

**METODOLOGIAS E VIVÊNCIAS DO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA****METHODOLOGIES AND EXPERIENCES OF DOCENT IN THE INCLUSIVE HIGHER EDUCATION PERSPECTIVE****METODOLOGÍAS Y EXPERIENCIAS DEL PROFESOR EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA**

**Recebido:** 15/11/2014  
**Aprovado:** 09/03/2015

**Sabrina Ferreira de Oliveira<sup>1</sup>**  
**Natália Martinez de Araújo<sup>2</sup>**

O objetivo desse estudo foi conhecer a experiência dos docentes de uma instituição pública acerca da educação superior inclusiva. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, realizada com 24 docentes em 2013. Verificou-se que a minoria dos professores teve algum tipo de capacitação para lidar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais, mas a maior parte já teve a experiência de lidar com esse discente em sala de aula e apresenta metodologias de ensino adequadas à diversidade. Essa experiência prévia mostrou-se fundamental para gerar disponibilidade no docente em pensar as estratégias de ensino e aprendizagem adequadas para qualquer aluno. O estudo aponta a necessidade de incluir nas grades curriculares das graduações e pós-graduações a discussão acerca das estratégias metodológicas para o ensino inclusivo.

**Descritores:** Educação superior; Docentes; Inclusão educacional.

The aim of this study was to know the experience of the teachers of a public institution of higher education inclusive. This is a survey held with teachers 24 lecturers in 2013. It was found that the minority of professors showed some knowledge to deal with students with special educational needs, some of the professors reported that they have had experiences in dealing with these students and the most of them showed appropriate methods to teach these students. These previous lectures' experience showed so important to think in exact educational strategies for students with special educational needs. This study indicates that it is necessary to include the inclusive education methodologies in the undergraduate and post graduate syllabus.

**Descriptors:** Higher education; Faculty; Mainstreaming (Education).

El objetivo de este estudio fue conocer la experiencia de los profesores de una institución pública a cerca de la educación superior inclusiva. Esta es una encuesta celebrada con 24 profesores en 2013. Se constató que una minoría de los maestros tenía algún tipo de formación para hacer frente a los estudiantes que tienen necesidades especiales, pero la mayoría han tenido la experiencia de tratar con estos estudiantes en el aula y presenta los métodos de enseñanza adecuada a la diversidad. Esta experiencia previa fue fundamental para generar en el profesor disponibilidad para estrategias de enseñanza y el aprendizaje adecuadas para cada estudiante. El estudio muestra la necesidad de incluirse en los planes de estudios de grado y postgrado, las discusiones de estrategias metodológicas para la educación inclusiva.

**Descritores:** Educación superior; Docentes; Propensión (Educación).

<sup>1</sup> Fisioterapeuta. Especialista em Fisioterapia Neurológica. Mestre em Educação Especial. Núcleo de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

<sup>2</sup> Biomédica. Mestre em Bioquímica e Imunologia. Doutoranda em Imunologia e Bioquímica pela Universidade Federal de Minas Gerais.

**INTRODUÇÃO**

A discussão acerca do ensino inclusivo está, há mais tempo, presente na educação infantil e fundamental. Diante, porém, do maior acesso ao ensino superior, à formação universitária para o desenvolvimento profissional e da chegada de alunos com deficiência no ensino superior, criou-se a necessidade de se discutir a inclusão também nesse nível<sup>1</sup>. O Censo da Educação Superior vem mostrando esse aumento no número de matrículas de alunos com deficiência, passando de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011 (358%). Esse aumento ainda é bem mais expressivo nas universidades privadas<sup>2</sup>.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>3,4</sup> pontua que na Educação Superior o atendimento aos alunos com necessidade de educação especial (NEE):

*se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão<sup>3</sup>.*

No processo inclusivo uma das dimensões de análise é a ação pedagógica, como: aspectos relacionados ao professor, sala de aula, recursos de ensino e aprendizagem, estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares e estratégias avaliativas, considerando o contexto educacional em que esse profissional e o aluno estão inseridos e são oferecidos pela instituição educacional<sup>5</sup>.

A falta de disponibilização de formação para docentes e profissionais das instituições de ensino superior para receber alunos com NEE é sistematicamente colocada como um dos problemas para consolidação da inclusão na universidade<sup>6,7</sup>, assim como a criação de estratégias para evitar as práticas

excludentes por parte dos docentes<sup>8</sup>. São identificados ainda a escassez de pesquisas, falta de acessibilidade física, pouco apoio financeiro para construção de ambiente inclusivo e ausência de mapeamentos e acompanhamento sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos com NEE que se inserem no ensino superior<sup>6,8,9</sup>.

Diante do exposto, notou-se a importância de conhecer a experiência dos docentes de uma instituição pública de ensino superior quanto ao ensino e aprendizagem de alunos com NEE, metodologias inclusivas de ensino e de avaliação do aluno, e nível de capacitação dos docentes em educação inclusiva, acessibilidade ou áreas afins. Assim, o objetivo desse estudo foi conhecer a experiência dos docentes de uma instituição pública acerca da educação superior inclusiva.

**MÉTODO**

A pesquisa teve um delineamento transversal com abordagem quantitativa. Para a estatística descritiva e de frequência dos dados após categorização das respostas, foi utilizado o *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 16.0. Os dados qualitativos/dissertativos foram tratados com Análise de Conteúdo, conforme Bardin<sup>10</sup>.

Como uma pré-análise, o roteiro de aplicação foi elaborado com sistematização dos temas das perguntas, para facilitar a categorização das respostas com múltipla escolha. As questões dissertativas foram categorizadas conforme as respostas surgidas na amostra. Seguiu-se então a análise, interpretação e inferência dos resultados.

A amostra foi constituída por docentes ativos, vinculados a qualquer um dos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Não houve limites relacionados ao tipo de vínculo ou titulação.

Os dados foram coletados através de um roteiro de entrevista semi-estruturado, elaborado para esse fim, que contou com 37 perguntas. Esse roteiro coletou dados de identificação, como idade, gênero, curso, tipo de vínculo, tempo de docência no ensino

superior e se é possuidor de alguma deficiência ou outra necessidade especial; formação geral do professor, como área de graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado e formação específica para a docência; estratégias metodológicas de ensino do professor; formação, vivência e opiniões voltadas à Educação Inclusiva; e avaliação da UFTM enquanto universidade inclusiva.

A apreciação inicial do roteiro de entrevista a ser aplicado foi realizada por profissionais da educação do Núcleo de Desenvolvimento Educacional da UFTM, que trabalham com formação docente nesta Universidade, e por cinco pesquisadores em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Um teste piloto foi realizado com cinco professores da educação superior de outra instituição. Após a apreciação e aplicação piloto, o roteiro de entrevista passou de 22 questões para 37 com o propósito de melhorar a coleta dos dados e a compreensão por parte da amostra.

O roteiro de entrevista foi enviado via fonte virtual (*e-mail*), acompanhado do Termo de Esclarecimento e do Termo de Consentimento Livre após Esclarecimento (TCLE), com as devidas assinaturas dos pesquisadores, convidando o docente a participar da pesquisa. Uma cópia do TCLE com assinatura do professor participante foi coletada nas secretarias dos cursos de graduação ou enviada pelo respondente da pesquisa através do mesmo *email*, juntamente com o questionário respondido em *portable document format* (pdf.).

O envio dos *emails* ocorreu entre março e agosto de 2013. Foram enviados 406 emails para docentes dos cursos de bacharelado em Biomedicina, Ciências Biológicas, Medicina, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica, Psicologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Licenciatura em Letras, Nutrição, Licenciaturas em Química, Matemática, Geografia e História.

Foram obtidas 24 respostas. Os participantes foram codificados em P1 a P24, de acordo com a ordem de chegada dos questionários. Os resultados são apresentados em quatro eixos norteadores: 1) Perfil da amostra; 2) Formação docente; 3) Estratégias metodológicas de ensino; 4) Experiências e vivências na Educação Inclusiva (alunos com NEE).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), pelo protocolo 2281/2012.

## RESULTADOS

### Perfil da amostra

Em relação aos cursos ao qual está vinculado, 17 participantes estavam na área da Saúde, 4 em Humanas e 1 na Exatas. Dois professores não responderam a que curso estavam vinculados. Dos 22 respondentes, 23% (n=6) são do curso de Fisioterapia, 11,5% (n=3) dos cursos de Educação Física e Terapia Ocupacional, e 7,7% (n=2) do curso de Serviço Social. Os demais docentes respondentes estão vinculados aos cursos de Biomedicina, Ciências Biológicas, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Letras, Medicina e Nutrição. Na maioria os docentes possuíam graduação no mesmo curso em que estavam vinculados.

A média de idade dos participantes foi de 39,08 (dp±7,22), havendo pessoas entre 30 e 54 anos. A maioria, 79,2% (n=19), é do sexo feminino e possui vínculo de professor adjunto (62,5%; n=15). A amostra também foi composta por 4 professores assistentes, 2 associados ou livre-docentes, 2 temporários e 1 substituto. Nenhum professor possuía algum tipo de deficiência ou necessidade especial. A média de tempo de docência foi de 11,04 anos (dp±8,55) e a média de tempo que haviam finalizado sua graduação foi de 17,09 (dp ±8,20). Todos os respondentes possuíam Mestrado, 75% já concluíram o doutorado e 8,3% estavam com pós-doutorado em andamento.

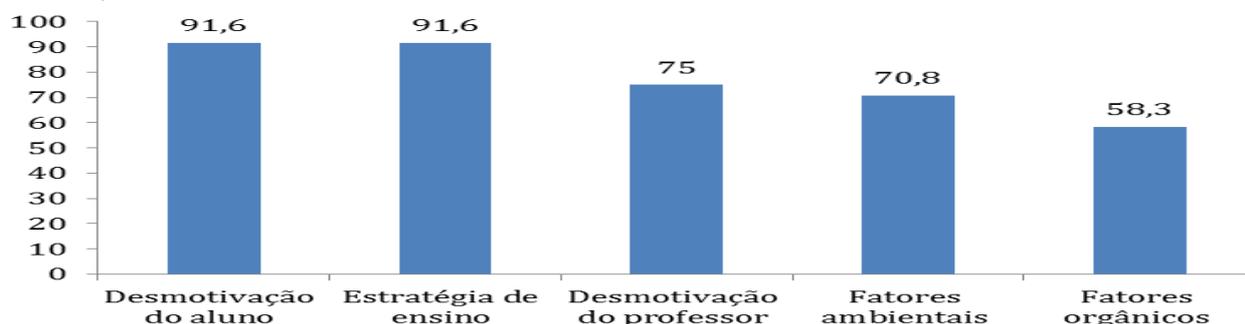
### Formação docente

Onze professores (45,8%) realizaram formação para docência através de cursos de pós-graduação, desse total, 5 relataram

formação por meio de cursos de especialização em educação, ou docência no ensino superior, ou docência para área da saúde; 3 através da própria graduação; e 2 por terem feito curso de Magistério antes de iniciar o ensino superior. Um professor relatou a formação, mas não especificou o curso. A iniciação à docência existente na grade curricular de cursos de Mestrado e Doutorado não foi considerada como formação para docência nessa pesquisa devido à variabilidade de metodologias utilizadas pelos orientadores ou programas de pós-graduação.

A formação sobre educação inclusiva, acessibilidade ou assuntos afins como parte do currículo de graduação foi relatada pelos professores graduados em Educação Física e Terapia Ocupacional (16,7%; n=4). Já a participação em cursos de capacitação nessa área na pós-graduação ocorreu para 41,7% (n=10) dos participantes. Eles participaram

**Gráfico 1:** Participantes de acordo os fatores que podem dificultar a aprendizagem do aluno. Uberaba, 2013.



A participação dos docentes nessa questão foi bem significativa. Vários deles fizeram contribuições qualitativas e fatores ambientais foram levantados como importantes no processo de aprendizagem do aluno. Esses fatores ambientais levantados puderam ser categorizados em pedagógicos, estruturais e sociais, sendo eles: 1) **pedagógicos:** o desconhecimento do docente em relação às necessidades especiais do aluno (P23), a fragilidade do ensino nos anos escolares iniciais (P04; P10), precariedade na formação docente (P09), na organização didático-pedagógica (P09); 2) **estruturais:** a precarização da infra-estrutura das instituições de ensino superior (P09; P15), acessibilidade arquitetônica (P14); 3)

de capacitação para ensino de alunos com deficiência visual (n=1) e deficiência auditiva (n=1); educação inclusiva (n=1); educação especial e inclusão de pessoas com deficiência (n=1); Libras (n=2); e Mestrado em Educação Especial (n=2). Um professor participou de vários cursos relacionados à Educação Física Adaptada ou ensino, no contexto da educação física, para pessoas com deficiência. Outro participante também possui várias formações por atuar na área da educação inclusiva. Somente dois desses professores fizeram as capacitações na UFTM (em Libras).

#### **Estratégias metodológicas de ensino**

Todos os respondentes consideram que qualquer aluno é capaz de aprender. Dentre os fatores que podem atrapalhar nesse processo de aprendizagem do aluno, os professores destacaram, entre as opções do roteiro, a desmotivação do aluno e a estratégia de ensino do professor (Gráfico 1).

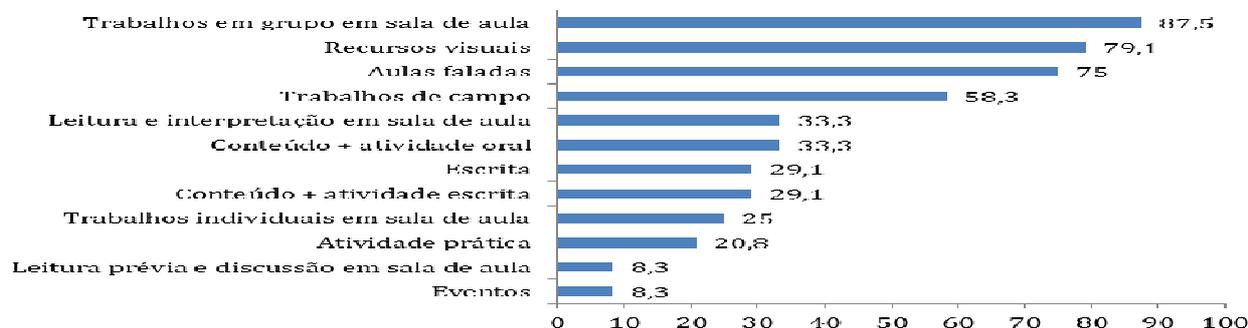
que podem dificultar a aprendizagem do aluno.

**Sociais:** não participação dos pais, exclusão por parte dos colegas, insuficiente renda familiar e, salário dos docentes (P14). Todos esses fatores ambientais perpassam a motivação do aluno, do professor e a estratégia de ensino. Conforme destaca os participantes, *o processo de ensino-aprendizagem é complexo e cada aluno e cada turma apresentam necessidades diferentes* (P13); (...) *é influenciado pelos diversos fatores que compõem o indivíduo sócio-histórico (sociais, econômicos, políticos e culturais)* (P16). É interessante notar como menos importância é dada pelos participantes aos fatores orgânicos, não modificáveis, em relação ao processo de aprendizagem. Nesses fatores estariam justificadas as dificuldades

relacionadas às deficiências ou distúrbios/transtornos de aprendizagem do aluno. As estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores são a exposição

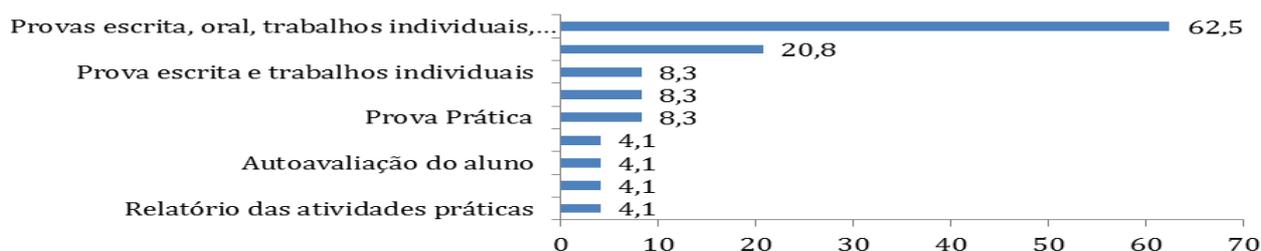
falada (75%) da aula utilizando recursos visuais (79,2%), como projetor multimídia, trabalhos em grupo em sala de aula (87,5%) e trabalhos de campo (58,3%) (Gráfico 2).

**Gráfico 2** - Estratégias de ensino que predominam na prática do professor. Uberaba, 2013.



Dentre as estratégias de avaliação predominam provas e trabalhos individuais ou em grupo (62,5%), como mostra o Gráfico

**Gráfico 3** - Estratégias de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores participantes. Uberaba, 2013.



Apesar de somente 45,8% dos professores terem formação específica para docência, a grande maioria apresenta estratégias adequadas de ensino e metodologias ativas para aprendizagem, como trabalhos em grupo e de campo. Os participantes destacam ainda que avaliam e ensinam pela participação em eventos, roda de conversa e fóruns de discussão, apresentação de painéis (P10), *sensibilização, problematização e busca ativa do aluno por conteúdos que contribuam nas reflexões em sala de aula e nos campos de estágio* (P16), *aproveitamento e participação em sala de aula, frequência e pontualidade, capacidade de auxílio nas atividades grupais, senso ético para com os colegas de classe e docentes* (P14).

Em relação ao vínculo com os alunos, a maioria dos professores participantes o estabelecem de forma moderada (58,3%;n=14), o que foi caracterizado nessa

3. Nenhum professor participante avalia o aluno somente por provas (oral ou escrita) ou somente por trabalhos individuais.

aprendizagem utilizadas pelos professores

pesquisa como aquele vínculo em que há bom relacionamento com todos e conhecimento de algumas necessidades/individualidades de alguns alunos. Um número ainda significativo (41,7%; n=10) estabelecem forte vínculo com os alunos, conhecendo muitos deles em suas individualidades quanto ao processo de aprendizagem. A definição de vínculo forte para essa pesquisa foi aquele em que o professor sabe caracterizar muitos de seus alunos quanto às suas individualidades no processo de aprendizagem. O vínculo fraco correspondia ao professor que considera cumprir seu papel no ensino do aluno, relacionando-se e conhecendo a turma de alunos de um modo mais superficial. Em todos esses casos, a definição de vínculo era independente de alguma NEE do aluno.

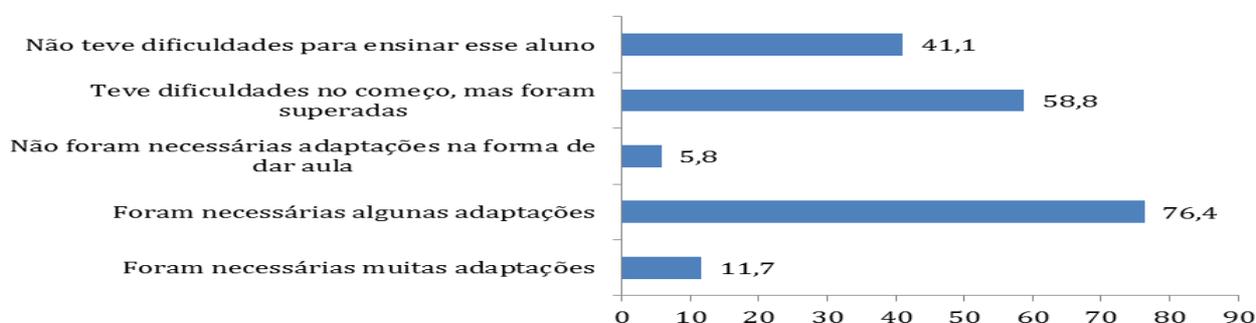
Conforme destaca P10, *pode interferir na qualidade do vínculo a quantidade de turmas e disciplinas que o professor ministra,*

atividades assumidas extra-classe e a proporção alunos/professor.

### Experiências e vivências na Educação Inclusiva

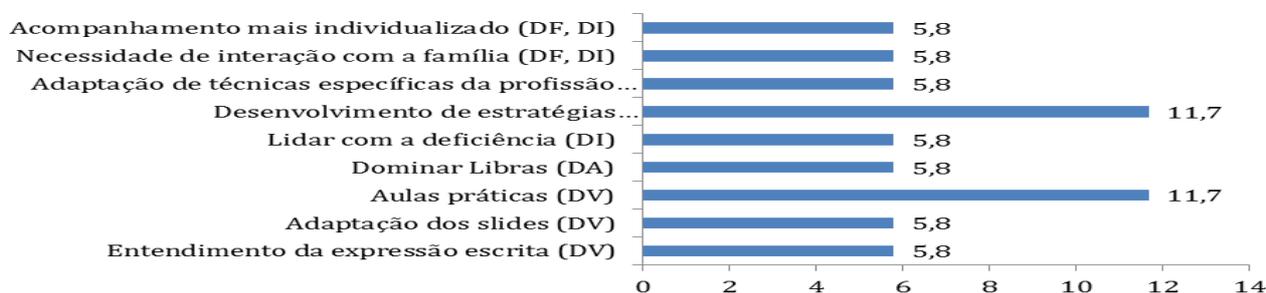
Somente cinco professores (20,8%) estudaram com pessoas que possuíam NEE durante sua graduação, sendo que em 2 casos esses colegas possuíam deficiência física. Nos outros três, o professor teve colegas com deficiência visual, intelectual e distúrbio de aprendizagem. Já como docentes, um maior número de participantes (70,8%) teve contato com alunos que possuem NEE. Onze (45,8%) professores já ministraram aulas para alunos com deficiência visual, oito (33,3%) para alunos com deficiência física,

**Gráfico 4:** Dificuldades e adaptações na forma de dar aula relatadas pelos professores na experiência com alunos que possuíam NEE. Uberaba, 2013.



As dificuldades encontradas são mostradas no gráfico 5, juntamente com o tipo de deficiência em que foi percebida tal dificuldade. O principal apontamento dos professores participantes é a dificuldade em

**Gráfico 5:** Professores conforme dificuldades encontradas no ensino de aluno com NEE. Uberaba, 2013.



DV=Deficiência Visual; DA=Deficiência Auditiva; DI=Deficiência Intelectual; DF=Deficiência Física.

Nove dos 17 professores (53%) julgaram, na ocasião, que não seria necessário recursos extras, material ou de pessoal/profissional, para o atendimento ao aluno, porém, dos sete (41,17%) professores que julgaram precisar desses recursos,

sete (29,2%) para pessoas com distúrbio de aprendizagem, seis (25%) para alunos com deficiência auditiva e seis para alunos com deficiência intelectual. Um participante não respondeu a essa questão. Nove (37,5%) professores tiveram essa experiência em outra Universidade, seis (25%) na UFTM e três (12,5%) no ensino infantil, fundamental ou médio.

A maior parte (58,8%) desses 17 professores considera ter tido dificuldades no começo, mas foram superadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem ao aluno com NEE. Treze deles (76,4%) relataram que foram necessárias algumas adaptações na forma de dar aula (Gráfico 4).

desenvolver estratégias metodológicas para o ensino desses alunos. Professores dos cursos de Biomedicina e Fisioterapia encontraram muitas dificuldades para o ensino de aluno com deficiência visual nas aulas práticas.

encontradas no ensino de aluno com NEE.

somente dois os obtiveram por parte da instituição. Cinco professores citaram outras adaptações que foram necessárias, sendo que quatro (23,52%) adequaram a avaliação para as condições do aluno, três (17,64%) deles fizeram modificações na proposta

pedagógica, na linguagem do material didático e na forma de ministrar aulas práticas. Um professor destaca o tempo maior dispendido com o ensino desse aluno.

A maioria dos participantes (66,7%; n=16) não se considera preparado para ensinar alunos com NEE. Em todos os casos, o professor relata não ter conhecimento ou formação para isso. Dois (8,3%) relatam dificuldades específicas, como no conhecimento da LIBRAS e Braille, enquanto outros dois sentem a necessidade de profissionais especializados próximos ao acompanhamento desse aluno. Entre aqueles que especificaram, as NEE mais citadas como difíceis para os professores foram o distúrbio de aprendizagem (n=3), deficiência auditiva (n=2), visual (n=1) e intelectual (n=1). Um dos professores destaca a dificuldade de diferenciar o que é necessidade do aluno e o que é problema com a metodologia de ensino (P03).

Já os professores que se consideram preparados para trabalhar com esses alunos, independente do tipo de NEE (29,2%; n=7), justificam tal preparo nas experiências anteriores. Os professores destacam que é necessário haver disponibilidade por parte do docente para buscar estratégias de ensino para o aluno e em discutir com o mesmo as suas condições para aprendizagem (P10; P19). Um participante pontua que, apesar de se considerar preparado, não acha que isso seja possível, talvez diante da diversidade de necessidades que podemos encontrar num mesmo grupo de deficiência ou NEE (P05).

Ao se especificar o tipo de NEE para os professores que se consideravam preparados, identificou-se que 10 professores (41,66%) consideram-se preparados para lidar com alunos que possuem deficiência física. Seis (25%) citam a visual, cinco (20,8%) a auditiva, quatro (16,7%) o distúrbio de aprendizagem e um deles (4,2%) também a deficiência intelectual. Dois (8,3%) professores consideram-se preparados para qualquer uma das NEE. Esse preparo se deve especialmente às experiências anteriores, ao curso de graduação e capacitações realizadas. Um professor cita que conseguiria se

associado ao apoio institucional e interesse do aluno (P10).

Todos os participantes concordam que o professor deve se adaptar à presença de um aluno com NEE. Os professores julgam que garantir a qualidade do ensino, o sucesso ou as condições adequadas no processo de ensino-aprendizagem é função do professor (54,16%; n=13) e, aprender é um direito do aluno (41,7%; n=10). Um professor concorda que o docente deva se adaptar, mas acredita, porém, que os recursos necessários para esse aluno não podem atrapalhar o rendimento dos demais (P11). Outro participante destaca que o aluno deve receber o que for necessário sem ser colocado como “centro das atenções” (P05).

Na instituição pesquisada (UFTM), 17 professores (70,83%) não a consideram acessível, 5 (20,83%) a consideram acessível e 2 (8,3%) a consideram acessível em alguns itens. 18 professores (75%) sugerem mudanças na acessibilidade atitudinal, 16 (66,7%) no acesso à informação e 2 (8,3%) professores sugerem mudanças na acessibilidade arquitetônica. Os professores citam ainda que há necessidade de capacitação docente (P02; P05; P13; P23) e do corpo técnico-administrativo (P23), ampliação da discussão sócio-política (P16), mudanças de paradigmas acerca do assunto (P09) e nos programas de atendimento ao aluno (P12).

Quase a totalidade dos professores pesquisados (95,83%) consideram que a instituição deve promover cursos de capacitação sobre o assunto para docentes e técnicos-administrativos, e a sugestão de temas fica entre ensino de pessoas com diferentes deficiências ou distúrbio de aprendizagem, incluindo estratégias didático-pedagógicas; barreiras atitudinais; desenvolvimento psicológico e educação; inclusão e educação; direitos e cidadania; questões sócio-históricas, econômicas e políticas. Capacitação sobre as estratégias para o ensino foram citadas por maior número de professores (37,5%; n=9). Os professores sugerem ainda fórum de debates e formação em Inclusão para alunos das licenciaturas.

**DISCUSSÃO**

Os resultados da pesquisa mostram que, na percepção de um grupo de docentes, em sua maioria doutores, da área da saúde e com tempo de docência no ensino superior maior que 10 anos, há a necessidade de formação para que se consiga fazer inclusão no ensino superior. Alguns deles, graduados em Letras e Ciências Biológicas, com perspectiva de lecionar para os diferentes níveis de ensino, e ainda aqueles que passaram por pós-graduação específica para docência no ensino superior, não tiveram formação para educação inclusiva.

A maior parte dos professores não considera a instituição pesquisada acessível, especialmente quando relacionado a barreiras atitudinais e acesso à informação. Veem-se também como as dificuldades dos professores estão mais relacionadas com estratégias pedagógicas para o aluno com NEE. Essas dificuldades também vão diminuindo no decorrer da relação aluno com NEE-professor. A maior parte dos participantes que tiveram essa experiência relatam não ter tido a necessidade de recursos extras para o ensino do aluno com NEE e as modificações na forma de dar aula foram mais relacionadas ao processo avaliativo.

Esses dados corroboram com os achados de outras pesquisas em que as medidas inclusivas por parte dos docentes e pares em sala de aula são os principais ajustes favoráveis ao aprendizado na perspectiva dos universitários com NEE<sup>11</sup>. O preconceito dos próprios estudantes e a falta de informação e preparo das pessoas e dos lugares para receberem aquele com NEE, são alguns dos principais entraves para o fazer inclusivo<sup>12</sup>. Momberger<sup>12</sup> cita como eixos básicos para a inclusão dos universitários a disponibilização dos recursos materiais, construção de políticas institucionais de inclusão, impressão da proposta de inclusão nos projetos pedagógicos e o estabelecimento de propostas curriculares e processos avaliativos flexíveis.

Ao avaliar a percepção de professores de uma universidade portuguesa sobre a inclusão de alunos com NEE, uma pesquisa<sup>9</sup>

encontrou resultados similares ao do presente estudo no que concerne ao valor da experiência do docente com o aluno que possui deficiência como um facilitador no processo de inclusão, por gerar no professor mais segurança e disponibilidade para o fazer inclusivo. Esses docentes, também relacionaram a prática da inclusão com o direito legal e social de igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior. A maioria considera que o ensino desses alunos deve ser diferenciado e que o sucesso desse processo caminha junto à construção da relação pedagógica entre professor e aluno. Outros fatores importantes seriam o conhecimento das NEEs, a qualidade e autoeficácia do professor. O tipo de deficiência com o qual o professor se sente mais seguro está relacionado à sua experiência prévia.

A luta contra barreiras atitudinais para pessoas com deficiência ou distúrbios de aprendizagem e pela postura inclusiva do professor em sala de aula, considerando a diversidade na aprendizagem, passa pela valorização da melhor relação aluno-professor, com estabelecimento de vínculo, e da experiência do aluno como parte de igual valor no processo de ensino-aprendizagem<sup>13</sup>. Os professores participantes da presente pesquisa que se consideram preparados para lidar com alunos que possuem NEE colocam como uma de suas medidas o envolvimento do aluno no estabelecimento das estratégias de ensino, além de sua disponibilidade em buscar alternativas metodológicas que atinjam o potencial daquele aluno.

Ao avaliar a satisfação do aluno com deficiência no ensino superior, numa investigação<sup>14</sup> observou-se uma tendência à insatisfação em relação aos fatores externos (estruturais e operacionais) e uma tendência à satisfação em relação a fatores internos, como psicoafetivos e suas próprias atitudes diante dos obstáculos, valores e crenças. Os fatores internos mostraram-se fundamentais para o sucesso do aluno na conclusão do curso superior, havendo a necessidade de adequação estrutural que possibilite a ele a maximização do seu potencial.

O professor do ensino superior atualmente sofre com o distanciamento do discurso real e ideal em relação à sua prática. O conhecimento adquirido muitas vezes não pode ser colocado em prática diante do produtivismo presente no modelo de universidade atual<sup>15</sup>. Da mesma forma, a baixa remuneração do professor e de investimento no ensino superior, gera uma competitividade e individualismo que suplanta os aspectos inerentes à condição humana na relação do docente com os alunos e com sua própria prática.

O aumento de alunos com NEE no ensino superior possivelmente irá causar grande impacto na postura institucional e da comunidade acadêmica. Muitos professores não tiveram colegas com NEE no período de graduação, mas a grande maioria já teve esse contato anos depois, como docentes. A presença desses alunos em sala de aula possibilita repensar as metodologias de ensino da educação superior. Ainda

*é difícil para o professor universitário pautar seu trabalho em um ensino significativo para seus alunos e se ver no processo como um mediador e aprendiz*<sup>1:134</sup>.

Uma experiência de política institucional de inclusão<sup>16</sup> apresenta como linhas de ação: mapeamento da universidade em relação aos estudantes e condições de acessibilidade da mesma, sensibilização da comunidade, o apoio pedagógico em parceria com a família/discente/docente e a acessibilidade como conceito norteador das práticas inclusivas. Aponta-se ainda que, a gestão descentralizada e colaborativa contribui tanto para a otimização de recursos como para a superação de barreiras atitudinais, constituindo-se em uma rede de apoio à inclusão.

## CONCLUSÃO

A necessidade de formação continuada para docentes do ensino superior está evidente, visto que há um movimento maior de acesso à educação superior nos últimos anos e, conseqüentemente, uma diversidade de discentes.

Considerando os cursos de pós-graduação *strictu sensu* como caminho comum para a docência no ensino superior, há também a necessidade de se repensar a formação pedagógica desse pesquisador.

A capacitação para educação inclusiva, na diversidade, daqueles que estão ainda em graduação, como nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Letras, é ainda mais imperativa, considerando a importância que já se reconhece nessa prática em todos os níveis educacionais. Os resultados desse estudo destacam ainda a importância da experiência no contato com o aluno que possui NEEs para a segurança e empenho do professor em ensiná-lo.

O estudo apresenta-se como algumas limitações a perda da amostra, visualizada pelo pequeno número de respostas comparado ao de *emails* enviados, e a não randomização dessa amostra, deixando a resposta ao roteiro de livre-arbítrio dos professores contatados. Por sua vez, esses resultados trazem contribuições para a reflexão da inclusão no ensino superior. O roteiro de entrevista aplicado foi amplo e permite discutir não somente estratégias de ensino para alunos com NEE como também as práticas dos professores em consonância com metodologias mais ativas.

Muitas perguntas de pesquisa deverão ser respondidas no que concerne à prática pedagógica de docentes do ensino superior na perspectiva da educação inclusiva, contribuindo para a construção de uma prática capaz de envolver aluno e professor, mesmo diante da realidade do ensino superior e da variabilidade de formação desses docentes.

## REFERÊNCIAS

1. Vargas GMS. A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica – prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. Ponto de Vista. 2006; 8:131-8.
2. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior de 2011 – resumo técnico. Brasília: INEP; 2013 [citado em 01 abr 2014]. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)

3. Ministério da Educação (Br). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; 2008 [citado em 31 mar 2014]. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf).

4. Ministério da Educação (Br). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências. Brasília: MEC; 2011 [acesso em 05 fev 2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)

5. Ministério da Educação (Br). Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2ed. Brasília: MEC/SEESP; 2006 [citado em 31 mar 2014]. cap 3: Construindo um novo modelo para a identificação de necessidades educacionais especiais; p.45-79.

6. Mantoan MT, Baranauskas MCC, organizadores. TODOS NÓS - Unicamp acessível: resultados da primeira oficina participativa do projeto "Acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade em nível superior de pessoas com deficiência: ambientes inclusivos". Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2005. 48p.

7. Marques LS, Gomes C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no ensino superior: um estudo exploratório. Rev Educ Espec. [Internet]. 2014 [citado em 31 mar 2014]; 27(49):313-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X8842>

8. Castro SF, Almeida MA. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. Rev Bras Educ Esp. 2014; 20(2):179-94.

9. Antunes AP, Faria CP, Rodrigues SE, Almeida LS. Inclusão no ensino superior: percepções de professores em uma universidade portuguesa. Psicol Pesq. [Internet]. 2013 [citado em 31 mar 2014]; 7(2):140-50. DOI: 10.5327/Z1982-1247201300020002

10. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2009.

11. Oliveira SF, Carleto CT. Medidas inclusivas na perspectiva dos universitários com necessidades educacionais especiais da UFTM. In: 4º Congresso Brasileiro de Educação Especial; 2010; São Carlos, S.P: UFSCar; 2010. p.7489-7502.

12. Momberger MM. Inclusão no ensino superior: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades especiais. [Dissertação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS; 2007.

13. Ferrari MALD, Sekkel MC. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. Psicol Cienc Prof. 2007; 27(4):636-47.

14. Guerreiro EMBR, Almeida MA, Silva Filho JH. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. Avaliação. 2014; 19(1):31-60.

15. Silva R, Andrade A, Zanelli JC. O discurso real e o discurso ideal de professores de educação física do ensino superior sobre docência. Movimento. 2010; 16(3):133-54.

16. Costa-Renders EC. O movimento das diferenças na educação superior: inclusão de pessoas com deficiência. Inclusão: Rev Educ Espec. 2010; 5(2):47-54.

#### CONTRIBUIÇÕES

Sabrina Ferreira de Oliveira participou da coleta e análise dos dados, redação e revisão do artigo. Natália Martinez de Araújo realizou a coleta dos dados e redação do artigo.