos princípios de igualdade e liberdade que viabilize o exercício de cidadania dos educandos para que conheçam, reconheçam e aceitem as diferenças e não as ignorem, isto é, consideração e respeito à diversidade.

Nesse sentido, essa sociedade não deve ser considerada sob a ótica de algo separado da formação humana, pois sua efetivação é um processo que se constrói concomitantemente à medida que se cria a consciência dos diversos tipos de direitos: à vida, ao trabalho, à moradia, à saúde, à seguridade e à educação. Para Libâneo, acolher a diversidade é a exigência de uma escola que respeite as diferenças.

Uma educação intercultural requer que as decisões da equipe escolar sobre objetivos escolares e organização curricular *reflitam os interesses e necessidades formativas dos diversos grupos sociais existentes na escola (a cultura popular, o urbano e o rural, a cultura dos jovens, a cultura de homens e mulheres, de brancos e negros, das minorias étnicas, dos alunos com necessidades especiais)*.⁷⁵

Essa abordagem nos permite visualizar a instituição de ensino com os sujeitos reais que a compõem, com os protagonistas que fazem parte de uma visão mais plural da sociedade. É importante perceber que o fato de reconhecer a

⁷⁴ LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 3. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 39.

⁷⁵ LIBÂNEO, 2001, p. 40.

pluralidade da organização escolar, segundo o autor, não quer reduzir o currículo da instituição aos interesses diversos, mas que essa instituição respeite a diversidade da sua comunidade escolar. A intenção é que as instituições incorporem uma visão mais intercultural, criando possibilidades e oportunidades de acesso ao saber.

O Brasil conta hoje, segundo o Censo 2010, com uma população de 45. 606. 048 milhões de pessoas declaradas com alguma deficiência; esse total corresponde a 23,9% da população brasileira, tendo 38.473.702 pessoas em áreas urbanas e 7.132.347 em áreas rurais. Esse contingente requer atenção por parte das políticas públicas devido ao fato de que parte dessa população não chega a ingressar em qualquer um dos níveis educacionais.

Os resultados do Censo ainda mostram que entre os níveis de instrução a distância é gigantesca em relação às pessoas sem deficiência. O gráfico abaixo registra que 61,1% da população de 15 anos ou mais de idade com deficiência não têm instrução ou quando têm, possuem apenas o fundamental incompleto. Essa mesma faixa etária sem nenhum tipo de deficiência, corresponde a 38,2% representando uma diferença de 22,9 pontos percentuais. As diferenças de escolarização são evidentes em todos os níveis e no nível superior registra 6,7% de pessoas com deficiência enquanto que apresenta 10,4% para a população sem deficiência.⁷⁶

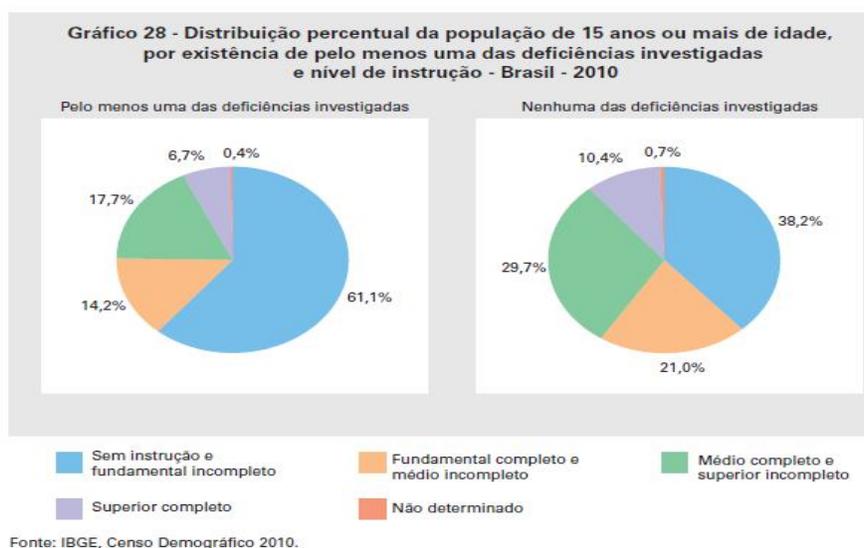


Figura 3 - Distribuição Percentual de Deficiências

⁷⁶ BRASIL. IBGE Censo Demográfico 2010 – *Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2010. p.1-215.

No caso específico de pessoas com necessidades educacionais especiais, a grande diferença entre os níveis de instrução de pessoas com e sem deficiência se percebe, também, no acesso a uma educação de qualidade e se reflete na empregabilidade e nos salários dessas pessoas. Na condição de vida que essas pessoas têm. Ao longo do tempo a pessoa com deficiência foi relegada ao subemprego, muitas vezes contou com a boa vontade de pessoas que se achavam melhores e mais bem preparadas. Em 2010, o Censo registrou que as desigualdades permanecem em relação às pessoas com deficiências, que têm taxas de escolarização menores que a população sem nenhuma das deficiências investigadas. O mesmo ocorreu em relação à ocupação e ao rendimento.

No que se refere ao rendimento, as estatísticas indicam uma diferença de mais de 9 pontos percentuais entre pessoas ocupadas, com e sem deficiência. Das pessoas com deficiência entrevistadas, 46,4% ganham até um salário mínimo ou não têm rendimento, enquanto entre a população sem qualquer deficiência, estes números chegam a 37,1%⁷⁷. Nesses dados ficam evidentes as poucas oportunidades que as pessoas com deficiência têm de ascensão social, o que certamente repercutirá na sua qualidade de vida. Para buscar uma melhor condição é preciso preparação e almejar os maiores níveis de ensino é uma forma de assumir seu espaço na sociedade.

Observa-se, contudo, que no Ensino Superior o acesso em níveis Estadual/Federal para o aluno NEE é muito seletivo. A conquista de um espaço em uma universidade é fruto de um trabalho de muita qualidade, com acompanhamento em toda a sua trajetória escolar. É necessário que o sistema educacional para inclusão ocorra em todas as áreas de ensino da melhor forma, desde a educação infantil até sua chegada ao nível superior e que sejam disponibilizadas novas alternativas de avaliação que favoreçam o desenvolvimento global da pessoa com necessidade educativa especial.

Desde 2003 existem programas que buscam articular o acesso de pessoas com deficiência ao nível superior. Um desses programas implantados pelo MEC é Educação Inclusiva: direito à diversidade, que busca apoiar os sistemas de ensino, dando mais mobilidade ao processo de inclusão nas escolas. Tais programas são necessários para oferecer subsídios e legitimar novas práticas educacionais, mas

⁷⁷ BRASIL. IBGE. *Censo Demográfico*, 2010 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 15 de nov. 2012.

ainda é preciso ampliar o debate para além da sala de aula, a partir de uma análise crítica que busque repensar os modelos e objetivos propostos para o Ensino Superior e encarar a possibilidade de flexibilização do currículo, da necessidade de revisão do sistema de avaliação e da entrada de profissionais especialistas no âmbito das IES.

O Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis que normatizam a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Intitulado como Programa Brasil Acessível, o Ministério das Cidades estabeleceu que todos os espaços, inclusive educacionais, precisavam promover a acessibilidade para todo cidadão. Toda instituição tem o dever e a obrigação de disponibilizar rampas de acesso alternativo, corrimão, carteiras e sanitários adaptados, além de outros itens que se fizerem necessários. Certamente essa resolução impulsiona a inclusão educacional e social, mas a necessidade de igualdade e o direito da pessoa com deficiência excedem as questões de acesso aos locais de difusão do conhecimento.

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

§ 1º Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto;

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas;

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas.⁷⁸

Essa nova forma de pensar a educação inclusiva no nível superior ou em qualquer nível da educação básico aproxima o aluno de ações que permitirão não só o acesso, mas garantirá a possibilidade de permanência e conclusão do curso. Analisando os dados do último censo em 2010, percebe-se que nem todas as instituições dispõem dos itens previstos em lei, nem todas as faculdades estão

⁷⁸ BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

devidamente adaptadas e preparadas para receber os estudantes com dificuldades diversas. Porém, apesar de ser um processo longo e de muitas discussões, a educação inclusiva garantirá o reconhecimento real de toda a população e sua inserção na sociedade como cidadão.

Segundo dados da Secretaria de Educação Superior, em 2006 o Ministério de Educação recebeu cerca de 17 milhões para investimentos voltados a inclusão de índios, negros e pessoas com necessidades especiais. Porém menos de 10% desse valor foi realmente destinado a programas para a inclusão das pessoas com deficiência no nível superior⁷⁹. Tal situação corrobora os apelos lançados na Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 13 de dezembro de 2006 que denuncia as posturas tomadas por diversos países da América Latina, entre eles o Brasil pela dificuldade em oferecer uma educação adequada e compatível às pessoas com deficiência.

Art.24 - 5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.⁸⁰

É importante assegurar os direitos previstos em lei, o cumprimento do que a legislação e os órgãos competentes garantem. No entanto, muitas instituições educativas não vêm cumprindo a legislação, principalmente no que diz respeito ao sistema de cotas, a questão da acessibilidade física e educacional, a adaptação curricular e a preparação do seu docente. Preparar-se para receber os estudantes com necessidades especiais é um dever garantido por lei que vai facilitar a condição de respeito tão almejado pelos estudantes deficientes.

É importante ressaltar que algumas faculdades do Brasil têm buscado melhorar a condição física e pedagógica na tentativa de atender aos seus alunos como um todo. Diversas iniciativas são evidenciadas no país. Segundo a revista *Incluir*,⁸¹ a Universidade Federal do Pará vem buscando facilitar o processo educacional dos alunos de sua instituição, sendo que esse processo ocorre desde a inscrição do vestibular no site que já ganhou certificado de acessibilidade devida a

⁷⁹ FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, 2007, p. 643.

⁸⁰ ONU. Convenção da Pessoa com Deficiência - 2006. *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Tradução Oficial/Brasil. Brasília, setembro de 2007, p. 28.

⁸¹ FALCO, Verônica e FRANGIONE, Belisa. Acesso ao Conhecimento. *Revista Incluir*, nº 02, janeiro 2010. p.12-15.

adaptações feitas em sua página na Internet, como, por exemplo, a tonalidade das cores muda para facilitar ao daltônico, a fonte aumenta para auxiliar os candidatos de baixa visão, o conteúdo da página também está disponível em áudio para facilitar os deficientes visuais, entre outras adaptações. Também a universidade oferece alternativas de equipamentos e auxílio profissional especializado como: provas ampliadas, lupa eletrônica, tradutor de Libras e todo o suporte necessário para seu deslocamento e acomodação⁸².

Essas práticas também são visualizadas segundo a reportagem em outras universidades que seguem as mudanças e adaptações em suas unidades. É o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Brasília, dentre muitas outras. Tais mudanças revelam-se como urgentes e necessárias para ampliar as discussões e legitimar práticas exitosas em todo o país. O mais importante é assumir um debate sobre as alternativas pedagógicas e na forma de avaliar, além de reestruturação curricular, que são necessárias para fortalecer as novas propostas de inclusão aprovadas pela Convenção da ONU/2006.

No bojo dessas adaptações estão as redimensionalizações do ingresso às diversas instituições de ensino superior. É preciso criar alternativas para a realização das provas de vestibulares, garantir provas adaptadas, salas especiais, suporte especializado, provas orais, em Braille, disponibilizar o uso dos recursos tecnológicos e todas as formas viáveis para facilitar a participação nos diversos sistemas de seleção organizados pelas instituições. Essas questões que se impõem já há mais de uma década na educação brasileira, desde que a lei foi outorgada em 1996; urge por um processo de mudanças drásticas para esse acesso.

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral.⁸³

O ingresso de alunos com necessidades educativas especiais no nível superior traz à tona uma discussão sobre os medos da sociedade frente ao desconhecido. A diferença sempre assusta, pelo fato de não se saber ao certo as reais possibilidades dessas pessoas com deficiência. Alguns estudantes têm o temor de serem prejudicados nas atividades acadêmicas, pensam que podem ser

⁸² FALCO, V.; FRANGIONE, 2010, p.14 e 15.

⁸³ GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob (orgs). *Caminhos pedagógicas da educação especial*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.80.

prejudicados ou que possam baixar seu rendimento, alguns acreditam até que vão levar àqueles estudantes literalmente nas “costas”, carregando-os por todo o curso.

Essa é uma situação em que a falta de informação tem levado à distorção de uma abordagem mais crítica e certamente essa postura promove o preconceito e a necessidade de reformulação das ações governamentais e institucionais. Abrir a discussão em âmbito acadêmico deve ser o ponto inicial para desfazer essa visão tão retrógrada e discriminatória que a ONU define como:

“Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável; [...].⁸⁴

Essa discriminação muitas vezes não se dá de modo explícito, por vezes ela fica por trás da indiferença e apatia diante das situações educativas, outras pela recusa em incluir no grupo, ou de sentar perto para auxiliar nas atividades ou pelo simples fato de ler um informativo, ou mesmo em apoiar no entendimento de atividades diversas. Também se caracteriza com o comportamento discriminatório. Posturas como essas ficam evidentes na marginalização sofrida por vários estudantes ao longo das últimas décadas. Eles passam a fazer parte da estatística em que constata as pessoas com necessidades especiais em todos os níveis indiscriminadamente.

Art. 24 2.a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência⁸⁵

A deficiência, segundo a ONU, não pode ser o motivo para afastarmos as pessoas da escola ou do convívio no ambiente escolarizante. Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996, a educação especial deixou de acontecer em espaços exclusivos para agregar-se ao ensino regular. A resolução do Conselho Nacional de Educação pela Câmara da Educação Básica nº 2/2001 acompanha o processo de mudança, sendo que o artigo 2º determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com

⁸⁴ ONU. Convenção da Pessoa com Deficiência - 2006, 2007, p. 17.

⁸⁵ ONU. Convenção da Pessoa com Deficiência - 2006, 2007, p. 28.

necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.⁸⁶

A educação inclusiva é então uma conquista coletiva, partilhada por aqueles que desejam que o processo consolide a permanência do estudante com necessidades educativas especiais no ensino regular em todos os níveis. É desenvolver a capacidade desse estudante na medida das suas potencialidades e oportunidades.

Se observarmos o histórico das universidades no país, veremos que o alunado é composto por uma classe minoritária e dominante, marcando o espaço acadêmico como um lugar de privilégios. A academia também legitima os intelectuais e perpetua um grupo seletivo de pensadores e pesquisadores, o que certamente não se enquadra com o perfil dos estudantes deficientes que lutam pelo desejo de respeito, reconhecimento e dignidade cidadã.

O anseio pela mudança e pela expansão universitária vem romper o discurso democrático de um Ensino Superior que não se configure somente como uma bandeira de luta, mas que reforce a tomada de políticas públicas que tragam a renovação da prática pedagógica e inclusiva, apresentando uma reparação pelos muitos anos de afastamento e pouca tolerância acadêmica. A pouca tolerância está relacionada com a dificuldade de ingresso, com a falta de adaptação e com a resistência às mudanças tão desejadas presentes no dia a dia das universidades brasileiras, talvez pelo modelo neoliberal impregnado na política elitista de nossa sociedade capitalista.

A omissão institucional em relação ao estudante com necessidades especiais faz aflorar as questões sobre a educação inclusiva e evidencia o direito que esse estudante tem de ingressar na universidade. É correto considerar que uma vez legitimado seu acesso, por qualquer dos programas federais, estaduais ou municipais e até pelos processos seletivos dos vestibulares, este estudante tem o direito legal de permanecer na instituição até a conclusão do seu curso, além de ter as adaptações curriculares e acessibilidade garantidas enquanto estiver matriculado. As instituições superiores precisam levar as suas limitações e dificuldades com seriedade, buscando garantir o sucesso acadêmico.

⁸⁶ BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

Por essa razão o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010 preconiza que a educação é um direito constitucional para todos os cidadãos da República Federativa do Brasil em todas as modalidades e níveis de ensino. Esse direito segundo o Documento Final é de responsabilidade dos governos federais, estaduais, municipais e distrito federal, mas necessita de políticas públicas que efetivem as garantias da lei. No que concerne à educação especial todos os direitos, segundo a CONAE estão assegurados e uma das metas para as instituições de educação básica e superior é a implementação de políticas educacionais inclusivas.

i) A implementação efetiva de uma política educacional como garantia da **transversalidade da educação especial na educação**, seja na operacionalização desse atendimento escolar, seja na formação docente. Para isso, propõe-se a disseminação de política direcionada à transformação dos sistemas educacionais em **sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade com vistas à igualdade**, por meio de estrutura física, recursos materiais e humanos e apoio à formação, com qualidade social, de gestores/as e educadores/as nas escolas públicas. Isto deve ter como princípio a garantia do direito à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, de idade, de orientação sexual e religiosa, bem como a garantia de direitos aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.⁸⁷ (grifo do autor)

O Documento da CONAE também apresenta no Eixo VI referente à formação e à valorização dos/as profissionais da educação que assumam medidas pelo Sistema Nacional de Educação e demais sistemas de ensino (municipal, estadual, distrital e federal) a “Efetivar processos de **formação inicial e continuada** dos/das docentes em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças no campo do conhecimento.”⁸⁸

A formação docente é um dos desafios para a educação inclusiva do século XXI. É de fundamental importância criar mecanismos para uma educação que atenda às diferenças. Essa formação deve ser oferecida pelas instituições, mas também pela iniciativa pessoal dos profissionais interessados.

A perspectiva inicial é de que a formação ocorra nos cursos de graduação e que avance para a formação continuada ao longo da prática educativa. Para tanto, requer que as unidades superiores oportunizem essa formação considerada como exigência para a revisão da competência técnica pedagógica dos profissionais de educação.

⁸⁷ CONAE MEC - Documento Final - print. Job. Eixo III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar, 2010. p. 71.

⁸⁸ CONAE MEC, 2010, p. 90.

O terceiro desafio diz respeito à competência do educador em identificar, acolher e trabalhar com as diferenças em suas salas de aula. [...] É fundamental que todos os protagonistas das ações educacionais (professores, alunos, coordenadores e diretores) reconheçam e legitimem as diferenças presentes em sala de aula e participem da construção de condições efetivas de ensino e aprendizagem.⁸⁹

Essa postura deve iniciar a partir da formação docente que leve à reflexão e ao diálogo com as diferenças. Reconhecer a educação como prática socialmente assegurada para o povo é também refletir sobre a prática docente como componente fundamental para uma escola democrática. Nesta perspectiva, o professor é visto como um profissional que reflete sobre sua prática cotidiana para compreender as soluções específicas que se apresentam no processo de ensino e de aprendizagem. Sob essa ótica, Gadotti afirma que “o profissional do ensino, não é um técnico, um especialista, é, antes de mais nada um profissional do humano, do social, do político”⁹⁰.

As instituições de nível superior são o espaço propício e ideal para difundir a discussão sobre a educação inclusiva. Sua autonomia didático-administrativa e sua tríplice abordagem de ensino, pesquisa e extensão que eleva as unidades de formação superior a verdadeiros centros de pesquisa que fomentam o conhecimento aprofundado, a investigação constante e o exercício cidadão das inovações e reformulações educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino. É importante lembrar que o capítulo IV da LDBEN 9.394/96 ressalta as finalidades e ajuda a fortalecer o papel ativo do ensino superior.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento [...];
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura [...];
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional [...];
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais [...];
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população [...].⁹¹

⁸⁹ FERRARI, SEKKEL, 2007, p.646.

⁹⁰ GADOTTI apud VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. *A formação do Professor do Ensino Superior*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 31.

⁹¹ BRASIL, 1996, Capítulo IV, art. 43.

A finalidade do ensino superior proposta nesse capítulo promove a reflexão e acentua o debate sobre os princípios da educação inclusiva e a formação dos profissionais de educação. A formação universitária deve em consonância com os apelos da sociedade atual, agregar ao 'espírito científico' o desejo de mudanças e renovação, promovendo a divulgação dos conhecimentos adquiridos na academia para efetivar práticas mais inclusivas e igualitárias aos cidadãos com e sem necessidades especiais.

A questão central então é a formação docente e esse ponto será discutido oportunamente. Porque afinal de contas, todas as pessoas com ou sem deficiência, desejam ser atendidas de forma diferenciada e respeitosa, sendo contemplados pelos direitos que já foram assegurados na legislação.

3 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO NÍVEL SUPERIOR

A docência universitária vem sendo alvo de reflexões nas últimas décadas, diversos estudos e pesquisas vêm sendo tratados sobre o papel e a formação do docente nos dias atuais. Uma das abordagens tem sido a reflexão sobre os saberes intrínsecos à prática pedagógica desse profissional.

A prática sempre foi a grande preocupação dos educadores no contexto da educação brasileira. As discussões sobre essa questão perpassam por pontos profundos e estruturantes na formação desse profissional.

Por essa razão, nesse capítulo busca-se ampliar a discussão sobre a formação docente com o intuito de entender o contexto histórico e do amparo legal que permita uma formação comprometida com as novas perspectivas educacionais que vêm sendo enfrentada pela universidade brasileira.

Para tanto, serão analisados três pontos: a formação docente, os desafios na inclusão e a prática inclusiva nos universidades brasileiras. Entender a configuração da docência universitária será o ponto de partida para fortalecer uma prática inclusiva de fato e de direito.

3.1 A Formação docente universitária

A palavra formação tem um sentido mais amplo do qual geralmente é usada. Segundo o dicionário⁹² a palavra formação, refere-se a três etapas distintas: formação inicial, formação de aprendizagem e formação continuada ou profissional. A primeira é a *formação inicial* que corresponde ao ensino escolar e universitário, ela ocorre quando a pessoa opta por uma determinada profissão e almeja através do estudo alcançar um nível mais elevado de conhecimento.

A segunda, a *formação de aprendizagem*, diz respeito a uma formação teórico-prática do indivíduo. E a terceira, a *formação contínua ou profissional*, tem a ver com o aprimoramento do conhecimento recebido inicialmente. Essa é uma formação mais específica e tem como propósito desenvolver a capacidade profissional das pessoas.

⁹² CONTEÚDO aberto. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1logo>. Acesso em: abril de 2014.

É importante refletir, entre outros pontos, sobre a formação inicial e continuada desse docente, já que sua capacitação se constitui por uma formação inicial acadêmica em cursos de graduação voltados à licenciatura ou ao bacharelado. O aprimoramento docente ocorre ao longo da sua transição com cursos de pós-graduação que variam de *lato sensu*, cursos de especialização de curta duração e com direcionamento mais prático, ou *stricto sensu* que se caracterizam por serem cursos de longa duração mais voltados à pesquisa.

Segundo Ilma Passos Veiga, os diversos programas de pós-graduação têm a tendência de voltar-se para a formação de pesquisadores.⁹³ A definição da pesquisa fica a cargo do docente pelas suas inclinações e interesses; essa formação ocorre então de iniciativa individual.

A autora ainda evidencia que o Plano Nacional de Graduação (PNG), estabelece algumas diretrizes para o perfil do docente universitário. Essas diretrizes servem como norteadores para atualização e capacitação dos profissionais que desejam atuar no âmbito institucional das IES, com uma “formação científica na área de conhecimento exercido na instituição, formação mínima de pós-graduação *stricto sensu*, preferencialmente no nível de doutorado, domínio e competência pedagógica”⁹⁴ dentre outras questões de cunho metodológico.

As agências de fomento à pós-graduação 'stricto sensu', além dos critérios vigentes para a formação do pesquisador, ampliarão os programas para capacitação e formação, igualmente 'stricto sensu', dos docentes da graduação.⁹⁵

Essa exigência na formação docente requer ajustes e adequações que qualificam mais o fazer pedagógico nas diversas unidades, visto que as dimensões contidas no documento final da PNG servem como parâmetros estabelecidos pelo MEC em seu monitoramento e avaliação das IES em todo o país.

- Considerando as necessidades relacionadas à expansão da oferta de vagas no horizonte de dez anos, as instâncias responsáveis pelas IES ampliarão a oferta de programas de pós-graduação 'stricto sensu' no país, dentro dos seguintes parâmetros:

⁹³VEIGA, Ilma Passos. *Docência universitária na educação superior*. http://portais.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf. Acesso: janeiro 2014.

⁹⁴ VEIGA, http://portais.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf. Acesso: janeiro 2014.

⁹⁵ VEIGA, http://portais.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf. Acesso: janeiro 2014.

- a) ampliar a oferta de vagas nesse nível, nas IES públicas, de modo que todas se tornem pólos de formação 'stricto sensu' de docentes, inclusive por meio de criação de novos cursos;
- b) estimular também a ampliação de vagas na pós-graduação 'stricto sensu', nas universidades privadas e IES de qualidade, inclusive com abertura de novos cursos;
- c) aumentar o total de docentes titulados no país em taxa superior à obtida na expansão das vagas de graduação.⁹⁶

A atenção disposta nesse documento ajuda a pensar uma qualificação contínua do docente universitário e uma preocupação no estabelecimento de programas que contribuam com essa formação, visto que as IES devem e podem investir numa formação contínua e progressiva de seus profissionais.

Observa-se que há uma preocupação na qualificação do docente, inclusive responsabilizando as IES por criar programas e vagas para essa formação, de forma que os docentes ampliem sua titulação. Essa exigência posteriormente garantiria maior pontuação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Diante do exposto é correto afirmar que formação docente é uma atividade complexa que abrange desde o domínio da área de conhecimento em que atua, exigindo uma preparação e um aprimoramento constantes, como também uma relação dialética com os demais atores envolvidos na práxis pedagógica, o que torna essa uma profissão bastante singular.

Diferentemente de outros profissionais, o docente universitário requer um grau de estudo diário e contínuo na sua formação tendo na Universidade o aporte que legitime a sua prática pedagógica. É certo considerar que o docente deve desenvolver alguns saberes necessários e imprescindíveis ao longo de sua carreira acadêmica.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI aponta a importância e dá orientação para as universidades delinearem sua prática acadêmica.

A universidade deve ocupar o centro do sistema educacional mesmo que, à semelhança do que ocorre em numerosos países, existam outros estabelecimentos de ensino superior.

• Ela deveria desempenhar estas quatro funções essenciais:

1. preparação para a pesquisa e para o ensino;
2. oferta de uma formação, em diferentes áreas, bastante especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social;
3. abertura a todos para responder aos múltiplos aspectos do que se designa por educação permanente, em sentido lato;

⁹⁶ FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. *Resgatando espaços e construindo idéias*. 3ª ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004. p 82,83.

4. cooperação internacional.⁹⁷

Dentre outras questões fica evidente o papel importante que o docente tem frente às mudanças e transformações passadas pela educação no século atual. É a partir dessa abordagem que remonta as questões de quais saberes são imprescindíveis para a formação desse profissional docente que certamente tem sido palco de inúmeros estudos e discussões ao longo do tempo.

O autor Jacques Delors em 1999 apresenta os Quatro Pilares da Educação que originam o relatório da UNESCO. A proposta é considerada fundamental para uma revolução na educação mundial por romper com a visão de transmissão de conhecimentos. Aprender a Conhecer; Aprender a fazer; Aprender a ser e Aprender a conviver⁹⁸ estão interligados no processo de aprendizagem do sujeito e facilita a compreensão e aquisição de conhecimentos.

Mas que saberes são esses tão necessários para uma educação mais igual? Para Morin, esses saberes estão categorizados em: As cegueiras do conhecimento; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.⁹⁹

Entender esses saberes para a formação docente nos ajuda a refletir sobre os elementos necessários para a constituição de uma visão ampliada da educação. Para o autor cada um desses saberes constitui “saberes necessários à educação do futuro”. A pergunta então é: Será que já chegamos ao futuro pensado por Edgar Morin? Certamente o futuro depende de cada docente.

O capítulo I corresponde à “cegueira” considerada pelo autor como ilusões quando de forma “ingênua” se apregoa um conhecimento universal sem se dar conta do conhecimento produzido pelo próprio ser humano, cheio de “enfermidades, dificuldades e tendências ao erro”¹⁰⁰.

Nesse mesmo entendimento, o capítulo II aponta para o desenvolvimento do ser humano no desejo de relacionar-se com o outro numa troca contínua de informação e conhecimento. Para Morin é “preciso ensinar os métodos que

⁹⁷ DELORS, Jacques et al. *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília. UNESCO 2010. p. 34.

⁹⁸ DELORS, 2010, p. 31.

⁹⁹ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.p.13-18.

¹⁰⁰ MORIN, 2011, p. 14.

permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo”¹⁰¹

No capítulo III é pontuado que se deve ensinar a própria condição humana, ou seja, o ser humano é complexo e diferente, mas ao mesmo tempo, é parte integrante de todos os demais seres humanos e é essa condição que garante sua singularidade.

No capítulo IV, a abordagem é a identidade do ser humano. Segundo o autor nossa “identidade é terrena”, ou seja, a condição humana está no aqui e agora, numa educação que garanta uma visão “planetária”, ou global e não fragmentada como normalmente aprendemos. Ver o ser humano em sua totalidade com erros e acertos, nos faz entender por que estamos aqui e onde queremos chegar.

O capítulo V é voltado à condição de incertezas que o ser humano enfrenta o princípio norteador para essa abordagem é “aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” ¹⁰². Trabalhar a condição humana para enfrentar as dificuldades naturais da vida, criando estratégias para superar e ultrapassar os desafios vivenciados ao longo da sua trajetória.

No capítulo VI o que deve ser ensinado é a “compreensão”, e nesse ponto o entendimento não pode ser de aceitação da situação educativa, mas de transformação, pensando numa educação que perpassasse para todos os níveis e para todas as idades, em qualquer época ou momento. Esse novo conceito de compreender uma educação para todos, requer mudança de mente e certamente a quebra de alicerces conservadores.

Por fim, o capítulo VII tem seu foco na ética humana, no qual o autor esboça o entendimento em dois aspectos éticos. O primeiro voltado para a ética política de ter uma educação democrática para todos e a segunda como garantia de que a “a educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa *Terra-Pátria*, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena”. ¹⁰³

O educador é um motivador e mobilizador do conhecimento, ele precisa se reencantar com a arte de ensinar na medida em que ele se coloca como aprendiz.

¹⁰¹ MORIN, 2011, p. 14.

¹⁰² MORIN, 2011, p. 16.

¹⁰³ MORIN, 2011, p. 18.

Três pontos são necessários segundo Edgar Morin¹⁰⁴. O primeiro é que a educação não mais é para o futuro, mas é para o presente, pois é hoje aqui e agora que se deve fazer a educação, para a geração do presente. O segundo é que as “mentes estão abertas”, estão prontas para exercer sua criatividade. É importante que as instituições de ensino exerçam uma escuta sensível para perceber o quanto nossos jovens são criativos.

O terceiro ponto para Morin, é a “Cidadania Planetária” que vai para além das fronteiras, rompe esse saber perpetuamente estabelecido pela escola na sala de aula e leva o educando a muitas outras salas de saber ou saberes. Preparar esse “cidadão do mundo” é o grande objetivo da educação e, sobretudo, vê-la numa concepção sistêmica, ampliada e conectada com o mundo.

Outra contribuição bastante singular é apresentada por Paulo Freire no livro “Pedagogia da Autonomia” no qual o autor apresenta alguns desses saberes que estão distribuídos em três capítulos do livro. O primeiro aborda a docência como um ato intrínseco da discência, discorre que para ensinar o docente deve desenvolver habilidades e postura que modifique sua práxis e que desenvolva uma capacidade crítico-reflexiva.

Para Freire ensinar exige: *Rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras; exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e a assunção da identidade cultural.*

105

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferente entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.¹⁰⁶

No capítulo dois, Freire dedica sua discussão à questão do conhecimento. Para o autor o conhecimento é valioso e dialético e não deve ser transferido como se o sujeito aprendente não apresentasse condições de dialogar com esse saber. O autor sinaliza nesse capítulo que ensinar exige também: *Consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do*

¹⁰⁴ MORIN, 2011, p. 13-18.

¹⁰⁵ FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 31ª edição, 2005. p. 7.

¹⁰⁶ FREIRE, 2005, p. 23.

*educando; exige bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos; exige apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; exige curiosidade.*¹⁰⁷

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.¹⁰⁸

No terceiro e último capítulo, Freire trata da especificidade da pessoa humana, dos aspectos mais singulares que envolvem a peculiaridade dos saberes. Para ele, ensinar exige: *Segurança, competência profissional e generosidade; exige comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; exige liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; exige querer bem aos educandos.*

Foi assim, socialmente aprendendo que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precebeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.¹⁰⁹

Os saberes apontados por Paulo Freire estimularam entre outras coisas a discussão sobre quais os saberes necessários para o docente. Tardif também apresentou suas concepções sobre a temática que está pautada em quatro aspectos fundamentais. Para o autor os saberes são conceituados em: Formação profissional; disciplinar; curricular e experimental.

O saber da “formação profissional” é conceituado como sendo “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”¹¹⁰. Essa formação é responsável pelos conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos nos estudos iniciais que fornecem um “arcabouço ideológico” bem como método e técnicas de ensino.

O “saber disciplinar” tem a ver como “os saberes que correspondem aos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade. [...] Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais

¹⁰⁷ FREIRE, 2005, p. 8.

¹⁰⁸ FREIRE, 2005, p. 24.

¹⁰⁹ FREIRE, 2005, p. 24.

¹¹⁰ TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 15ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2013. p. 36.

produtores de saberes.”¹¹¹ Para o autor, esse saber provém dos cursos acadêmicos nas instituições universitárias.

Outro saber apresentado por Tardif é o saber curricular visto como sendo os conhecimentos produzidos pelas instituições, os quais são ensinados aos estudantes. Esses saberes “apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar”.¹¹²

Para finalizar, o autor apresenta os “Saberes experienciais ou práticos” que são fruto das experiências vividas pelos docentes ao longo de sua prática pedagógica. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”.¹¹³

Para Tardif, o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”¹¹⁴. O que certamente só será possível mediante uma formação sólida e na interação com os estudantes. O autor corrobora as ideias de Paulo Freire quando entende a importância de um envolvimento dialético no ato de ensinar e aprender.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.¹¹⁵

Tanto Tardif quanto Freire entendem que o docente para desenvolver saberes, deve permear sua prática e fortalecer sua formação profissional. A questão não é quem delinea melhor os saberes, mas como eles podem ser usados na práxis pedagógica dos docentes universitários aqui refletidos.

De que forma esses saberes podem mobilizar os docentes a respeitar os diferentes saberes dos diversos estudantes universitários, entre eles, as pessoas com necessidades educativas especiais é uma questão a ser ainda elaborada. O ponto chave da questão é como durante sua extensa formação o docente pode

¹¹¹ TARDIF, 2013, p. 38.

¹¹² TARDIF, 2013, p. 38.

¹¹³ TARDIF, 2013, p. 39.

¹¹⁴ TARDIF, 2013, p. 39.

¹¹⁵ FREIRE, 2005, p. 24.

aprimorar seus conhecimentos sem perder a visão humana e integradora de uma sociedade inclusiva.

3.2 Desafios da docência universitária na área da inclusão

A discussão da temática da formação da docência universitária é atual e necessária para repensar esse modelo estabelecido nas nossas unidades de ensino superior. Contudo, refletir sobre essa discussão requer reconhecer a grande dimensão que abrange a docência hoje.

No ponto de vista formal, a docência é a prática pedagógica estabelecida pelos professores, que certamente vai além do exercício em sala aula, pois o docente também exerce atividade extraclasse. Segundo a Lei 9394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores:

- participar da elaboração do projeto pedagógico;
- elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.¹¹⁶

É correto entender que essa prática tem tomado uma dimensão ampliada que, segundo Ilma Passos Veiga, é uma atividade que precisa ser considerada especializada e profissional caracterizando assim a docência como profissão. A autora pontua que a palavra “profissão” tem uma construção social, produzida pelos atores envolvidos, ou seja, os docentes universitários, e requer “formação, conhecimentos e habilidades específicas para melhor desenvolver suas atividades com qualidade” e domínio necessário à ação pedagógica.¹¹⁷

A autora ainda aponta algumas características da docência universitária que também se aplicam a uma prática inclusiva, dentre eles estão:

Romper com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; Reconfigurar saberes, explorar novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; Procurar a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade.¹¹⁸

¹¹⁶ BRASIL, 1996, Art. 13.

¹¹⁷ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTF.D. & SEVEGNANI, P.;(Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira e Martins, 2005. pp.199-217.

¹¹⁸ VEIGA, 2005, p.3.

Essas características da docência são essenciais para uma mudança de paradigma tão necessária para a educação inclusiva. Buscar novas alternativas metodológicas para a prática é um passo para estabelecer um fazer mais criativo e renovador na política de inclusão escolar.

O docente que caminha na perspectiva da inclusão educacional, precisa ousar, rever posturas enrijecidas e abrir espaço para “reconfigurar saberes”. Para tanto, requer-se do profissional uma constante e atualizada formação, uma observação mais aprofundada das questões científico-pedagógicas que envolvem a docência universitária, que para a autora é considerada “uma prática social, que implica as ideias de formação, reflexão, crítica.”¹¹⁹

Essa competência científico-pedagógica do profissional docente parte da percepção de que ensino, pesquisa e extensão são elementos básicos e inseparáveis, pois dependem um do outro para qualificar a prática docente. Parte da premissa de que, segundo Paulo Freire: “Não há docência sem discência”¹²⁰, ou seja, não existe “professor” sem ser antes de tudo “aluno”; o ato de ser estudante constante é que faz o aperfeiçoamento do profissional de educação. Todos que desejem o fazer pedagógico com qualidade precisam pesquisar, aperfeiçoar e qualificar-se constantemente. Entender essa dinâmica como sendo algo fundamental é o primeiro passo para o exercício docente.

Outro ponto abordado pela autora é a renovação da prática docente através de novas alternativas teórico-metodológicas. Um aspecto a ser analisado é que a sociedade está em constante transformação e a pergunta primordial é saber se as instituições de ensino superior conseguem se adequar a essas novas mudanças.

Pensando nessa questão é importante perceber que referências consolidam a formação desse profissional. É correto compreender que a universidade é um espaço para estabelecer a relação indissociável entre a teoria e a prática, partindo da interação entre o exercício teórico do sujeito aprendente.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.¹²¹

¹¹⁹ VEIGA, 2005, p. 03.

¹²⁰ FREIRE, 2005, p. 21.

¹²¹ FREIRE, 2005, p. 39.

Essa barreira precisa ser ultrapassada diariamente pelo docente, que em busca de novas rotas de saberes visualiza alternativas para a inclusão de um saber muito mais social na dimensão acadêmica. Dessa forma, o conhecimento jamais poderá ser estático ou definitivo, ele sempre estará em movimento constante através da reflexão.

Em face dessa questão, a autora Meirecele Leitinho apresenta alguns desafios a serem superados pelas universidades cearenses, que acredito, possam ser identificado como obstáculos também para as demais universidades do país.

O primeiro desafio para a autora é “superar a carência pedagógica dos professores, institucionalizando-a e vinculando essa formação a uma política de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.”¹²² Essa questão realmente merece maior ênfase visto que é preciso o estabelecimento de políticas públicas mais contundentes para o aprimoramento do profissional em educação. Não baste exigir uma melhor formação do profissional; é preciso criar oportunidades para a ampliação de vagas nos cursos de pós-graduação, principalmente no mestrado e doutorado em todo o país.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) colabora com essa perspectiva quando em seu “Documento de Referência” fomenta a responsabilidade de se promover políticas públicas que sejam responsáveis pela qualificação e valorização dos profissionais de educação em todos os níveis, da educação básica ao ensino superior.

155 A **formação dos profissionais da educação** deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio. Essa política deve ter como componentes, juntamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensada como processo inicial e continuado, como direito dos profissionais da educação e dever do Estado.

162. e) Fortalecimento e ampliação das licenciaturas e implantação de políticas de **formação continuada de pós-graduação** (*lato sensu* e *stricto sensu*), sobretudo nas instituições públicas de ensino superior, tornando-as um espaço efetivo de formação e profissionalização qualificada e de ampliação do universo social, cultural e político.¹²³

Para tanto, o MEC vem articulando medidas para aumentar a qualificação docente universitária. Segundo o portal do MEC o “número de títulos de mestrado

¹²² LEITINHO, Meirecele Calíope. *Universidade e docência universitária: uma relação dialética*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.17, n.30, jul./dez.2008. p.150.

¹²³ CONAE MEC – Documento Final – print. Job. Eixo IV – *Formação e Valorização dos Profissionais da Educação*, 2010. p. 63, 65.

concedidos no Brasil cresce em média 11% ao ano. Em 14 anos, o quantitativo de novos mestres quase quadruplicou: passou de 10.389, em 1996, para 38.800, em 2009, um acumulado de 273,5% de crescimento.”¹²⁴

Apesar dos altos índices na formação docente, ainda não conseguimos melhorar as notas das universidades do país, medida pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Segundo reportagem do portal G1 – Globo de jornalismo¹²⁵, o MEC divulgou que em 2012 cerca de 30% dos cursos superiores avaliados ficaram abaixo da média. Nessa edição foram avaliados os cursos da área de humanas. Comparados os índices com 2009, o Brasil melhorou sua colocação.

ENADE		2012	2009
fonte: INEP/MEC			
NOTAS 1 e 2		30%	24,9%
NOTAS 3 a 5		70%	48,5%
NOTA 5			
instituições públicas			17%
instituições particulares			3,5%

Figura 4 - Índice do ENADE

O ENADE monitora a qualidade dos cursos de graduação de todo o país e pontua as instituições universitárias com valores que vão de 0 a 5 pontos. Essa pontuação é referendada pela CAPES responsável pelo credenciamento e abertura ou não de novos cursos pelas instituições. Segundo a reportagem, as instituições que receberam o conceito 1 e 2 são consideradas abaixo dos níveis aceitáveis e estão sujeitas a diligência (termo usado para a visita do MEC na unidade).

O ENADE também avaliou outros cursos em 2012. Conforme tabela abaixo eles ainda demonstram um número muito grande de instituições com notas abaixo do tolerável, cerca de 31,8% das unidades avaliadas.¹²⁶

¹²⁴ BRASIL. Ministério da Educação. <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/346592.html>. Acesso em: dez. 2013.

¹²⁵ G1 EDUCAÇÃO. MEC divulga as notas dos cursos superiores no Enade 2012. Disponível <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/mec-divulga-notas-dos-cursos-superiores-no-enade-2012.html>. Acesso em: 07 jan. 2014.

¹²⁶ G1 EDUCAÇÃO. MEC divulga as notas dos cursos superiores no Enade 2012. Disponível <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/mec-divulga-notas-dos-cursos-superiores-no-enade-2012.html>. Acesso em: 07 jan. 2014.

Tabela 3 - Índices dos cursos avaliados do ENADE

Conceito	Públicas	Privadas	Total
Nota 5	17,0%	3,5%	5,4%
Nota 4	29,8%	17,3%	19%
Nota 3	33,7%	45,6%	43,9%
Nota 2	14,4%	29,4%	27,3%
Nota 1	3,6%	2,5%	2,7%
Sem nota	1,6%	1,8%	1,8%
Cursos avaliados: administração, ciências contábeis, ciências econômicas, comunicação social, design, direito, psicologia, relações internacionais, secretariado executivo e turismo, além dos cursos superiores tecnologia em gestão comercial, gestão de recursos humanos, gestão financeira, logística, marketing e processos gerenciais.			
<i>Fonte: MEC/Inep</i>			

Segundo os dados divulgados, participaram do ENADE de 2012 um total de 7.228 cursos, pertencentes a 1.646 instituições brasileiras de Ensino Superior. Para muitos especialistas esse baixo desempenho dos nossos universitários, está atrelado, dentre outros pontos, à qualificação do docente. O que é denunciado pela CONAE/2010.

179 O quadro da formação inicial e continuada não é satisfatório no País. De modo geral, o setor privado responde por 74,1% das matrículas em cursos de graduação presenciais (Inep, 2007). A maior parte dessas matrículas encontra-se em *instituições não universitárias*, sobretudo em cursos oferecidos no turno noturno. Tais instituições apresentam, em geral, situação mais precária em termos, sobretudo, da qualificação/titulação do corpo docente, projeto acadêmico dos cursos e bibliotecas. Devido ao menor custo de oferta, no entanto, as licenciaturas foram historicamente privilegiadas por essas instituições.¹²⁷

O segundo desafio para a autora é “organizar percursos formativos mais participativos, integrados e desenvolvidos com a colaboração de instituições congêneres”¹²⁸. Está aliado ao terceiro que é “criar espaços para intercâmbios de experiências e de conhecimentos entre os professores, ampliando o processo de educação contínua dos professores”¹²⁹.

Esses desafios são cruciais para uma formação inclusiva, pois é preciso fomentar a abertura da IES como fórum formativo constante através de congressos,

¹²⁷ CONAE, 2010, p. 70.

¹²⁸ LEITINHO, 2008, p.150.

¹²⁹ LEITINHO, 2008, p.150.

seminários, encontros, simpósios, com outras instituições superiores, propiciando uma maior divulgação das atividades desenvolvidas pelos docentes e discentes da instituição.

Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade.

Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.¹³⁰

Essa interação já é contemplada em um dos eixos norteadores do Ensino Superior que é a *extensão*. As unidades devem sair do casulo institucional e constituir novos pares acadêmicos, estabelecendo assim uma troca de conhecimento e saberes que suscitarão as práticas exitosas, principalmente na área de inclusão, pois ajudaram nas divulgações de ações desenvolvidas nas IES.

O autor Tardif também suscita a importância desse exercício, como sendo uma “colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino”. Ele reafirma que essa ação permite aos docentes partilharem os saberes numa troca de atividades e de experiências desenvolvidas na prática docente. “A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”.¹³¹

O quarto desafio para a autora Meirecele Leitinho é “compatibilizar a formação pedagógica com as exigências das inovações tecnológicas no mundo do trabalho e da educação”¹³². Novamente a CONAE/2010, traz uma colaboração singular nessa questão, pois aponta a responsabilidade para essa formação.

162. f) Realização de processos de **formação inicial e continuada** dos docentes, em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento.

g) Garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das **tecnologias de informação e comunicação (TIC)** na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos professores e estudantes.

h) Promoção, na formação inicial e continuada, de espaços para a reflexão crítica sobre as **diferentes linguagens midiáticas**, incorporando-as ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento de criticidade e criatividade.¹³³

O mundo está conectado, plugado, “antenado” e vem estabelecendo uma nova forma de educação utilizando o ciberespaço como ambiente educacional. A

¹³⁰IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2011. p. 73.

¹³¹TARDIF, 2013, p. 53.

¹³²LEITINHO, 2008, p. 150.

¹³³CONAE, 2010, p. 66.

sala de aula se tornou algo mais exterior e virtual possibilitando uma maior interconexão de conhecimentos.

O desafio para os docentes é vislumbrar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) como aliadas que farão das aulas um espaço mais interativo. Neste ponto é possível repensar as políticas de formação como espaços de interconexão onde os docentes interajam entre si e com seus pares.

Para uma educação inclusiva é fundamental que essa interconexão aconteça nas salas de aula das universidades, pois ampliará as possibilidades de sucesso e conquistas acadêmicas desses estudantes. Para algumas deficiências os computadores, são verdadeiros aliados na conquista da autonomia universitária.

As TIC têm uma abordagem mais abrangente do conhecimento e as instituições de ensino universitário tem que preparar esse “cidadão do mundo” numa visão sistêmica de educação. “A educação precisa estar conectada com as novas formas de aprender, sem perder, o sentido de sociedade e de solidariedade”¹³⁴. O docente é porta voz dessa mudança e transformação.

Pontuado por Imbernón como uma nova visão na formação docente, as TIC agregam um conjunto de estratégias funcionais para repensar a formação. Porém outros aspectos precisam ser repensados, inclusive uma reestruturação curricular diante das especificidades apresentadas pelas Universidades, e uma maior integração de pessoas com necessidades especiais pelas instituições de ensino.

Uma nova forma de ver a educação e a formação dos professores passa necessariamente por uma compreensão sobre o que está ocorrendo diante das especificidades das áreas do currículo, das mudanças vertiginosas do contexto, da veloz implantação das novas tecnologias da informação, da forma de organização nas instituições escolares, da integração escolar entre crianças diferentes, do respeito ao próximo, de tudo que nos rodeia e do fenômeno intercultural.¹³⁵

Repensar o modelo de educação descontextualizada e desarticulada é o ponto crucial para um processo de mudança tão almejado que suscita em outros desafios sinalizados pela autora que são: “definir novos perfis profissionais para os docentes; criar estímulos institucionais à participação dos processos de formação; valorizar, na formação a discussão entre docência e pesquisa”¹³⁶.

¹³⁴ SANTOS, Marilene Ferreira. *A educação religiosa como processo de transformação numa sociedade aprendente – te(cn)ologia a serviço da religião*. In: IX Simpósio de Ensino Religioso, São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013. p. 306 – 314.

¹³⁵ IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 48.

¹³⁶ LEITINHO, 2008, p.150.

Esses desafios abrem espaços para a responsabilidade das Universidades em capacitar seus profissionais, colaborando diretamente para o aprimoramento do docente em serviço e da criação de núcleos de pesquisas e estudos constantes para a reflexão das diversas temáticas difundida na sociedade. Para a inclusão de pessoas com deficiência, torna-se relevante a criação de núcleos de atendimento e pesquisa, pois facilitaram a compreensão e a prática nos espaços acadêmicos, desde a sala de aula até os ambientes de socialização.

Neste ponto, Imbernón entende a complexidade e os desafios dessa formação, que requer que sejam adotadas estratégias motivadoras, mas também espera que os docentes assumam suas responsabilidades nessa formação, já que são os maiores envolvidos.

A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança.¹³⁷

Essa mudança promovida pela instituição visa preparar o docente para uma formação não só dos conhecimentos acadêmicos, mas também para promover mudanças metodológicas em sua prática docente, usando para isso também os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como facilitadores desse processo.

Esses ambientes de aprendizagens são vistos por Lévy como “comunidades virtuais” que tem como objetivo facilitar o processo de comunicação e interação entre os membros envolvidos em detrimentos do conteúdo exposto.

Uma comunidade virtual é constituída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de colaboração ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais.¹³⁸

Essas comunidades teriam um papel provocador na formação docente, em que os envolvidos estariam compartilhando, trocando e associando a renovação de saberes. Nessa perspectiva ampliaríamos as discussões sobre as alternativas pedagógicas para uma educação inclusiva de todos os grupos recebidos pela instituição universitária.

¹³⁷ IMBERNÓN, 2010, p. 55.

¹³⁸ LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1999. p 127.

3.3 A prática inclusiva na docência universitária

Para mudar uma sociedade se faz necessário mudar a maneira de pensar e agir de sua população a qual está sustentada nos saberes legitimamente constituídos, nos espaços de transmissão e formação desse povo. As universidades são nos dias atuais os espaços de legitimação e formação desse conhecimento. Por essa razão, é tão importante investir na formação dos próximos educadores dessa sociedade.

É nesse sentido que a pesquisa busca contribuir com a discussão da formação docente, visto que parte das questões que dificultam a permanência no Ensino Superior está relacionada com a prática pedagógica na academia que, na busca de formação técnico científica, não alterna sua metodologia, nem amplia as discussões para as alternativas curriculares tão necessárias em uma sociedade inclusiva. A CONAE/2010 ajuda a refletir essa questão.

162. i) Garantia de que, na formação inicial e continuada, a concepção de **educação inclusiva** esteja sempre presente, o que pressupõe a reestruturação dos aspectos constitutivos da formação de professores, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização à diversidade, tendo como compromisso o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, por meio de um currículo que favoreça a escolarização e estimule as transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas, como meio de atender às necessidades dos estudantes durante o percurso educacional.¹³⁹

A inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais – NEE no nível superior não significa reduzir o nível de qualidade, o que se espera tão somente é que sejam repensadas as práticas pedagógicas exercidas, muitas vezes com dureza. Espera-se a revisão das metodologias ultrapassadas e do currículo cristalizado em muitas unidades de ensino para dar lugar ao processo de inclusão.

Reconhecer a educação como prática socialmente produzida, também incide em refletir sobre a docência como componente fundamental para a organização da escola em busca da construção de um ensino democrático e de qualidade social. Nesse ponto, os estudos de Paulo Freire e Moacir Gadotti, ajudam a entrelaçar o entendimento sobre a formação e a prática pedagógica docente.

Para o educador não basta ser reflexivo. É preciso que ele dê sentido à reflexão. A reflexão é meio, é instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão que é construir sentido, impregnar de sentido

¹³⁹ CONAE, 2010, p. 66.

cada ato da vida cotidiana, como a própria palavra latina “insignare” (marcar com um sinal), significa.¹⁴⁰

O docente em geral, demonstra desconhecer os alunos que não estejam dentro da normalidade pré-estabelecida pela sociedade. Para Paulo Freire, isso ocorre devido à tendência que esses profissionais têm de idealizar o processo dos alunos como algo linear, único e modelar. A visão que o autor constrói para o ser humano ajuda a entender melhor a inclusão como categoria que deve estar presente no olhar de qualquer educador.

Para Paulo Freire, o ser humano é um ser histórico e social, isso é, tem em si mesmo as características que o tornam único, sendo fruto de uma cultura que é local, temporal, mas que não determina quem ele é de forma imutável.¹⁴¹ Partindo-se dessa perspectiva, compreende-se que o ser humano tem suas particularidades e que para educá-lo torna-se necessário compreender que aquele ideal de pessoa engessada, única, inviabiliza essa tarefa.

Nesse ponto, instala-se o primeiro desafio enfrentado pelo docente, que é aceitar que somos diferentes, que aprendemos de formas variadas e que educar com essa concepção exige a ruptura com velhos paradigmas educacionais na busca do respeito à diversidade. Assim, uma das condições para que a inclusão ocorra de forma eficiente, é a aceitação pelo docente da possibilidade e da viabilidade da inclusão. De acordo com Fonseca:

Nos nossos dias, o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e preservação de uma sociedade (e de uma escola) baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados.¹⁴²

Qualquer educando ao longo de sua trajetória acadêmica demonstra dificuldades, principalmente se verificarmos a forma como a instituição está estruturada com seus programas e sistemas de avaliação que resultam em falta de interação no processo pedagógico.

Por essa razão as universidades devem assumir uma concepção de ensino que se baseie nas possibilidades de aprendizagem e não nas limitações, visando

¹⁴⁰ GADOTTI M. *Boniteza de um Sonho: Ensinar-e-Aprender com Sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. p. 39.

¹⁴¹ FREIRE, 2005, p. 69.

¹⁴² FONSECA, V. *Integração de estudantes portadores de deficiência auditiva no ensino superior: alguns dados de caracterização e de intervenção*. Espaço informativo técnico-científico do INÊS, Rio de Janeiro, n.13, jun/2000. p. 44.

assim à igualdade de oportunidades tanto para alunos NEE quanto para os alunos que não demonstrem qualquer dificuldade. É através do processo de inclusão que a sociedade se modifica e reestrutura para poder incluir, tornando-se um processo bilateral no qual ao mesmo tempo em que buscam parceria para equacionar problemas, também procuram soluções e efetivam a equiparação de oportunidades para todos.

Os docentes universitários ao entender os alunos como indivíduos que têm uma história de vida única, formada nas relações sociais, passam a encarar tal desafio, buscando subsídios para atender à nova necessidade instaurada em sua sala de aula. É diante da realidade que surgem o desejo e a necessidade de se buscar conhecimento, materiais, metodologias e todo embasamento teórico para que o resultado seja satisfatório.

O desafio não pode paralisar o docente, mas impulsioná-lo a uma nova visão onde perceba a sala de aula como um espaço de mudanças das práticas historicamente ultrapassadas, dando espaço aos novos ares de renovação tão necessários em nossa sociedade contemporânea. Ultrapassando os aspectos meramente teóricos e tornar-se mediador atento às necessidades dos seus alunos, suas habilidades e dificuldades no campo pedagógico.

Ainscow¹⁴³ diz que é necessário que o docente visualize novas possibilidades e estratégias pedagógicas, que reflita sobre suas ações, ultrapassando as concepções baseadas na deficiência e veja o aluno como uma rica fonte de experiência. A educação inclusiva no nível superior requer uma construção coletiva para potencializar os recursos institucionais, humanos e materiais.

Com essa concepção, as instituições de ensino superior podem desenvolver políticas, culturais e práticas que valorizam a participação de todos os alunos sem distinção. E, nesse sentido, empreenda esforços no intuito de minimizar e/ou eliminar as barreiras na aprendizagem que impeçam os estudantes de participar plenamente da vida acadêmica devido à desvalorização de suas diversidades.

A autora Nilda Ferreira ressalta que “resta à convicção de que só através da participação direta dos interessados o acesso à cidadania deixará o campo hipotético para tornar-se práxis”.¹⁴⁴ Esse é o legítimo sentido, dialogar diretamente

¹⁴³ AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

¹⁴⁴ FERREIRA, Nilda. *Cidadania uma Questão para a Educação*, 1993. p. 21.

com quem necessita desse atendimento, é ouvindo os grupos interessados que podemos fazer uma educação para todos e com todos.

Um dos grandes desafios que se apresenta é a formação do educador inclusivo, visto que alguns docentes assumem uma postura protetora diante dos alunos com necessidades educacionais especiais; enquanto que outros ainda os ignoram. Tanto o comportamento do docente que ignora quanto o daquele que acolhe em demasia podem resultar em sentimentos de ameaça, visto que ambos não encontram respaldo institucional.

Para promover uma educação inclusiva consolidada, é de fundamental importância que a atitude de todos os que participam desse processo encontrem espaço de acolhimento e transformação. Por isso é tão necessário o diálogo da sociedade acadêmica com os grupos representativos das pessoas com necessidades especiais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica resolução CNE/CP nº 1/2002¹⁴⁵, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa abordagem ajuda a criar uma sociedade que respeite a diversidade e valorize a potencialidade do estudante com NEE, assumindo uma posição para minimizar ou se possível acabar com a exclusão escolar. Nesse sentido a escola e seus educadores têm um papel importante, assim como nos diz Gadotti:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.¹⁴⁶

Na busca de promover mudanças da prática que emancipa e não aprisiona o sujeito aprendente, o educador, desenvolve propostas pedagógicas inovadoras, ampliando a visão de ser humano e de sociedade investindo em leituras significativas do mundo a sua volta. Para renovar a prática, é importante escutar e respeitar a autonomia do educando, criando espaços para o diálogo com os saberes

¹⁴⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* resolução CNE/CP nº 1/2002.

¹⁴⁶ GADOTTI, 2003, p. 17.

nas instituições de ensino. O papel do docente é exercer uma educação transformadora que desata as teias que embaraçam a conquista da autonomia.

Essa atitude no docente universitário deixa claro um dos saberes necessários da educação, expressos por Paulo Freire: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige reflexão crítica sobre a prática, exige respeito à autonomia do ser do educando, exige, sobretudo alegria e esperança.”¹⁴⁷.

Por essa razão o docente estimula a autonomia do educando de forma colaborativa e mediadora tendo o diálogo como eixo permanente dessa busca de alternativas pedagógica que facilitem o entendimento de seu papel transformador. Paulo Freire entende que:

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho faz do seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo.¹⁴⁸

Essa “leitura de mundo” parte do conhecimento e experiência que o sujeito tem com a sua própria história e o mundo a sua volta. É percebendo o que o outro está dizendo para compreender a sua própria linguagem. Na educação isso não pode ser diferente: é escutando o educando, olhando para ele com toda sua potencialidade, identificando o que já foi construído e investindo em novas descobertas do conhecimento.

Cada educador tem que encontrar o seu caminho, o seu jeito de fazer. Não existem receitas prontas ao se trabalhar com estudantes com NEE. É necessário reencontrar os motivos que o levam a ser educador emancipador, como vislumbrava Paulo Freire, se reencantando com a arte de ensinar na medida em que ele se coloca como aprendiz.

A universidade é um dos espaços para se estabelecer o diálogo com os saberes do educando. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.¹⁴⁹ Paulo Freire ainda aponta a importância de o educador aprender com o educando, numa troca constante e dialética de saberes, que ele classifica como necessários à educação.

¹⁴⁷ FREIRE, 2005, p. 7,8.

¹⁴⁸ FREIRE, 2005, p. 81.

¹⁴⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 56ª edição. Paz & Terra, Rio de Janeiro, 2014. p. 95.

Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.¹⁵⁰

Um dos passos para visualizar essa transformação segundo Freire, é instigar a curiosidade do aluno. Para o autor a curiosidade é que impulsiona o processo de aprendizagem, sem ela não ocorre o ato de ensinar e aprender. A curiosidade é, portanto, a mola propulsora da renovação da prática pedagógica.¹⁵¹

O autor Hugo Assmann traz em sua leitura dos textos de Michel Foucault um entendimento que vê a curiosidade como o momento de expansão das potencialidades de conhecimentos. Para ele estamos numa “nova era da curiosidade que leva a abertura de novas técnicas na direção da transformação, do argumento dos sentidos [...]”.¹⁵²

O ser humano é dotado de curiosidade desde que nasce, e essa curiosidade o leva a descobrir as inúmeras possibilidades de aprender. A instituição de ensino pode suscitar esse ato tão natural quanto primitivo do ser humano, movendo o educando a ter curiosidade para descobrir outras chaves de saber. A curiosidade é a chave para uma aprendizagem significativa por ser um vínculo ideal entre o ser aprendiz e o conhecimento constituído pelo binômio, necessidade e desejo.

Aulas mais dinâmicas, motivadoras e interativas são características que compõem uma docência que favoreça a inclusão educacional, talvez resida aí o grande segredo da aprendizagem. Essa aprendizagem significativa, tem sentido para aquele que está envolvido no processo, e certamente move-se em direção e estimula a curiosidade em saber cada vez mais.

A aprendizagem significativa envolve o ser humano em sua “inteireza” e o conduz a uma busca constante para ressignificar o mundo a sua volta com novas descobertas. Nesse momento o docente ajudará ao estudante com ou sem NEE a fazer novas descobertas, indo em direção ao conhecimento.

A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome... Se ele tiver fome, mesmo que não haja queijo ele acabará por fazer uma maquina de roubar queijos. Toda tese acadêmica deveria ser isso: uma maquina de roubar o objeto que se deseja [...]¹⁵³

¹⁵⁰ FREIRE, 2005, p. 24.

¹⁵¹ FREIRE, 2005, p. 85.

¹⁵² ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem significativa*. Petrópolis: Vozes, 2004. p.185,186.

¹⁵³ ALVES, 2004, p. 22.

Para se produzir fome no Ensino Superior o docente, ativa através das aulas, o desejo de aprender do estudante mediante propostas pedagógicas que estimulem o aprendizado socialmente significativo. Os universitários por outro lado ampliam os seus conhecimentos por entender que é relevante para sua formação profissional e social.

O ensino acadêmico propicia que o estudante vá além do saber imediatista, ao invés disso, abre-se a dimensão da responsabilidade social dos conhecimentos adquiridos pela universidade. Fazendo com que seu saber ultrapasse a sala de aula e integre-se no contexto da sociedade, em vários ambientes em que possam colocar em prática o conhecimento elaborado.

4 O DIÁLOGO COMO MEDIAÇÃO NA PRÁTICA INCLUSIVA

Estamos vivendo dias de muitas incertezas e descobertas, a “era da comunicação” como é chamada por diversos autores. Essa tem sido marcada pela globalização das informações, mas ao mesmo tempo pelo distanciamento das pessoas. Quanto mais nos capacitamos no ciberespaço, menos nos relacionamos presencialmente e deixamos de dialogar frente a frente.

Para o alicerce de uma sociedade informatizada e inclusiva é necessário dialogar sobre o assunto em todas as instâncias e em todos os espaços possíveis.

Diálogo é uma palavra de origem grega que significa: a conversação entre duas ou mais pessoas, significa também "passagem, movimento", troca de intervenientes, que podem ser dois ou mais. Embora se desenvolva a partir de pontos de vista diferentes, o verdadeiro diálogo supõe um clima de boa vontade e compreensão recíproca.¹⁵⁴

A importância do diálogo para uma boa relação entre as pessoas é algo mensurado através do respeito e da negociação, porque nem sempre o diálogo chega a um consenso. Mesmo que tenhamos visões diferentes para um mesmo fato, considerar a opinião da outra pessoa é critério para uma boa relação. Dessa forma, o diálogo expressa, sobretudo, o respeito entre as pessoas, em busca de uma sociedade justa e humanitária.

Na ação educativa, assim como em qualquer outra prática, seja trabalhista, familiar ou comunitária, é evidenciado o diálogo entre as partes envolvidas com vista a uma relação de tolerância e civilidade.

Por essa razão, esse capítulo, discutirá dentre outros a possibilidade de organização da prática pedagógica pautada nos diálogos: pedagógicos, teológicos e psicopedagógicos, como alternativa para melhor estruturar a prática junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. O tema central da proposta é o diálogo como premissa básica para efetivação de uma prática pedagógica inclusiva.

4.1 O diálogo pedagógico

Por muito tempo a educação apresentou característica tradicional, em que o professor era o detentor do conhecimento, independente do saber trazido pelo

¹⁵⁴CONTEÚDO aberto. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1logo>. Acesso em: fevereiro de 2014.

estudante e de sua condição de aprendizagem. Contudo, a educação vem ao longo das últimas décadas permitindo que concepções mais progressistas e inovadoras venham determinar uma nova abertura pedagógica nas instituições de ensino.

Boa parte dessa nova contribuição vem da análise reflexiva das obras de Paulo Freire e Vygotsky que, separados pelo tempo cronológico - um nascido na Rússia no século XIX e outro no Brasil no século XX - apresenta em comum a dialética, tendo como princípio a educação enquanto um ato político.¹⁵⁵

O ponto em comum dos dois autores está na concepção do sujeito histórico cultural, defendida por ambos. Para Paulo Freire, o sujeito deve ser considerado em sua realidade social, visto através de uma totalidade social. Essa totalidade se configura por entender que nenhum fato está dissociado do contexto; por si só tudo que envolve o ser humano está ligado a ele diretamente compreendido não como sujeito isolado, mas como um todo que o ajuda a pensar, agir e transformar a realidade a sua volta.¹⁵⁶

A educação como prática libertadora, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.¹⁵⁷

Dessa forma, o ser humano está ligado diretamente com o mundo que o transforma através da apropriação da cultura. Para Freire, a problematização é o esforço de entender o “homem” em sua essência, na medida em que perceba como “estão sendo” e “com que e em que se acham” no mundo¹⁵⁸. Cabe então ao educador propor situações problematizadoras que levem a pessoa a refletir sobre o ser papel nessa sociedade.

Freire ressalta ainda que a prática problematizadora possibilita conhecer o “caráter histórico e da historicidade dos homens”. Buscando reconhecer que o ser humano é um ser completo, carregado de todos os elementos históricos que o constitui. Fala da integralidade e complexidade que é o “homem”, compreendido como um ser “inacabado” ou em construção, mas que tem a consciência de sua condição e busca avançar para não ficar estagnado.

¹⁵⁵ MARQUES, Luciana P.; MARQUES, Carlos A. *Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre Educação*. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação (ANPED), 29, Caxambu, MG, 2006.

¹⁵⁶ PETRONIA, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia T. *Vigotski e Paulo Freire: Contribuições para a Autonomia do Professor*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.

¹⁵⁷ FREIRE, 2014, p. 98.

¹⁵⁸ FREIRE, 2014, p.100.

[...] Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como projetos -, como seres que caminham para a frente, que olham para a frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar; mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.[...] ¹⁵⁹

Essa visão segundo Freire são “as raízes da educação” uma ação de renovação e busca do inacabado, mediante um “re-fazer constantemente na práxis”. ¹⁶⁰

Tomando por base o entendimento que o sujeito é um ser social e cultural, os estudos de Vygotsky nos levam a perceber a ênfase nos atributos da humanidade e transformação nos diferentes contextos culturais e históricos. Sendo assim, o ser humano para Vygotsky é um sujeito historicamente situado num ambiente sociocultural onde vive. Nessa perspectiva, a educação toma como referência a experiência de vida do sujeito. ¹⁶¹

Essa relação interativa do ser humano com o ambiente a sua volta, faz convergir o pensamento de ambos os autores. Freire pressupõe a educação como um ato libertador e a concepção interacionista de Vygotsky visualiza o desenvolvimento individual e social na medida em que se relaciona com o outro.

[...] O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. ¹⁶²

Ambos entendem que o “outro” é parte importante no processo de construção de um sujeito cognoscente crítico e reflexivo. O papel que ele exerce nessa interação permite que o sujeito (criança, adolescente ou adulto) se desenvolva. Essa relação tão estreita entre a interação, o sujeito social e a aprendizagem são fatores intrínsecos para os autores que estão diretamente ligados ao ato de conhecer e de pensar.

Para tanto, considere-se que a dialogicidade da educação decorre de uma reflexão crítica da palavra da pessoa com o mundo a sua volta, sendo um direito de todos os indivíduos. O diálogo é para ele uma forma de libertação de uma educação bancária e opressora, visualizada numa tendência tradicional e dominante. O diálogo

¹⁵⁹ FREIRE, 2014, p.103.

¹⁶⁰ FREIRE, 2014, p.102.

¹⁶¹ PETRONIA; SOUZA, 2009.

¹⁶² VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.40.

é, portanto, uma troca de ideias que leva a outras ideias, numa relação entre os sujeitos envolvidos.

Por isso, o diálogo para Freire é uma exigência existencial, em que os sujeitos não somente pronunciam palavras, mas dialogam sobre o mundo que os cerca. Dialogar é mais do que falar, é trocar conhecimento de mundo, de cultura e de experiência. Um ato assim transforma o ser humano, libertando das amarras educacionais. Essa relação é antes de tudo uma relação de amor, “[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.”¹⁶³

Nesse entendimento, Freire fala da arrogância de achar que o diálogo só pode ser exercido por pessoas que dominam um determinado saber. Essa arrogância anula o diálogo e a troca impedindo que se acredite no ser humano como sujeito de direito.

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar se parto de que pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?¹⁶⁴

Esse pensamento arrogante neutraliza a possível relação dos sujeitos, impedindo as construções sadias de conhecimentos que ocorrem entre os sujeitos durante um diálogo. “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?”¹⁶⁵

O diálogo é um ato corajoso, respeitoso e de imensa humildade que se dá de forma horizontal fazendo dos “sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo”¹⁶⁶. Freire entendia que essa relação acontece quando o sujeito toma consciência de quem realmente é na busca de transformar a realidade que o oprime e obscurece a visão. Para que esse diálogo horizontalizado ocorrer na instituição de ensino, o docente não pode perder de vista sua prática exercida com respeito e autoridade.

O diálogo permite que o sujeito expresse suas opiniões, situação em que educador e educando aprendam e ensinem ao mesmo tempo, buscando

¹⁶³ FREIRE, 2014, p.111.

¹⁶⁴ FREIRE, 2014, p.111.

¹⁶⁵ FREIRE, 2014, p.112.

¹⁶⁶ FREIRE, 2014, p.113.

desenvolver a consciência crítica tão necessária para a relação dialógica. Serve como ato libertador, o qual anula a forma tradicional de ensino que reforça a transmissão de conhecimentos sem respeitar o que o outro pensa e entende. Essa antiga e ainda atual forma de educação, escraviza a mente humana e domina cultural e politicamente o sujeito.

O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, para tornar possível a fala abreviada e, em certas condições, as frases exclusivamente predicativas. Também pressupõe que cada pessoa possa ver seus interlocutores, suas expressões faciais e seus gestos, e ouvir o tom de suas vozes.

[...] Consiste em todos os tipos de respostas e réplicas; é uma cadeia de reações.¹⁶⁷

Pensando nas pessoas com necessidades educacionais especiais é possível perceber que essa ação dialógica torna-se facilitadora no processo de ensino e de aprendizagem, pois ela permite ouvir o outro, seus anseios e necessidades tendo um diálogo franco e real, deixando portas abertas para a aprendizagem significativa.

Toda e qualquer pessoa quer ser ouvida, não só com palavras faladas, mas também com aquelas que ainda não foram ditas. O diálogo passa, entre outras coisas, a ser um instrumento de mediação das relações existentes e facilitadoras do processo. É a partir do entendimento do “outro”, da interiorização de sua cultura, que o indivíduo passa a constituir-se como sujeito único e singular.

Nesse ponto, tanto Freire quanto Vygotsky concordam no entendimento de que o ato dialógico ou a linguagem são elementos importantes no processo de mediação educativa¹⁶⁸. Para Freire a mediação é compreendida como a ligação entre o sujeito e o mundo. A mediatização é parte necessária no ato dialógico, pois leva à transformação e libertação do ser cognoscente mediante o entendimento de quem ele é no mundo.

O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala como falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização.¹⁶⁹

Compreender a importância da linguagem para Vygotsky é; imprescindível para entender o processo de mediação. A linguagem e o pensamento para Vygotsky estão interligados, pois é através da linguagem que o ser humano tem a

¹⁶⁷ VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p.177,179.

¹⁶⁸ PETRONIA; SOUZA, 2009.

¹⁶⁹ FREIRE, 2014, p. 105.

possibilidade de transformar a realidade a sua volta. A linguagem se constitui socialmente e traz em si tudo que envolve o indivíduo na sociedade.¹⁷⁰

[...] A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. [...]

[...] As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.¹⁷¹

Segundo Petronia, Vygotsky constitui o conhecimento como troca que ocorre através da mediação que o sujeito tem com o contexto social, numa ação partilhada. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem e a heterogeneidade do grupo que irá enriquecer o diálogo, ou seja, a troca de informações e conhecimentos.¹⁷²

O papel importante que a diversidade exerce para a formação da linguagem e ampliação do conhecimento do indivíduo é a abordagem que favorece e justifica a educação inclusiva. Quanto mais diferente for o grupo mais variado e ampliado será a construção mental e social desse indivíduo.

Para Vygotsky a linguagem serve como construtora da consciência social do sujeito que perpassa diretamente a relação que ele tem com os outros e com o mundo. Nessa relação se fundamenta a formação da consciência, na medida em que os contatos são estabelecidos socialmente e historicamente de forma direta ou indiretamente com as pessoas.

Compreender-se como ser social é refletir sobre sua própria existência, tomando consciência de quem realmente somos. Para Freire, essa consciência parte do nosso entendimento de “mundo”, pois consciência e mundo estão dialeticamente ligados. O “homem” só se constitui no mundo na medida em que o mundo constitui o “homem”.

Mas, como não há homem sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados.¹⁷³

¹⁷⁰ MARQUES; MARQUES, 2006.

¹⁷¹ VYGOTSKY, 2005, p.190.

¹⁷² PETRONIA; SOUZA, 2009.

¹⁷³ FREIRE, 2014, p.103.

Assim, no pensamento freiriano, a consciência é dinâmica, é o entendimento de algo que envolve esse sujeito, não podendo jamais ser vista como recipiente vazio, como apregoada pela educação bancária¹⁷⁴. A consciência humana deve ser vista como um terreno de luta, de mobilização e resistência que busca, segundo Freire, superar “[...] o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo.”¹⁷⁵

Por essa razão, o diálogo é tão fundamental para a pedagogia freiriana, pois é na relação dialógica estabelecida entre os sujeitos e o mundo que se constitui sua consciência crítica. No diálogo, o sujeito toma consciência de quem ele é e de sua proposta de transformar a realidade, o diálogo serve como a tomada de conscientização e humanização do sujeito.

O ambiente sociocultural no qual o sujeito está inserido é o ponto de partida para a construção do conhecimento; é nesse espaço que a educação deve tomar como referência para compreendê-lo. O papel da instituição de ensino é compreender o indivíduo como sujeito histórico-social, entendendo sua história de vida e as dificuldades enfrentadas para forjar o indivíduo que se tornou. Essas experiências positivas e negativas são determinantes na construção desse sujeito.

Nessa perspectiva as instituições educativas têm a função de renovar a prática que transforma o sujeito e a sociedade na qual ele está inserido. Encontrar alternativas para mudança é o principal papel dos educadores comprometidos com a reconstrução.

Paulo Freire e Vygotsky, instigam em suas épocas um processo de libertação mental das estruturas solidificadas na sociedade vigente. Ambos defenderam o acesso de todas as pessoas ao saber, defenderam a ideia da capacidade humana de aprender. Vislumbraram em seus estudos a troca, como forma de adquirir novos conhecimentos, mas não uma troca linear de “opressor e oprimido”. Ambos recusaram-se a aceitar a condição subjugada oferecida ao sujeito, onde só um determina o saber do outro.

Freire e Vygotsky, denunciam o ensino verticalizado, peculiar de uma educação tradicional, onde o professor é visto como detentor do conhecimento e os alunos meramente receptores, seres incapazes de dialogar com o conhecimento e incapazes de transformação.

¹⁷⁴ FREIRE, 2014, p. 87,88.

¹⁷⁵ FREIRE, 2014, p.105.

Essa não é a visão de ambos, eles acreditaram sim, na capacidade do sujeito em mudar a sua história. É justamente através do diálogo como mediação pedagógica que o educador e a instituição podem reescrever uma nova política institucional. Caminhando em direção a uma educação inclusiva que aceite todos os cidadãos em sua condição real, sem restringir o acesso às instituições e que respeite a condição de vida de cada indivíduo.

Numa sociedade inclusiva o educador e o educando têm a mesma responsabilidade, ambos interagem diretamente no ato de ensinar e aprender. Essa relação dinâmica do ato educacional exige uma postura democrática e dialogada. Por essa razão o ato dialógico na instituição é tão necessário. Freire aponta para alguns aspectos que facilitam a relação dialógica entre educador e educando.

Para uma educação dialógica é preciso ter *amor*. O amor para Freire, não é meramente um sentimento apaixonante, mas significa não exercer sobre o outro uma relação de domínio, que emudece a sua forma de pensar e agir. Quando isso acontece, diz Freire, passa a existir uma “[...] patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados”¹⁷⁶. O amor é um ato libertador que requer coragem e compromisso, “não pode ser pretexto para a manipulação”.

Para incluir, é preciso amar o outro como ele é sem redomas nem máscaras. É ter coragem para inovar, mudar a sua prática pedagógica em busca de uma educação diferenciada e respeitosa. É não ter medo de errar e começar, redescobrimo novas práticas, tendo desejo de aprender sempre e caminhar junto.

Outro aspecto para uma educação dialógica apontada por Freire é a *humildade*. É reconhecer no outro um “conjunto de possíveis”, alguém que tem algo a falar e contribuir; é simplesmente acreditar em sua capacidade de expressar o seu saber. “Como posso dialogar, se me sinto participante de gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os outros são ‘essa gente’ ou são ‘nativos inferiores’?”.¹⁷⁷

Suas indagações e questionamentos ajudam a repensar sobre o papel de cada um nesse contexto educacional. Qual realmente é a tarefa docente? Que tipo de ser humano se quer formar na escola? A escola quer seres pensantes, críticos ou seres alienados?

¹⁷⁶ FREIRE, 2014, p.110.

¹⁷⁷ FREIRE, 2014, p.111.

A humildade acadêmica consiste em ver a capacidade do outro, em partilhar o saber num exercício constante de cidadania. Reconhecer que o docente também não sabe tudo; entender que juntos, educador e educando, podem construir um processo de aprendizagem constante e bilateral, de forma acolhedora.

Para uma educação dialógica, Freire apregoa a *fé*. “[...] Fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.”¹⁷⁸

A *fé* para Freire precede o diálogo, ocorre muito antes que os “homens” se encontrem. A *fé* é acreditar no poder transformador que cada pessoa traz em si e que independente da situação vivida, ele sempre será capaz de refazer a sua história, como uma luta pela libertação. “[...] Sem está *fé* nos homens, o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista.”¹⁷⁹

Aliado aos aspectos anteriores, Freire aponta a *confiança* como elemento fundante dessa relação, que vai se tornando horizontalizada, onde quem fala, também ouve o outro.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na *fé* nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é a consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de *fé*, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialógica da concepção “bancária” da educação.¹⁸⁰

A *confiança* é a base de toda relação, é “[...] o testemunho que um sujeito dá aos outros de sua reais e concretas intenções [...]”¹⁸¹, é ser verdadeiro com o que pensa e diz. Se a inclusão é legítima e de direito de todos, a instituição exerce sua prática sem restrições, sem prerrogativas para incluir uma pessoa na unidade de ensino.

Nesse ponto, Freire salienta que “não existe diálogo sem esperança”. Ter *esperança* não é ficar parado, aguardando as coisas acontecerem. *Esperança* é ir à luta, é buscar o seu direito e fazê-lo acontecer. O diálogo esperançoso não é cruzar os braços, mas “[...] movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.”¹⁸²

¹⁷⁸ FREIRE, 2014, p.112.

¹⁷⁹ FREIRE, 2014, p.113.

¹⁸⁰ FREIRE, 2014, p.113.

¹⁸¹ FREIRE, 2014, p.113.

¹⁸² FREIRE, 2014, p.114.

Por fim, Freire diz que um ato dialógico acontece quando existe um *pensar verdadeiro e crítico*. Pensar não é fruto só da mente, não é somente encher-se de informação, mas pensar implica em reconhecer a sua condição e realidade como um processo contínuo e dinâmico de transformação.

Diferentemente do pensar ingênuo, o pensar crítico não se acomoda, nem paralisa, não se contenta com o que está aí e busca adaptar-se. O pensar crítico liberta o sujeito, levando-o também a produzi-lo.

Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da condição educador-educando, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.¹⁸³

Ou seja, o verdadeiro ato dialógico e educacional, para cumprir seu objetivo principal que é formar cidadãos autônomos, competentes e críticos, precisa aprender a dialogar com todos indistintamente, tendo o processo de aprendizagem com base horizontalizada, onde todos participam diretamente.

O ato dialógico exige mudança na forma de ver a educação, exige comprometimento dos profissionais envolvidos e participação direta da comunidade escolar, desde as decisões pedagógicas mais simples quanto a reelaboração do currículo até a ação docente em sala de aula. Dessa forma, diz Freire:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando educador-educando se encontra, [...] em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes [...].¹⁸⁴

4.2 O diálogo teológico

Ao iniciar a discussão sobre o papel da religião na relação dialógica com as pessoas com deficiência é necessário situar qual o momento histórico que está sendo analisado, pois a partir do posicionamento das organizações e pessoas, é possível perceber a visão que elas fazem da deficiência.

A compreensão inicial sobre a deficiência era de que, quando uma pessoa trazia essa evidência, é porque ela tinha sido castigada por Deus em consequência de um erro ou mal cometido. Por essa razão, as pessoas com algum tipo de deficiência eram privadas inicialmente do convívio da comunidade.

¹⁸³ FREIRE, 2014, p.115.

¹⁸⁴ FREIRE, 2014, p.115.

Segundo as autoras Elisa Caputo e Marly Guimarães,¹⁸⁵ ao longo da história é possível perceber o comportamento variado para com as pessoas com deficiência, que vai desde o abandono nas civilizações mais antigas, passando pelo “conformismo piedoso do cristianismo”, até a marginalização exercida pelos curandeiros ou “exorcistas” que desejavam expurgar o “mal” ou “pecado” dos deficientes. A “deficiência” ou diferença apresentada por alguma pessoa era vista como algo ruim que foi impregnado nela.

[...] pessoas religiosas procuram razões divinas para explicar o corrido - como se aquele corpo fosse produto de uma decisão de Deus. [...] Tais pensamentos lhes acodem quando elas olham, do fundo da sua dor, olhando para o corpo diferente do filho, ou olhando para o seu próprio corpo fazem a pergunta terrível e inevitável: “por quê?”, “por que comigo?”, “por que fui escolhido?”, “por que não sou como os demais?” Vem então o sentimento de uma grande injustiça – que é seguido pelo sentimento de revolta contra a vida.¹⁸⁶

É importante entender o contexto bíblico da época para podermos ter clareza da visão sobre a deficiência. Porém Sandra Kamien, esclarece que “se buscarmos ver o tema da deficiência a partir de um olhar bíblico, não poderemos esquecer que este olhar vem a nós mediado por “testemunhas humanas”.¹⁸⁷ Dessa maneira, é correto compreender que os registros bíblicos, estejam com impressões pessoais “reflexos da construção de valores sociais marcados e influenciados pela cultura de tempos históricos diferentes.”¹⁸⁸

Existem visões religiosas, teológicas e textos sagrados que acolhem as “deficiências” de outra forma. Assim como, algumas religiões fundamentalistas e exclusivistas, que não estão tão abertas ao diálogo e tem uma visão diferenciada sobre o papel do ser humano e sua condição diante de Deus.

Os registros aqui comparados são os apresentados pela Bíblia Sagrada sobre o povo judeu, que servem também como registro histórico para judeus, cristãos e até mulçumanos do mundo inteiro. Dessa forma, o entendimento sobre a deficiência deve ser compreendido respeitando a época, a percepção cultural e religiosa de cada grupo.

¹⁸⁵ FERREIRA, Maria Elisa C.; GUIMARÃES, Marly. O Legado da história da deficiência. In: _____ . *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 49.

¹⁸⁶ ALVES, Rubem. O que é religião? In FERREIRA, Maria Elisa C.; GUIMARÃES, Marly. *O Legado da história da deficiência*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 60,61.

¹⁸⁷ TEHZY, Sandra Kamien. *Simplesmente igreja: um olhar sobre inclusão de pessoas com deficiência em busca de contribuições para uma práxis comunitária inclusiva*. Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia.; orientador Remí Klein. – São Leopoldo : EST/PPG, 2008. p. 47.

¹⁸⁸ TEHZY, 2008, p.47.

Os estudos traçam a trajetória do povo judeu ou israelita, em busca da “Terra prometida” aproximadamente nos séculos XIX e XVIII antes de Cristo.¹⁸⁹ Em Gênesis 12: 1,2 a Bíblia descreve que, esse foi um presente dado por Deus “Ora, o Senhor disse a Abrão: sai-te da tua terra, da tua parentela e da casa de teu pai, para a terra que eu Te mostrarei.”¹⁹⁰

Porém essa “terra” foi tomada e o povo ficou escravo no Egito por um longo período da história. Os judeus travaram inúmeras batalhas até finalmente reconquistarem Canaã, como era chamada a “Terra prometida”. Por volta do ano 1200 a.C. Essa nação sofreu ao longo da história um período marcado por batalhas e posses de terra, ocasionando muita pobreza, miséria e lesões pelos campos de guerra.

Para manter a lei e a ordem do povo, foram instituídas normas “E deu a Moisés (quando acabou de falar com ele no monte Sinai) as duas tábuas do testemunho, tábuas de pedra, escritas pelo dedo de Deus.”¹⁹¹ Os “Dez Mandamentos” originaram as leis mosaicas que tem o propósito de organizar e identificar o povo, já que, devido à miscigenação ocorrida no período da escravidão, a nação não era mais “pura”.

A visão de pureza passa a ser uma marca do povo judeu que vê na purificação algo divino. “Com que purificará o jovem o seu caminho? Observando conforme a tua palavra. Com todo o coração te busquei; não me deixes desviar dos teus mandamentos.”¹⁹²

Muitos grupos passaram a sofrer o repúdio do povo judeu, e a viverem à margem da sociedade daquela época. Dentre eles estão os estrangeiros, escravos, órfãos, viúvas e pessoas com deficiência. Por essa razão “A marginalização e a discriminação eram justificadas através de motivos religiosos ligados a questões de pureza e impureza.”¹⁹³

Em muitos escritos bíblicos é evidenciada uma forma preconceituosa e discriminatória a que a pessoa com deficiência era submetida. Porém também existem muitos escritos que responsabilizam o povo, inclusive através das leis, a

¹⁸⁹ CONTEÚDO aberto. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Abra%C3%A3o>. Acesso em: maio de 2014

¹⁹⁰ A BÍBLIA Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. *Bíblia de Estudo da Mulher*. Belo Horizonte: Atos, 2002. Gênesis 12: 1,2.

¹⁹¹ A BÍBLIA Sagrada, 2002, Êxodo 30: 18.

¹⁹² A BÍBLIA Sagrada, 2002, Salmos 119: 9,10.

¹⁹³ TEHZY, 2008, p. 50.

cuidarem da pessoa com algum tipo de deficiência, bem como, dos órfãos e das viúvas.¹⁹⁴

A purificação era para o povo judeu uma forma de agradar a Deus (O Todo Poderoso). Por essa razão não se aceitava nenhum elemento ou nenhuma pessoa que não fosse totalmente “pura”.

É nesse contexto que Jesus, o “Filho de Deus”, se revela para a humanidade. O Novo Testamento apresenta Jesus como “O Messias”, àquele que veio redimir, ou salvar o povo. Esses fatos bíblicos tornam-se relevantes para compreender os aspectos de uma cultura que marcou a relação de Jesus com as pessoas com deficiência ou “necessitados”, pobres, órfãos e viúvas, grupos considerados excluídos para a sociedade judaica. “Pois, é na sua relação com as pessoas, que Ele rompe com os valores excludentes da sociedade de seu tempo questionando os “lugares” pré-determinados.”¹⁹⁵

Mas qual será o ensinamento da Bíblia sobre a deficiência? Segundo as autoras Elisa Caputo e Marly, muitas são as passagens que relembram os milagres de cura de pessoas com algum tipo de “deficiência”, os mais evidentes são:

[...] Curas em tarde de Sábado – Mc 1 (32-34); Lc 13 (10-13).
 Jesus perdoa os pecados e cura um paralítico – Mc 2 (9-11), Mt 9 (1-8).
 O homem da mão seca – Mc 3 (1-6).
 A cura do surdo-mudo – Mc 7 (31-37).
 Cego de Betsaida – Mc 8 (22-26).
 Um cego reconhece o Messias – Mc 10 (46-52).
 Cura do paralítico em Jerusalém – Jo 5 (1-18).
 Cura de um aleijado – At 14 (9).¹⁹⁶

Para as autoras a noção de “milagres” influenciou o entendimento sobre o conceito de “deficiência”. A visão de que todo e qualquer situação que se encontra o ser humano deveria ser removida pela ação miraculosa, cria a expectativa na cura irrestrita. Todavia, outras passagens bíblicas evidenciam o respeito e aceitação da pessoa em sua condição por Deus.

Em Lc.14:15-24, Jesus através de uma parábola, deixa claro que todos são bem vindos na casa de Deus, “[...] sai depressa pelas ruas e bairros da cidade, e traz aqui os pobres e aleijados e mancos e cegos... para que a minha casa se encha [...]”¹⁹⁷. Em Jo 9:2-3, temos a pergunta clássica sobre quem havia pecado para que o homem tivesse nascido cego, a resposta de Jesus foi clara; “Jesus

¹⁹⁴ TEHZY, 2008, p. 52.

¹⁹⁵ TEHZY, 2008, p. 56.

¹⁹⁶ FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 59,60.

¹⁹⁷ A BÍBLIA Sagrada, 2002, Lc 14: 21b.

respondeu: Nem ele pecou nem seus pais; mas foi assim, para que se manifestem nele as obras de Deus.”¹⁹⁸

A “deficiência” não pode ser vista jamais como algo errado ou mau. As pessoas nascem com deficiência por diversos motivos, alguns genéticos, outros hereditários ou orgânicos e até devido a acidentes ou traumas sofridos em algum momento da vida. Respeitar a pessoa com necessidades especiais é um papel humano e cristão.

A Bíblia retrata um Deus que jamais discriminou ou excluiu as pessoas com deficiência, no livro de Êxodo, Ele chama Moisés para uma grande missão, mas ele lembra ao Senhor que não é digno por ser “pesado de língua”. A resposta de Deus foi imediata, “E disse-lhe o Senhor: Quem fez a boca do homem? Ou quem fez o mudo, ou o surdo, ou o que vê, ou o cego? Não sou eu, o Senhor? Vai, pois, agora, e eu serei com a boca e te ensinarei o que hás de falar.”¹⁹⁹

O papel da religião nesse contexto é descortinar as verdades da Bíblia em sua essência, conduzindo a uma visão correta do propósito de Deus para a humanidade. Seu papel vai além de comentários e práticas voltadas à interpretação humana dos escritos sagrados.

[...] o sentimento religioso é inerente à psique humana, pode-se constatar que esse é um fenômeno forte, que muito influenciou e continua determinando atitudes do ser humano face à vida e as explicações teológicas frente à deficiência.

O estudo das religiões, portanto, longe de ser uma janela que se abre apenas para panoramas externos, é como um espelho no qual o indivíduo se vê.²⁰⁰

O campo da religião é um campo vasto de diferentes visões e entendimento. A autora Rosa Meneghetti afirma que esse não é um espaço ocupado somente pela igreja, mas por pessoas, coisas, objetos sagrados e inclui também a escola, a sala de aula, onde “[...] pela graça do gesto includente que procura, na simplicidade, amar o Outro/Ministério os outros/ diferentes.”²⁰¹

A autora aposta no “diálogo” como uma forma democrática de dialogar com as diferenças. Para ela necessitamos nos relacionar com os outros que fazem parte de nossa vida e de nossa existência, assim como temos urgência em nos relacionar com a Transcendência.

¹⁹⁸ A BÍBLIA Sagrada, 2002, João 9:3.

¹⁹⁹ A BÍBLIA Sagrada, 2002, Êxodo 4: 10.

²⁰⁰ FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 59,64.

²⁰¹ MENEGHETTI, Rosa G.K. Diálogo com a Religião. In: _____. *Caminhos pedagógicos da educação especial*, 2009. p.104.

[...] a vida dos seres humanos é demarcada pela necessidade da relação com a Transcendência. Deus é o grande Outro. O Outro não é jamais, completamente inteligível. Sua dimensão é da ordem da diferença.
 [...] Talvez a única possibilidade de interpretação da Transcendência seja, exatamente, os rostos e corpos diferentes dos diferentes sujeitos que compõem a história da humanidade. [...] Será esse um outro jeito de falar de Deus?²⁰²

Então, o mais importante é abrir caminhos para o diálogo com as diferenças, reconhecendo no outro a imagem do próprio Deus, que transcende o entendimento humano, mas que ama o ser humano sem distinção ou preconceito. Um dos passos a ser percorrido é conhecer o outro, conhecer sobre as diferenças, dificuldades e necessidades das pessoas com quem convivemos. “O outro, diferente, é apenas parcialmente conhecido. Conhecê-lo mais pode ser o caminho, de um lado, para descobri-lo, de outro, para conhecer-se a si mesmo e à natureza humana.”²⁰³

Outro ponto ressaltado por Rosa Meneghetti, é jamais “discutir o conceito de diferença de forma objetiva”²⁰⁴, pois segundo ela o “[...] ser humano é complexo. É único. [...]” e não pode ser visto de forma linear ou homogênea. Aceitar o outro e percebê-lo em sua complexidade é o grande desafio da pessoa humana. Para ela “[...] Esta é a grandeza do ser humano: sua complexidade real e sua capacidade, diga-se, pouca explorada, de pensar complexamente sua realidade.”²⁰⁵

Um ponto singular nesse trilhar é, segundo Rosa Meneghetti, ver as diferenças como possibilidade de criação e inovação, pois: “É em razão da diferença que descobrimos o quanto podemos criar alternativas novas e o quanto nesse processo é possível recriar soluções para os problemas.”²⁰⁶ A questão é pensar as diferenças como um momento para visualizar novas alternativas, novas formas de dialogar, novos jeitos de fazer e compreender o mundo a nossa volta.

Vivemos num tempo de descoberta da diferença como uma possibilidade a mais, e não a menos, nos moldes da exclusão. Tudo aponta para a existência de um novo campo de percepção da realidade ainda não completamente explicitado, mas seguramente preche de entendimentos novos e de novos paradigmas.²⁰⁷

Para melhor compreender essa questão, o autor Sidnei Noé apresenta algumas razões para refletir como melhor incluir as pessoas com necessidades

²⁰² MENEGHETTI, 2009, p.112-3.

²⁰³ MENEGHETTI, 2009, p.108.

²⁰⁴ MENEGHETTI, 2009, p.109.

²⁰⁵ MENEGHETTI, 2009, p.111.

²⁰⁶ MENEGHETTI, 2009, p.111.

²⁰⁷ MENEGHETTI, 2009, p.116.

especiais no seio da família, da comunidade e da sociedade. A primeira razão é que “Diante de Deus todos somos portadores de deficiência”.

A primeira razão que impele a uma ação de integração em relação às pessoas com deficiência é de ordem *teológica*: diante de Deus, todos nós somos pessoas com deficiência. A nossa deficiência pode ser sintetizada numa só: a falta de amor!²⁰⁸

Para o autor, a falta de amor leva o ser humano ao descumprimento da verdade bíblica de “amar o próximo como a nós mesmos”. Quem ama dessa forma, ama irrestritamente, sem reservas ou medos. Do mesmo modo que o descuidado com o outro, com a natureza e com o próprio Deus, direciona na “deficiência” das relações.

O autor Sidnei Noé sinaliza ainda, que toda e qualquer pessoa tem condições de mudar essa história, se tão somente deixar que o amor verdadeiro de Deus entre em sua vida e faça a diferença. O amor é a fonte inesgotável de vida e por esse intermédio podemos amar tudo e todos a nossa volta.

A segunda razão é que “Cada pessoa com deficiência é única e especial”.

Assim chegamos a segunda razão teológica que nos impele à integração das pessoas com deficiência: Aquilo que iguala também é aquilo que nos distingue. Cada qual, até mesmo as pessoas aparentemente mais completas, carregam no íntimo do seu ser as marcas da imperfeição. E estas se mostram de forma bem particular e concreta na vida de cada um.²⁰⁹

Para Noé, o indivíduo mantém dentro de si um sentimento de imperfeição e por vezes de insatisfação com a própria vida. Esse sentimento tão natural ao ser humano termina por salientar as diferenças e fraquezas, impedindo a percepção da verdadeira beleza que interessa e da visualização das qualidades do indivíduo.

Essa insatisfação é nociva e destrói o elemento mais fantástico da humanidade, sua diferença. A diferença é que torna as pessoas únicas, com um pensar e agir próprio e não como uma cópia ou repetição uns dos outros. É nas diferenças que a beleza sobressai em cada um e que aproxima do criador segundo a Bíblia.

A terceira razão é “Limitações tornam-nos abertos para Deus”. Para o autor “Aceitar essa limitação torna-nos abertos à única resposta capaz de suprir nossa lacuna existencial.”²¹⁰ Diante dessa realidade chega-se a reconhecer que todos as

²⁰⁸ NOÉ, Sidnei Vilmar. *Amar é cuidar: Dez razões para integrar as pessoas com deficiência*. São Leopoldo: Sinodal, IEPG, 2005. p. 08.

²⁰⁹ NOÉ, 2005, p. 10,11.

²¹⁰ NOÉ, 2005, p. 12.

peças são diferentes e limitadas diante de Deus, todos são imperfeitos em busca de uma completude que é própria da razão humana. É justamente nesse contexto, que o ser humano pode se aproximar de Deus. Ao entender sua total dependência Dele, abre-se a possibilidade de relacionar com o outro, podendo aprender com ele.

A quarta razão é que as “Limitações abrem-nos ao próximo e ao mundo”. Segundo o autor quanto mais se busca entender a imperfeição humana, mas se revela suas limitações e angústias que conduz a busca insensata e amargurada acabando por contaminar tudo a sua volta.

O autor Noé lembra que o caminho da aceitação é a chave para abertura de portas novas e surpreendentes. Segundo ele, é importante mudar o foco do olhar, ao invés de acentuar a falta, o que ainda não foi alcançado, é mais valoroso potencializar o que se sabe. “As limitações, ao invés de serem um empecilho, tornam-se possibilidades de abertura do ser, que dá e recebe gratuitamente generosidade, misericórdia, amor e compreensão.”²¹¹

Para o autor Noé, as pessoas em algum momento da vida necessitam de acolhimento e sofrem por perdas diretas, seja morte, seja acidente, seja separação. As perdas para o autor fazem parte da existência, o que não é possível é ser paralisados por elas. O sofrimento serve de alavanca para prosseguir e crescer: “a aceitação torna-se um momento novo na existência”.²¹²

O contato com a própria deficiência e a sensibilidade em relação à deficiência alheia impulsiona o engajamento na transformação de um estado de aparente carência em direção a uma situação de suprimento das necessidades, [...].²¹³

A aceitação das diferenças impulsiona as mudanças, as descobertas e a busca por alternativas e ações que levem a tomada de consciência. Uma comunidade só será formada quando houver responsabilidade uns com os outros, quando a pessoa se sentir parte integrante da história do outro. E o apóstolo Paulo disse:

A minha graça, te basta, porque o meu poder se aperfeiçoa na fraqueza. De boa vontade, pois, me gloriarei nas minhas fraquezas, para que em mim habite o poder de Deus. Por isso sinto prazer nas fraquezas, nas injúrias, nas necessidades, nas perseguições, nas angústias por amor de Cristo. Porque quando estou fraco então sou forte.²¹⁴

²¹¹ NOÉ, 2005, p. 14.

²¹² NOÉ, 2005, p. 23.

²¹³ NOÉ, 2005, p. 22.

²¹⁴ A BÍBLIA Sagrada, 2002, II Cor. 12: 9,10.

É objetivo primordial que todos os espaços sejam capazes de incluir, de permitir que todos façam parte da comunidade. O papel da religião e da teologia é romper com o ceticismo existente na sociedade e apregoar uma verdade universal: Que Deus é amor e ama a humanidade indiscriminadamente. Para Noel Fernández, o que a teologia precisa fazer através de seus interlocutores precisa é:

- uma releitura das Sagradas Escrituras a partir da deficiência;
- uma teologia antropológica, o ser humano como centro da criação;
- uma práxis de amor na qual a motivação total da tarefa esteja firmada pela definição de Deus em 1 João 4:8;
- e uma liturgia inclusiva que seja um sinal de serviço e entrega ao outro ou à outra, quaisquer que sejam as condições físicas, sensoriais ou intelectuais.²¹⁵

As diversas instituições familiares, educacionais ou religiosas estão há muito tempo buscando integrar à sociedade as pessoas com necessidades especiais. No entanto, o que essas pessoas desejam é mais que fazerem parte, elas anseiam ser incluídas. Incluir é mais que integrar, no quadro abaixo é possível visualizar melhor essa distinção.

Tabela 4 - Inclusão e integração: Principais diferenças²¹⁶

<i>Inclusão</i>	<i>Integração</i>
Inserção total e incondicional (as crianças portadoras de deficiência não precisam “preparar-se” para ir à escola regular).	Inserção parcial e condicional (as crianças portadoras de deficiência “preparam-se” em escolas ou classes especiais para poder frequentar escolas ou classes regulares).
Exige ruptura nos sistemas	Pede concessões aos sistemas
Mudanças que beneficiam a todas e a qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais; todos ganham).	Mudanças prioritariamente para as pessoas portadores de deficiência (consolida-se a ideia de que elas “ganham” mais).
Exige transformações profundas	Contenta-se com transformações superficiais.
A sociedade adapta-se para atender às necessidades das pessoas portadoras de deficiência [...].	As pessoas portadoras de deficiência adaptam-se à realidade dos modelos que já existem na sociedade[...].
Defende os direitos de todas as pessoas, com e sem deficiência.	Defende os direitos das pessoas portadoras de deficiência.
Introduz os grupos de “excluídos” nos sistemas [...].	Introduz os grupos de “excluídos que provem ser aptos” nos sistemas [...].
Valoriza a individualidade das	Como reflexo de um pensamento

²¹⁵ COLLOT, Noel F. Teologia latino-americana e deficiência. In: *Teologia e deficiência*. (org.). São Leopoldo: Sinodal; Quito: CLAI, Criação por Escola de Gente – Comunicação em Inclusão. 2010. p. 98.

²¹⁶ COLLOT, 2010, p. 94,95.

<p>peças portadoras de deficiência [...].</p>	<p>integrador, citamos a tendência a tratar as peças portadoras de deficiência como um bloco homogêneo [...].</p>
<p>Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais.</p>	<p>Tende a disfarçar as limitações para aumentar as oportunidades de inserção.</p>
<p>Não se caracteriza somente pela convivência de peças com ou sem deficiência em um mesmo ambiente.</p>	<p>A simples presença de peças com ou sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador.</p>
<p>A partir da certeza de que todos nós somos diferentes, não existem “os especiais”, “os excepcionais”; o que existem são peças portadoras de deficiência.</p>	<p>Incentivam as peças portadoras de deficiência a seguir modelos não valorizados [...].</p>
<p>O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para todas as peças com ou sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, recreação inclusiva, entre outros).</p>	<p>O objetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem somente as peças portadoras de deficiência consideradas aptas [...].</p>

Dessa forma, é possível perceber a distinção exercida no entendimento do termo inclusão e integração. O princípio a ser alcançado pelos órgãos é a inclusão total e genuína das peças com necessidades especiais. Essa inclusão passa a ser uma prática constante e assumida em toda a sociedade.

Numa sociedade contemporânea, não cabe mais uma distorção tão desigual de postura com aqueles que merecem todo respeito e dignidade. Para o autor Noel, “existem barreiras religiosas, física, psicológicas e de comunicação que são muros certamente bem altos e fortes na mentalidade e ação de nossas igrejas e instituições cristãs”.²¹⁷

Devo acrescentar que essas barreiras estão tão arraigadas em vários setores organizacionais e instituições, que passam a ser de responsabilidade coletiva. Derrubar essas barreiras é uma tarefa urgente para que a comunidade se torne uma sociedade inclusiva, visualizando o exemplo de Cristo como verdadeiro cristão coparticipe do evangelho redentor e integrador.

²¹⁷ COLLOT, 2010, p.99.

4.3 O diálogo psicopedagógico

No que diz respeito à compreensão do insucesso escolar, a tendência contemporânea da Psicopedagogia vem nos últimos anos permitindo um olhar sobre o indivíduo que apresenta dificuldade de aprendizagem – D.A e pessoas com necessidades educacionais especiais - PNEE.

Para tanto a Psicopedagogia recebeu diversas contribuições vindas de várias áreas de conhecimento como: Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, dentre outras, para facilitar o entendimento de ser humano. Na tentativa de melhor entender esse “sujeito da aprendizagem” alguns aspectos precisam ser considerados:

- a) relação que o sujeito da aprendizagem estabelece com o conhecimento e o saber;
- b) relação professor/aluno;
- c) manejos inadequados nas instituições que provocam dificuldades de ordem reativa;
- d) visão do aluno como um todo;
- e) consideração do contexto onde ele se insere como importante para esclarecer a sua relação com o conhecimento.²¹⁸

A Psicopedagogia nos ajuda a compreender que antes de reforçarmos os distúrbios ou diferenças dos indivíduos, é necessário reformular a nossa concepção de aprendizagem, buscando compreender como o indivíduo aprende e como podemos acessar as diversas formas de aprender.

A aprendizagem é um processo que se configura na articulação entre mente e corpo, entre a inteligência e o desejo, entre a assimilação e a acomodação dos conhecimentos adquiridos. Ela ocorre na interface do organismo (corpo), inteligência (cognitivo/mental) e desejo/afeto (emoção); é o equilíbrio entre esses aspectos que facilita o aprender, segundo alguns autores e concepções.²¹⁹

Nesse sentido urge que todos que lidam com a educação e com o processo de ensino e de aprendizagem rompam com o paradoxo de uma aprendizagem linear e igualitária para todos os indivíduos e desenvolvam uma concepção mais crítica da aprendizagem, levando em conta algumas questões que diferem de pessoa para pessoa.

²¹⁸ RUBINSTEIN, E.; CASTANHO, M.I.; NOFFS, N.A. *Rumos da Psicopedagogia Brasileira*. Rev. da Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo. v. 21, n.66, 2004. p. 225-238.

²¹⁹ CONCEPÇÕES como a Psicogenética de Jean Piaget e Psicologia do Desenvolvimento de Henri Wallon, dentre outras.

- A questão da intersubjetividade e da relatividade do conhecimento, considerando o contexto cultural;
- Uma visão mais pluralista do aprender e do avaliar, valorizando processos sempre abertos;
- Um enfoque no todo e a concepção de rede de fatores e não de únicas causas;
- A ênfase na sincronicidade ou conexão simultânea de vários fatores e não na linearidade causais;
- Um movimento dialógico em que está em jogo a relação sujeito-objeto e não os elementos isolados;
- Uma visão dinâmica do inconsciente em que se detecta a criação, a imaginação e a perspectiva futura do eterno vir a ser.²²⁰

A ação psicopedagógica tem sua atuação na clínica mais voltada para o atendimento terapêutico e na instituição (escolar/empresarial) pode também ser voltada para a prevenção. A Psicopedagogia Institucional faz atendimento grupal dos alunos e presta assessoria aos docentes e demais profissionais de educação. Tem o objetivo de melhorar o trabalho ampliando a perspectiva e a análise das questões pedagógicas e alternativas possíveis da prática educacional.

Scoz²²¹ adverte, por outro lado, que a nova prática psicopedagógica não pode estar dissociada dos movimentos mundiais mais amplos relacionados a estudos da Física Moderna, ao fenômeno da globalização e suas repercussões nas diversas áreas do conhecimento. Ela propõe a reflexão sobre os Quatro Pilares da Educação, propostos pela UNESCO para a educação do século XXI, que são: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a ser e Aprender a conviver.²²²

Desta forma, a Psicopedagogia além de dominar a patologia e a etiologia dos problemas de aprendizagem, aprofunda-se nos conhecimentos que lhe possibilitam uma contribuição efetiva não apenas relacionada aos problemas de aprendizagem, mas também, na melhoria da qualidade do ensino oferecido nas instituições.

A contribuição da Psicopedagogia para o Ensino Superior nesse momento é de suma importância, haja vista, sua postura problematizadora, que amplia o olhar para além do processo de aprendizagem formal, trazendo à tona as relações desse indivíduo com o mundo à sua volta, buscando entender a pessoa em sua totalidade.

²²⁰ FAGALI, Eloísa Quadros. Uma visão para além do pensamento linear para a compreensão da psicopedagogia clínica e institucional. In: *Uma Janela para um olhar mais holístico do aprender*. Texto divulgado no curso Psicopedagogia Institucional e Clínica, Módulo 26º, 2000.

²²¹ SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e Realidade Escolar*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.19,22,33.

²²² DELORS, Jacques et al. *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília. UNESCO, 2010.

É nessa dimensão institucional que a Psicopedagogia pode contribuir, pois a legislação nacional através do Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, garantindo aos cursos universitários a criação de núcleos de atendimento aos estudantes.

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 5ª. Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;²²³

O Núcleo de atendimento ao estudante tem o objetivo, segundo a legislação, de garantir a acessibilidade desse estudante na universidade, rompendo com as dificuldades e criando espaço para a reestruturação e participação efetiva dos estudantes. O psicopedagogo responsável por esse núcleo permitirá um maior diálogo com as diferenças e facilitará a comunicação na instituição.

Para Regina Alencar, o psicopedagogo tem a possibilidade de compreender como o estudante universitário aprende, diagnosticando a dificuldade apresentada por ele ao longo do processo e assessorando tanto docentes quanto estudantes na construção de estratégias para superar os obstáculos na aprendizagem.²²⁴

Compete à Psicopedagogia, nesse contexto, facilitar e articular as mudanças de paradigma que permitam uma nova forma de construir o saber e de entender esse alunado como real. A contribuição da Psicopedagogia na Instituição aprofunda a discussão das concepções do processo de ensino e de aprendizagem, assinalando a multidimensionalidade do problema e a necessidade de considerar todos os aspectos que envolvem o sujeito.

A prática evidencia que nem as estruturas cognitivas, nem a afetividade e nem a influência do meio social, por si só, conseguem explicar os processos normais e patológicos da aprendizagem, enquanto que a integração desses fatores oferece uma visão mais ampla e profunda.²²⁵

Partindo dessa abordagem, o psicopedagogo assume, na instituição, uma visão mais global, buscando impulsionar o trabalho cooperativo de toda a equipe pedagógica, a partir da construção do projeto pedagógico e da análise e discussão de situações e casos especiais. A Psicopedagogia ajuda a olhar para além das

²²³ BRASIL. *Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU-2013*. §2º do art. 5º.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17433&Itemid=817. Acesso: 05/2014

²²⁴ ALENCAR, Regina Lucia Brandão. *A Psicopedagogia no ensino superior*. Revista Tessituras. <http://www.docentesfsd.com.br> – ISSN: 2177-0441 – Número 3 – Julho / 2011. Acesso maio 2014.

²²⁵ SCOZ, 2000, p.

necessidades aparentes no contexto institucional, tem como objetivo aprofundar as concepções de ser humano, de vida, de aprendizagem, que se encontram implícitas nas relações construídas.

A Psicopedagogia auxilia na análise das atividades exercidas pela instituição de nível superior, buscando compreender a forma de construção do conhecimento científico e reelaborando a prática docente mediante a ação-reflexão-ação. Para essa compreensão o docente precisa refletir sobre sua prática por meio de uma dialética constante. A transformação ou redimensão da práxis pedagógica só ocorre quando o sujeito reflete sistematicamente sobre sua própria ação permitindo uma mudança.

Quando o docente tem essa dinâmica, ele amplia seu campo de visão para além de práticas conservadoras e estáticas, dando-lhe condições de melhor organizar e exercer ações mais efetivas de aprendizagem. Permite também analisar sobre o jeito que o educando aprende, dando-lhe condições para compreender e intervir no processo.

Ao romper com os esquemas mais tradicionais e conservadores, a equipe pedagógica da instituição, segundo Eloisa Fagali, permite que o aluno sujeito e construtor do seu processo de aprendizagem, seja capaz de alterar o conhecimento, ao invés de apenas recebê-lo como pronto e acabado. Para a autora, a construção de um novo paradigma facilita tanto o olhar micro: aluno, professor, escola, quanto a um olhar macro: a cultura, a ideologia e a política da educação.²²⁶

Paulo Freire colabora com o entendimento de que tanto o educador quanto o educando são sujeitos ativos na relação de aprendizagem. Ambos são atores diretos em vivenciar o momento criando possibilidades múltiplas de ação.

Educador e educando (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.²²⁷

Isso implica na responsabilidade conjunta no processo de ensino e de aprendizagem, promovendo uma relação aberta na qual o conhecimento se dá pela interação educador-educando numa prática transformadora e inovadora estabelecida no viés pedagógico.

²²⁶ FAGALI, Eloisa Quadro. *Psicopedagogia Institucional Aplicada*. Vozes: 1993. p.13.

²²⁷ FREIRE, 2014, p.77-8.

O docente nessa relação entende o aluno, sujeito da aprendizagem, como um ser na sua dimensão biopsicossocial que ao interagir com o meio (ambiente de aprendizagem) a sua volta, constrói gradativamente suas estruturas afetivas e cognitivas que lhe permitam desenvolver sua aprendizagem. Cada sujeito é único com capacidades e limitações individuais que são fortalecidas mediante as relações vinculares estabelecidas.

O indivíduo é percebido também como um ser afetivo emocional, que muito interfere positiva ou negativamente sobre o seu processo de aprendizagem. Para Freire, só é possível haver uma educação dialógica se existir o amor. Para ele: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”.²²⁸

A relação afetiva no processo de aprendizagem é a mola mestra para ressignificar a práxis pedagógica. O amor, seguido de respeito e compreensão permite que o docente entenda as diferentes formas de aprender do educando e os diversos fatores que estão envolvidos nesse processo.

O aluno com necessidades educacionais especiais no nível superior já está bastante exposto na instituição. Mesmo sem querer, ele traz para si os diferentes olhares no cotidiano escolar. Seu ritmo e tempo de aprender muitas vezes não acompanham o de seu grupo de trabalho, sua forma ou estilo de aprendizagem também o torna alvo de visualização. Muitas vezes seu pensamento não acompanha sua linguagem, ficando notório seu grau mais elevado de ansiedade e de instabilidade emocional.

É importante então, que os “holofotes” não estejam tão sobre ele para que seu desenvolvimento aconteça de forma mais natural possível. Por essa razão, a relação afetiva estabelecida entre o educador e o educando é tão fundamental. A postura do educador, seu posicionamento, os recursos usados para a aula, os instrumentos avaliativos, entre outros elementos que originam a prática pedagógica, implicarão diretamente nos vínculos estabelecidos desse educando com o conhecimento. Muitas vezes o simples fato de gostarmos do professor interfere no fato de gostarmos ou não do componente curricular e do conteúdo.

Para Regina Alencar, ao iniciar os estudos universitários o estudante precisa se adaptar às exigências da instituição, às regras e formalidades peculiares da

²²⁸ FREIRE, 2014, p.110.

prática acadêmica. A pressão exercida sobre o estudante nesse momento é de não conseguir “corresponder às expectativas dos mestres, da família e de cunho pessoal”.²²⁹ Quando o estudante não consegue alcançar essa exigência, surge muitas vezes o sentimento de fracasso.

Nesse momento a instituição precisa tornar-se um lugar não só de ensino, mas de escuta, com espaço para reflexão e reestruturação de ações. Para toda mudança é necessário que haja encontros para partilhar as práticas, espaço para construir novas ações pedagógicas. O grande desafio está em retirar o foco muitas vezes da pessoa e colocar no processo, nas alternativas e possibilidades de transformação da práxis pedagógica da instituição.

O papel da Psicopedagogia na instituição, desde os níveis fundamentais até o nível superior, segundo Laura Monte Serrat Barbosa, é, entre outros pontos, o de dar luz a algumas questões que fazem parte do contexto escolar e levantar indagações para uma reflexão mais crítica sobre o cotidiano, que busque mudanças.

Qual a concepção de ensino e aprendizagem vigentes?
 Como são analisadas e avaliadas as várias formas de ensinar e aprender?
 Como são selecionados os conteúdos a serem ensinados e aprendidos?
 Como são compreendidos, pelos responsáveis pelo ensino, os conteúdos selecionados?
 Que visão de mundo está implícita na metodologia utilizada?
 Como são preparados e acompanhados os profissionais que ensinam?
 O que se espera de quem aprende?
 Que oportunidades de revista são dadas à aprendizagem de quem ensina e de quem aprende?²³⁰

Para Barbosa, as indagações propostas devem ser dialogadas com cada instituição, com os participantes diretos do processo, com os diversos pares envolvidos e até dialogar com a família e a sociedade. O diálogo reflexivo, tantas vezes proposto por Paulo Freire, permitirá um entendimento mais crítico e transformador que gere mudanças.

Cada instituição universitária tem sua forma própria de construir os saberes, de legitimar a formação de seus estudantes e de escolher os programas e propostas acadêmicas que melhor caracterize sua ação. Essa autonomia universitária deve estar também preocupada com o seu corpo discente, criando alternativas para sua permanência.

²²⁹ ALENCAR. <http://www.docentesfsd.com.br> – ISSN: 2177-0441 – Número 3 – Julho / 2011. Acesso maio 2014.

²³⁰ BARBOSA, Laura Monte Serrat. O projeto de: Trabalho: uma forma de atuação psicopedagógica. In: _____. *A Psicopedagogia no Âmbito da Instituição Escolar*. Curitiba: Ed. Exponente, 2001. p.65,66.

Por essa razão, Barbosa²³¹ propõe ainda uma prática pautada em “Projeto de Trabalho”, onde o educando seja envolvido diretamente no processo. O Projeto de Trabalho é então:

[...] uma expressão que significa a montagem de um planejamento, pelo aprendiz, com o objetivo de realizar uma ação (...) na superação de suas dificuldades. Projeto supõe previsão, enquanto que Trabalho significa ação; dois aspectos importantes e necessários (...) quando o prever e o agir podem ser assumidos pelo aprendiz.²³²

O Projeto de Trabalho como forma de ação servirá como uma estratégia de prevenção, podendo atender aos educadores e educandos simultaneamente. Oportuniza, segundo Barbosa o envolvimento e o comprometimento necessários à postura discente, dando-lhe mais mobilização e responsabilidade diante do seu próprio aprendizado. Essa prática pedagógica dá ao estudante a autonomia tão importante no processo de aprendizagem, tornando-o protagonista da sua história acadêmica.

Outra proposta é apresentada por Fagali, que entende a importância de romper com modelos mais autoritários de ensino e dialogar com os mitos, os poderes e as hierarquias educacionais, criando um espaço de escuta, de busca da relatividade, da possibilidade de colar-se no lugar do outro. Isso permitirá romper com velhas tradições que “isolam” os saberes e fragmentam o conhecimento.²³³

Para isso acontecer, Fagali propõe uma postura mais interdisciplinar na prática educativa, que permita o diálogo constante entre os componentes curriculares nos níveis de ensino, inclusive dos cursos superiores, além dos profissionais de educação. A interdisciplinaridade é uma alternativa metodológica que vem ganhando espaço nas práticas pedagógicas em todas as modalidades de ensino.

Para Silvio Gallo, a interdisciplinaridade é “uma tentativa de transcender limites, de estabelecer comunicabilidade, de re-conectar as ligações desfeitas ou perdidas com o movimento da especialização.”²³⁴

A proposta interdisciplinar permite que o estudante faça as interconexões necessárias para uma prática mais democrática e contextualizada. Para Gallo, a

²³¹ BARBOSA, 2001, p. 66.

²³² BARBOSA, 2001, p. 18.

²³³ FAGALI, Eloísa Quadros. *Por que Psicopedagogia Institucional?* Texto divulgado no curso Psicopedagogia Institucional e Clínica, 2000.

²³⁴ GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000. p. 172.

interdisciplinaridade é a alternativa mais eminente da Pedagogia, pois é uma tendência renovadora que permitirá mudanças no currículo em todos os níveis, principalmente no nível superior.

A interdisciplinaridade [...] é a possibilidade de uma nova organização do trabalho pedagógico, que permite uma nova apreensão dos saberes, não mais marcado pela absoluta compartimentalização estanque das disciplinas, mas permitindo uma comunicação entre os compartimentos disciplinares.²³⁵

De fato a proposta interdisciplinar vem nos últimos anos, ganhando espaço no cenário pedagógico. Com a entrada das correntes construtivista e sociointeracionista no ensino, a tendência vem ocupando mais espaço e obtendo respeito no campo educacional brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 abriu caminho para as mudanças tão necessárias no currículo escolar, assim como outras legislações como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que define a “Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades”.

Essa nova abordagem interdisciplinar vem sendo adotada em muitas instituições do ensino fundamental e médio em todo território nacional. Mas no nível superior ainda é uma tendência em implantação, considerando a própria estrutura organizacional do currículo e a dificuldade natural de sua legitimação acadêmica, por mexer diretamente com os “brios” dos docentes universitários.

Na interdisciplinaridade abandona-se o modelo disciplinar, em que a área de conhecimento tem maior ou menor valor que outra. Romper com essa visão tão arraigada nas bases escolares e institucionais é um desafio, pois requer antes de tudo uma mudança na forma de pensar a educação tão própria do ensino superior.

Além do mais, segundo Gallo, essa ainda não parece ser a melhor alternativa, visto que a discussão está no campo disciplinar. Analisa-se como elaborar a melhor proposta interdisciplinar para a escola, se centrada nos interesses dos alunos ou centrada em temas geradores transversais como proposto pelos PCNs.

[...] Um currículo *interdisciplinar*, *pluridisciplinar*, *transdisciplinar* etc. continua a ser, antes de tudo, um currículo *disciplinar*. E embora aparentemente essas ações em princípio pareçam significativas, um avanço pedagógico importante, temo que sua ação seja bastante perniciosa, pois,

²³⁵ GALLO, 2000, p. 173.

dando a ilusão de que superam os problemas do currículo disciplinar, garantem sua continuidade [...].²³⁶

Sendo assim, que proposta será mais sólida para a quebra de paradigma tão necessária para a educação? O próprio autor propõe um currículo mais transversal, não disciplinar, que possibilita a circulação de saberes. Sua proposta rompe a educação pautada na visão de árvore de conhecimento e funda-se no “mapa dos saberes” proposta pelo modelo rizomático delineada por Deleuze e Guattari.²³⁷

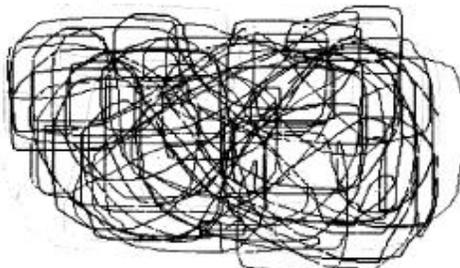


Figura 5 - Mapa Rizomático de Saberes

Esse emaranhado de linhas é o que o autor chama de “rizoma”, sem começo nem fim, com infinitas possibilidades de transição de saberes, em que não fica aparente a hierarquia de conhecimentos e em que as várias áreas fariam suas conexões. A questão é: será que estamos prontos para assumir um currículo com essa dimensão inclusive no Ensino Superior? Será que as instituições assumiriam um currículo com tal magnitude? E os docentes estão preparados para desprender-se de suas disciplinas e do papel que ocupam no cenário acadêmico?

Para Silvio Gallo, “pensar uma educação e um currículo não disciplinar, articulado em torno de um paradigma transversal e rizomático do conhecimento soa hoje como uma utopia.”²³⁸ Não é fácil romper com uma tradição milenar de ensino, em que cada integrante sente-se dono de um pedaço da escola, das instituições que trabalham e que muitas estão nelas desde o início de sua trajetória acadêmica.

Apesar das diferentes linhas de trabalho, a abordagem é dinâmica, na medida em que o foco de atenção é o sujeito da aprendizagem inserido num discurso social, entendido como um todo. A principal contribuição da Psicopedagogia contemporânea está no modo de fazer o diagnóstico psicopedagógico: visa-se observar o potencial de aprendizagem do aluno e quais são as melhores condições para um processo satisfatório de aprendizagem.²³⁹

²³⁶ GALLO, 2000, p. 174.

²³⁷ GALLO, 2000, p. 176.

²³⁸ GALLO, 2000, p. 177.

²³⁹ RUBINSTEIN; CASTANHO; NOFFS, 2004.

A Psicopedagogia nessa perspectiva abraça as novas possibilidades de romper o velho e a coragem em alcançar as tendências mais ousadas de ensino e de currículo. O que a Psicopedagogia aposta é na recriação de uma instituição de nível superior que aceite suas diferenças, seus saberes e suas práticas renovadoras, para incluir TODOS os sujeitos com ou sem necessidades educacionais especiais, como parte integrante dessa mudança.

CONCLUSÃO

O processo de construção de uma educação inclusiva é um grande desafio para a sociedade atual. Como todo desafio, tem de ser encarado com ares de mudança e ruptura num processo de transformação constante em qualquer nível de ensino. É importante que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças.

A educação inclusiva é um dos grandes desafios enfrentados pela universidade atual; romper com esse desafio é um dos passos rumo a uma sociedade inclusiva apregoada pelos documentos legais. Uma das tarefas emergentes é analisar as mudanças que ocorrem nas universidades públicas e privadas na busca de efetivar medidas para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais – NEE

É um processo de educação que valoriza a diversidade humana, não nega diferença, mas considera os direitos iguais. É um sistema educacional de qualidade para TODOS, de forma que as necessidades de todos os alunos possam ser satisfeitas dentro de um único sistema inclusivo de educação.

²⁴⁰

A garantia do acesso às universidades pelas pessoas com NEE ajuda a configurar um novo modelo de universidade que contribua para a cidadania que busque uma consciência coletiva no exercício da democracia, respeitando os direitos e deveres de cada cidadão.

A luta pela inclusão no Ensino Superior pressupõe uma universidade democrática que englobe a participação de toda sua comunidade educativa e acadêmica. Requer que estejam engajados numa proposta de transformação que elimine as diferenças e desigualdades que separam os indivíduos em nossa sociedade.

Reconhecer a importância de um Ensino Superior inclusivo é propor mudanças na forma de pensar da sociedade, que almeja por uma quebra de paradigma em que o exercício da cidadania se estabeleça a partir de uma visão multicultural, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa se configura como um reforço para o entendimento inicial de visão mais inclusiva na sociedade e universidade, permitindo

²⁴⁰ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - Superintendência de ensino especial. *Programa Estadual de Educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva*. Goiás - Go, 1999.

vislumbrar a construção de uma IES que amplia suas fronteiras para além do previsto. Segundo Libâneo, “acolher a diversidade é a primeira referência para a luta dos direitos humanos”²⁴¹

Essa reestruturação curricular exigida para uma universidade mais inclusiva requer repensar os alicerces estruturais e organizacionais das IES, requer também reformular o sistema de avaliação que garanta instrumentos mais variados e diversificados que abranja competências e habilidades dos estudantes.

A história aponta para inúmeras mudanças sofridas pelas universidades na busca de acompanhar as exigências da sociedade. Esse talvez seja um dos maiores desafios enfrentados, posicionar-se para formação de uma educação inclusiva que exerça sua função de educar com clareza e transparência, em que docentes e estudantes debatam sobre o tema de forma respeitosa e agregadora. Se a meta é uma Educação Inclusiva, a luta então é para romper a distância da universitária e estabelecer uma universidade mais justa e igual.

A filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias. [...] Nesta perspectiva, a filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do educador ou do professor.²⁴²

A pesquisa possibilitou o entendimento de alguns dos desafios que devem ser enfrentados pelas IES. O primeiro está no âmbito institucional: Como as instituições vão receber os estudantes com variadas deficiências? Como as pessoas com limitações motoras, visuais, auditivas e intelectuais, conseguirão profissionalizar-se? Como as instituições vão outorgar a certificação de pessoas com limitações diversas?

O objetivo da democratização do acesso ao Ensino Superior e a garantia de permanência e certificação, é antes de tudo o objetivo do nível superior conforme a sua própria legislação. Até onde a pessoa com necessidade educacional especial consegue chegar não pode ser impedimento para sua inclusão na universidade.

Uma das prioridades universitárias numa visão inclusiva é criar estratégias para que as pessoas com NEE possam participar ativamente da vida acadêmica, estejam engajadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão promovidas pelas

²⁴¹ LIBÂNEO, 2001, p. 39.

²⁴² CORREIA, L. M. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 2008. p. 35.

IES. A integração efetiva dessas pessoas permitirão mudanças nas políticas de inclusão, dentro e fora das unidades.

O segundo desafio enfrentado pelas IES reside no aspecto estrutural da prática universitária. O que está proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é que sejam feitas adaptações curriculares que viabilizem a garantia e o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes mais que só conteúdos.

Pensar numa adaptação curricular de grande e pequeno porte que envolva desde os aspectos estruturais das unidades com ações político-administrativas como: adaptações do espaço físico; aquisição de mobiliários e equipamentos específicos e a contratação de especialistas (tradutores, psicopedagogos, dentre outros) que garantam a acessibilidade e adequação necessária para o melhor atendimento.

Como também da reformulação do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e do Projeto Pedagógico de Curso – PPC da IES, tendo em vista a organização dos componentes pedagógicos elencados nas áreas de conhecimentos de forma mais inter-relacionadas, buscando desenvolver toda a potencialidade dos estudantes com algum tipo de deficiência. Nesse bojo pode-se repensar e reformular o sistema de avaliação que torna o ensino excludente. Reestruturando inclusive mudanças no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, variando seu formato para ajustar as necessidades desses estudantes.

É importante a implantação das Diretrizes Curriculares da Educação Especial no nível superior; o fortalecimento do Estatuto da Pessoa com Deficiência; a qualificação dos profissionais de educação no atendimento às pessoas com deficiência; e no empenho para que as universidades ampliem o acesso e permanência de estudantes com algum tipo de deficiência.

É necessária também a implantação dos Núcleos de Atendimentos aos Estudantes em cada IES, que tem o propósito de promover o entendimento e reflexão sobre as deficiências; dar suporte pedagógico aos estudantes com NEE durante o curso; apoiar a prática docente com adequação metodológica que promova a inclusão; além da efetivar a integração entre os espaços educativos e sociais da sociedade e os estudantes com ou sem deficiência.

Nesse sentido aponta-se então o terceiro desafio que é repensar a práxis pedagógica e a formação dos profissionais de educação, que buscam preparar-se

para trabalhar com a diversidade e saibam atender as pessoas com deficiência, num esforço para garantir o sucesso acadêmico de todos os seus estudantes com ou sem deficiência.

A educação inclusiva perpassa pelo respeito às diferenças, em aceitar o aluno como ele realmente é, com suas limitações e possibilidades. Essas pessoas necessitam de recursos especiais, é verdade, mas a falta de preparo dos docentes e das instituições de ensino superior não pode servir de escusa para que as pessoas com deficiência ainda estejam fora da universidade.

A diligência em preparar-se para atender com qualidade é de toda a comunidade acadêmica, sendo que o processo de ensino é amplo e envolve troca, senso de observação e sensibilidade. Adorno ressalta que “A competência técnica não garante a condição de reconhecer e trabalhar com as diferenças em direção à emancipação, e não podemos perder de vista que todo conhecimento deve servir às finalidades humanas”.²⁴³

Por essa razão, a qualificação profissional geral e específica nos cursos de graduação e pós-graduação tem de ser largamente estendida aos profissionais de educação. A obrigatoriedade de componentes curriculares como Língua Brasileira de Sinais - Libras e Braille além de disciplinas como Educação Especial e Inclusiva prescritas em todos os cursos, principalmente nas Licenciaturas em geral.

Para os cursos de *stricto sensu* como Mestrado e Doutorado que respaldam a docência no Ensino Superior, devem ser exigidos cursos complementares nas áreas de Educação Especial, além de núcleos permanentes de pesquisas nas diversas universidades brasileiras. A premissa básica da universalização do ensino é pensar uma universidade que inclua todos os seus estudantes, em sua real condição e diferença.

Ações individuais na relação do docente e estudante com necessidade educacional especial restringe a prática e camufla uma questão que é grupal. É fundamental que os protagonistas das ações educacionais (docentes, estudantes, gestores educacionais) reconheçam e legitimem as diferenças presentes nas IES e participem da construção dando condições efetivas de ensino e aprendizagem. Estamos novamente frente a tempos de reforma que levará as universidades a um

²⁴³ ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

novo patamar de transformação rompendo os limites para tornar-se “sociedade aprendente”.²⁴⁴

Essa pesquisa também abriu espaço para discutir a possibilidade de organização da práxis pedagógica pautada nas abordagens do método dialético de Paulo Freire, além da concepção da teoria sócio cultural no conceito da mediação de Vygotsky. Estabeleceu o entendimento do diálogo pedagógico como o meio efetivo para uma educação inclusiva, respeitosa e democrática.

Apresentou entre outras questões o diálogo teológico e psicopedagógico como contribuição possível na abertura de uma relação colaborativa nas diversas instâncias da sociedade, dentre elas as IES. Na abordagem apresentada aponta-se para a necessidade de rompimento da visão assistencialista para o atendimento a pessoa com necessidades educacionais especiais e garante de forma legal um direito constituído.

O diálogo com características pedagógicas, teológicas e psicopedagógicas, serve como elemento estruturante para uma universidade que visualiza o novo na compreensão de que deficiência é sinônimo de possibilidade e renovação.

Os princípios apresentados na pesquisa alertam para a necessidade de formação e de prática docente que garanta não só ingresso, mas a permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Essa é uma abordagem preliminar sobre o tema que merece maior aprofundamento e discussão acadêmica, principalmente à medida que as IES vão sendo confrontadas com o aumento do número de ingresso de pessoas com deficiência.

²⁴⁴ ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendente*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

REFERÊNCIAS

- A BÍBLIA Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. *Bíblia de Estudo da Mulher*. Belo Horizonte: Atos, 2002.
- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ALENCAR, Regina Lucia Brandão. A Psicopedagogia no ensino superior. *Revista Tessituras*. <http://www.docentesfsd.com.br> – ISSN: 2177-0441 – Número 3 – Julho / 2011. Acesso maio 2014.
- ALVES, Rubem. O que é religião? In FERREIRA, Maria Elisa C.; GUIMARÃES, Marly. *O Legado da história da deficiência*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR D Paschoal, 2004.
- ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem significativa*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendiz*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AZEVEDO, Fernando... [et. al.]. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca, Editora Massangana. (Coleção Educadores). ISBN 978-85-7019-516-6. Recife. 2010.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. O projeto de: Trabalho: uma forma de atuação psicopedagógica. In:_____. *A Psicopedagogia no Âmbito da Instituição Escolar*. Curitiba: Ed. Expoente, 2001.
- BOTTONI, A.; SARDONI, E. J.; FILHO, G. B. C. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, S. Sônia (Org.) *Gestão Universitária: Os caminhos para a excelência* – Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRANDENBURG, Laude Erandi. Identidade e educação – muito além do currículo. In: KLEIN, R.; BRANDENBURG, L.; WACHS, M. (org.). *Ensino Religioso: Diversidade e identidade: V Simpósio de Ensino Religioso – 29 a 31 de maio de 2008*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.
- BRASIL. *Constituição da República do Brasil*. Brasília: Senado da República, 1988, art. 207 e 208.
- BRASIL, Decreto Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999, art.24.
- BRASIL. Decreto-Lei Nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969, art. 1º.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º.

BRASIL. *Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior* SECADI/SESU-2013. §2º do art. 5º. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17433&Itemid=817. Acesso: 05/2014.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 04 de abril de 2014.

BRASIL. IBGE Censo Demográfico 2010 – *Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. IBGE. *Censo Demográfico, 2010* Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 15 de nov. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação*. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* resolução CNE/CP nº 1/2002.

BRASIL. Ministério da Educação. <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/346592.html>. Acesso em: dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Artigos 13, 24 inciso V, 34 e 59. _____, _____. 1996, Capítulo IV, art. 43.

_____, _____. 1996, Título III artigo 4º parágrafo V.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1961. Artigos 88 e 89.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério de Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. MEC, 2007.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172 / 2001.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL, *Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência*. Lei nº 7.853/89. Art.2, I – a; III – d.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE*. Brasília. Setembro de 2007. Art.24.

CARDOSO, Aliana A.; DEL PINO, Mauro A.; DORNELES, Caroline L. *Os Saberes Profissionais dos Professores na Perspectiva de Tardif e Gauhier: Contribuições para o Campo de Pesquisa sobre os Saberes Docentes no Brasil*. XI ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso janeiro 2014.

CENSO (2010). *Censo da Educação Superior 2010 – Divulgação dos principais resultados do Censo da educação Superior*. 2010, 2011.

COLLOT, Noel F. Teologia latino-americana e deficiência. In: *Teologia e deficiência*. (org.). São Leopoldo: Sinodal; Quito: CLAI, 2010.

COLOMBO, S. Sônia (Org.) *Gestão Universitária os caminhos para a excelência* – Porto Alegre: Penso, 2013.

CONAE MEC - Documento Final - print. Job. Eixo III – *Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar*, 2010.

_____, _____. – print. Job. Eixo IV – *Formação e Valorização dos Profissionais da Educação*, 2010.

CONCEPÇÕES como a Psicogenética de Jean Piaget e Psicologia do Desenvolvimento de Henri Wallon, dentre outras.

CONTEÚDO aberto. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1logo>. Acesso em: fevereiro e abril de 2014.

CORREIA, L. M. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 2008.

CURY, Augusto. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cad. Pesquisa. no.116 São Paulo July 2002 <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Acesso em: agosto 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, artigos 2,7 e 26.

DELORS, Jacques et al. *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília. UNESCO, 2010.

EDITORA ABRIL. História da Educação Especial no Brasil. *Revista Planeta Sustentável*. <http://planetasustentavel.abril.com.br/pops/a_inclusao_que_ensina_Pop1.shtml>. Acesso em: 22/07/2013.

FAGALI, Eloisa Quadro. *Psicopedagogia Institucional Aplicada*. Vozes: 1993.

_____. *Por que Psicopedagogia Institucional?* Texto divulgado no curso Psicopedagogia Institucional e Clínica, 2000.

_____. Uma visão para além do pensamento linear para a compreensão da psicopedagogia clínica e institucional. In: *Uma Janela para um olhar mais holístico do aprender*. Texto divulgado no curso Psicopedagogia Institucional e Clínica, Módulo 26°, 2000.

FALCO, Verônica e FRANGIONE, Belisa. *Acesso ao Conhecimento*. Revista Incluir, nº 02, janeiro 2010.

FEBRABAN. *Cartilha Pessoas com Deficiência - Direitos e Deveres*. Coleção Febraban de Inclusão Social. Agosto 2006.

FERRARI, Marian A. L. Dias. SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, Dez 2007, vol.27, nº.4, p.636-647. ISSN 1414-9893.

FERREIRA, Maria Elisa C.; GUIMARÃES, Marly. O Legado da história da deficiência. In: _____. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Nilda. *Cidadania uma Questão para a Educação*, 1993.

FONSECA, V. *Integração de estudantes portadores de deficiência auditiva no ensino superior: Alguns Dados de Caracterização e de Intervenção*. Espaço informativo técnico-científico do INÉS, Rio de Janeiro, n.13, jun/2000.

FORGRAD, Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: _____. *Resgatando espaços e construindo idéias*. 3. ed. n. Uberlândia: Edufu, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 31ª edição, 2005.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 56. Ed.. Paz &Terra, Rio de Janeiro, 2014.

G1 EDUCAÇÃO. MEC divulga as notas dos cursos superiores no Enade 2012. Disponível <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/mec-divulga-notas-dos-cursos-superiores-no-enade-2012.html>. Acesso em: 07 jan. 2014.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um Sonho: Ensinar-e-Aprender com Sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI apud VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. *A formação do Professor do Ensino Superior*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G.Krob (orgs). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. In: _____. *Como classificar as pesquisas?* São Paulo: Atlas, 2006.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

HAMZE, Amélia. *O Direito Educacional e o Direito à Educação*. <<http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/o-direito-educacional-direito-educacao.htm>>. Acesso em: agosto de 2013.

IBGE. *Sala de Imprensa*. Comunicação Social 09/10/2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 de maio de 2013.

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

_____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

LEITINHO, Meirecele Calíope. *Universidade e docência universitária: uma relação dialética*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.17, n.30, jul./dez.2008.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 3. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARQUES, Luciana P.; MARQUES, Carlos A. *Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre Educação*. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação (ANPED), 29, Caxambu, MG, 2006.

MAUÉS. Antonio, WEYL. Paulo. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Cap. 5 - Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos.
http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/08_cap_1_artigo_05.pdf. p.109. Acesso em: agosto 2013.

MENDES, Enicéia G. *Breve histórico da educação especial no Brasil*. Revista Educação y Pedagogia, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010.

MENEGHETTI, Rosa G.K. Diálogo com a Religião. In: _____. *Caminhos pedagógicos da educação especial*, 2009.

MOREIRA, Daniel Augusto (org). *Didática do Ensino Superior: Técnicas e Tendências*. São Paulo: Pioneira, 2003.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NOÉ. Sidnei Vilmar. *Amar é cuidar: Dez razões para integrar as pessoas com deficiência*. São Leopoldo: Sinodal, IEPG, 2005.

ONU. Convenção da Pessoa com Deficiência - 2006. *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Tradução Oficial/Brasil. Brasília, setembro de 2007.

_____. *Declaração Direitos Humanos*. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948. Art. 2º.

PEREIRA, Marilú Mourão. *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior*. UNIrevista - Vol. 1, nº 2: abril 2006.

PERES, Pedro P. dos Santos. *O direito à educação e o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana*. Disponível <http://jus.com.br/artigos/5633/o-direito-a-educacao-e-o-principio-constitucional-da-dignidade-da-pessoa-humana#ixzz2cW6LWeFJ>. Acesso agosto 2013.

PETRONIA. Ana Paula; SOUZA. Vera Lúcia T. *Vigotski e Paulo Freire: Contribuições para a Autonomia do Professor*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.

RUBINSTEIN, E.; CASTANHO, M.I.; NOFFS, N.A. *Rumos da Psicopedagogia Brasileira*. Rev. Da Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, v.21, n.66, p. 225-238, 2004.

SANTOS, Marilene Ferreira. *A educação religiosa como processo de transformação numa sociedade aprendente – te(cn)ologia a serviço da religião*. In: IX Simpósio de Ensino Religioso, ISBN 978-85-8194-011-3. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013.

SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e Realidade Escolar*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - Superintendência de ensino especial. *Programa Estadual de Educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva*. Goiás- Go, 1999.

SILVA, A.C. Alguns problemas do nosso ensino superior. *Estudos avançados*, v.15, n.42, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 15ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2013.

TEHZY, Sandra Kamien. *Simplemente igreja: um olhar sobre inclusão de pessoas com deficiência em busca de contribuições para uma práxis comunitária inclusiva*. Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia.; orientador Remí Klein. – São Leopoldo: EST/PPG, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: agosto de 2013.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Introdução 3.

_____. *Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino*. 14 de dezembro de 1960.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. *A formação do Professor do Ensino Superior*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. *Docência universitária na educação superior*. In: RISTF.D. & SEVEGNANI, P.:(Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. pp.199-217. Araraquara: Junqueira e Martins, 2005.

_____. *Docência universitária na educação superior Plano Nacional de Graduação*. (FORGRAD, 2004).

_____. *Docência universitária na educação superior*. http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf. Acesso: janeiro 2014.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.