

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

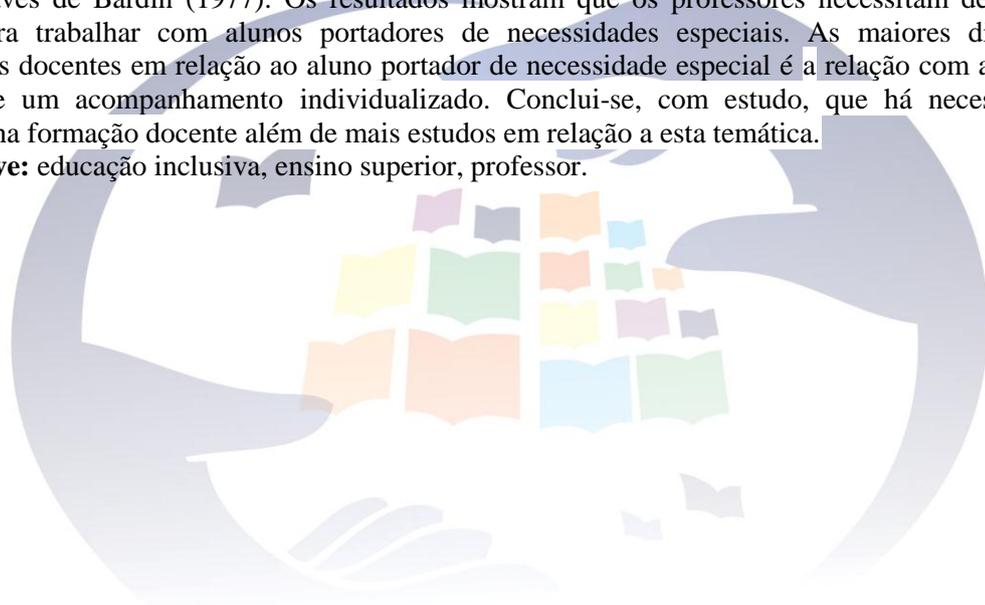
Afonso de Deus Nunes Neto (1); Raquel Figueiredo Barretto (1);

FANOR – afonsoadnn@hotmail.com

Universidade Federal do Ceará – raquelfbarretto@gmail.com

Resumo do artigo: Inclusão significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. (SACCONI, 2009). A inclusão no âmbito educacional refere-se à participação do aluno em todas as esferas educacionais e ao compromisso da instituição em proporcionar atividades que contribuam para o seu pleno desenvolvimento. Esta pesquisa teve como objetivo analisar as percepções de professores sobre a questão da inclusão no ensino superior. Foi realizada uma pesquisa de campo, analítica com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados com os professores de uma IES particular de Fortaleza que receberam em suas salas de aula uma aluna portadora de síndrome de *down*. Os dados foram coletados através de questionários e analisados através de Bardin (1977). Os resultados mostram que os professores necessitam de formação continuada para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais. As maiores dificuldades apontadas pelos docentes em relação ao aluno portador de necessidade especial é a relação com a turma e a necessidade de um acompanhamento individualizado. Conclui-se, com estudo, que há necessidade de investimentos na formação docente além de mais estudos em relação a esta temática.

Palavras-chave: educação inclusiva, ensino superior, professor.





1. INTRODUÇÃO

Inclusão significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. (SACCONI, 2009). Assim, a inclusão no âmbito educacional refere-se à participação do aluno em todas as esferas educacionais e ao compromisso da instituição em proporcionar atividades que contribuam para o pleno desenvolvimento do sujeito.

Em 1994, em Salamanca, Espanha, foi realizada uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na qual foram tratados os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Na ocasião, fora assinada a Declaração de Salamanca onde os países reafirmaram a intenção de incluir, de fato, crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

Rieser (1995) ressalta que para além das necessidades especiais físicas e cognitivas, devemos também ficar atentos às barreiras sociais que não estão diretamente ligadas à deficiência, mas a preconceitos, estereótipos, discriminações.

A Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, e a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei nº. 9.394/96 já se preocupavam com essa questão, tanto que as legislações asseguram o direito às pessoas portadoras de deficiência de terem reconhecidos os seus direitos a uma educação de qualidade com ênfase na inclusão escolar.

O problema do nosso estudo baseou-se no seguinte questionamento: Será que os professores sentem-se preparados para trabalhar/receber um aluno portador de necessidade especial? Quais os desafios enfrentados pelos professores do ensino superior para promover a inclusão em suas salas de aula?

2. OBJETIVO

Analisar as percepções de professores de uma IES particular de Fortaleza sobre a questão da inclusão no ensino superior

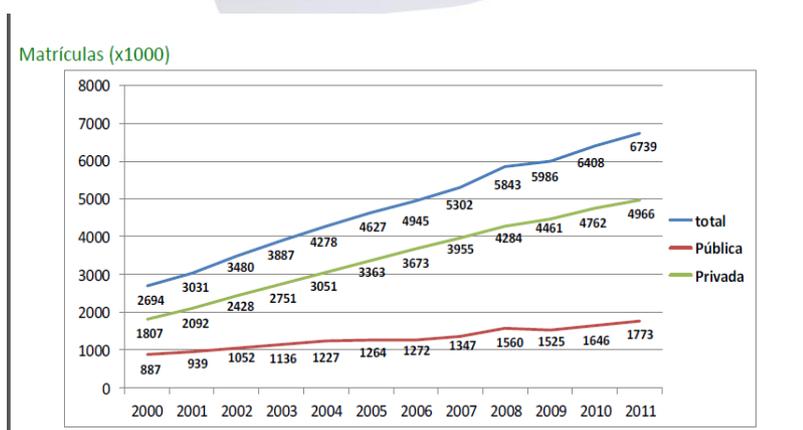
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino superior no Brasil é realizado por instituições de natureza diferentes. Conforme informações obtidas no sítio do MEC de acordo com o decreto 5.773/06, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: faculdades; centros universitários; e universidades. As instituições são originalmente credenciadas como faculdades. O processo para uma faculdade tornar-se universidade ou centro universitário depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. As universidades, por sua vez, são instituições de ensino que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Giroux (2010) enfatiza que o ensino superior não deve apenas fornecer competências fundamentais e o conhecimento técnico. A educação superior deve dar ao alunado a oportunidade para se apropriarem da linguagem da crítica e da possibilidade, exercitando-as.

Conforme dados do Censo da Educação Especial (BRASIL, 2008), a educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%.

Gráfico 01 – Matrículas no ensino superior brasileiro



Fonte: INEP (2011)

No conjunto dos países da América Latina, o Brasil apresenta um dos mais baixos índices de acesso ao ensino superior se comparado com a Argentina (40%), Venezuela (26%) e Chile (20,6%). Tal situação se configura como particularmente desafiadora, quando se toma como referência a meta

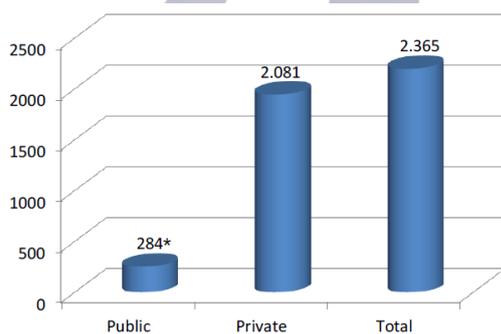


definida pelo Plano Nacional de Educação de 2001, que propõe prover até o final da década a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. (APRILE, BARONE, 2009)

Se os dados de acesso aos alunos ao ensino superior no Brasil ainda é baixo, se comparado a outros países, pode-se imaginar que esse acesso ainda não seja amplo e irrestrito especialmente para as pessoas com necessidades especiais.

Para aumentar o acesso ao ensino superior, o governo federal adotou diferentes estratégias: na década de 1990, especialmente, devido à política governamental, houve um estímulo à criação de IES privadas. Tal expansão de acesso ao ensino superior restringiu-se, quase que exclusivamente as capitais e grandes cidades do interior onde as IES ficaram concentradas.

Gráfico 02 – Instituições de ensino superior no Brasil



Fonte: INEP (2011)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares. A política orienta os sistemas de ensino no tocante à adoção de propostas que satisfaçam as necessidades educacionais especiais: 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 e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008; 16)



4. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo, exploratória, descritiva com abordagem qualitativa realizada no primeiro semestre de 2016. Os dados foram coletados com os professores de uma IES particular de Fortaleza que receberam em suas salas de aula uma aluna portadora de síndrome de *down*. A amostra deste estudo fora composta por 05 professores.

Segundo Gil (1999, p. 43) uma pesquisa é classificada como exploratória quando envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou tem) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. A finalidade da pesquisa exploratória, segundo ainda o autor, é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores, ou seja, pesquisas dessa natureza visam proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores.

Trivinos (1987, p. 101) define as pesquisas descritivas como aquelas que “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Os dados foram coletados através de questionários enviados aos professores através da intranet da empresa. E a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) fora realizada com o auxílio do atlas ti.

Todos os aspectos éticos preconizados pela resolução 466/2012 do CNS foram respeitados.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quanto ao sexo: três informantes foram do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Quanto ao tempo de magistério no ensino superior, os professores têm, em média, três anos de experiência docente nesse segmento.

Quanto à formação, todos eles são da área de turismo/gastronomia, pois há no curso uma aluna portadora de síndrome de *down*.



Quando questionados sobre se “Você recebeu, em algum momento da sua formação, orientação/formação para trabalhar com a inclusão de alunos especiais em sala de aula?”, quatro professores responderam que não e apenas um afirmou que sim. O professor que respondeu ter recebido orientação/formação afirmou que recebera ainda durante sua formação básica (graduação). Questionamos esse informante sobre considerar-se preparado ou não para receber/trabalhar com um aluno especial em sua sala e o mesmo informou que sim, sente seguro e a vontade para fazê-lo.

É compreensível que professores sintam inquietação no exercício da docência com pessoas que apresentam deficiência, ou seja, que materializam a diferença/anormalidade. Porém, nos alerta Cunha (2005, p. 81) que “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”.

Os resultados deste estudo corroboram com o estudo de Vilela-Ribeiro, Betine (2010). Na pesquisa, os autores investigaram as percepções sobre educação inclusiva de todos os professores formadores de um curso de licenciatura em Química de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública de Goiás. Constataram que os professores não se sentem, ainda, preparados para a inclusão, e que precisam adequar sua visão sobre educação inclusiva.

Quando questionados sobre “Qual (si) a(s) maior(es) dificuldade(s) enfrentada(s) por você para trabalhar com um aluno especial em sala de aula?”, os professores apontaram dois aspectos: a relação do aluno especial com o restante da turma e a necessidade de um acompanhamento individualizado.

Segundo os informantes, acerca desse atendimento individualizado: “é importante conhecer as limitações e ritmo do aluno, e respeitá-lo; sem, no entanto, subestimar seu potencial. Isso é um desafio. Geralmente, é necessário adaptar conteúdos e atividades. Um mediador, além do professor, pode facilitar esse processo. A escolha desse mediador, que deve acompanhar o aluno diariamente durante as aulas e atividades, é outro grande desafio, mas quando realizada de forma correta traz grande benefícios e torna-se um grande aliado”. (sujeito 2)



Questionamos os professores acerca de como deveria ser a formação do professor para trabalhar com um aluno especial na sala de aula. Os professores apontaram a formação (básica e continuada) como a melhor alternativa para o preparo docente. “Acredito que pelo menos um curso específico para isso deveria existir, tanto para a didática com o aluno especial, como para saber controlar as diversas situações em sala de aula” (sujeito 3)

Por fim, questionamos os professores sobre a síndrome de *down*, especificamente: todos os professores relataram ter noções da síndrome. “Os portadores de Síndrome de Down apresentam uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais. Isso afeta o desenvolvimento, determinando algumas características físicas e cognitivas” (sujeito 5).

Num estudo semelhante ao nosso, Vilela-Ribeiro, Betine (2010, 2013) investigaram as percepções sobre educação inclusiva de todos os professores formadores de um curso de licenciatura em Química de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública de Goiás. Constataram que os professores não se sentem, ainda, preparados para a inclusão, e que precisam adequar sua visão sobre educação inclusiva.

O estudo de Oliveira et al (2012) identificou as concepções de professores sobre as dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicaram que os principais fatores relacionados à caracterização dos alunos com dificuldades de aprendizagem foram de origem cognitiva.

Ou seja, há necessidade de investir fortemente na formação dos professores para que a inclusão, que pressupõe adaptar as estruturas para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, efetivamente aconteça

6. CONCLUSÃO

A educação inclusiva é um tema debatido no mundo há vários anos. O foco tem sido a educação básica e a implementação dessa proposta na educação superior recebeu menor atenção. A temática atualmente marca presença no ensino superior, inclusive via processos de regulação e avaliação dos cursos e instituições.

Alguns estudos, como os de Ferrai e Sekel (2007) e Costa e Carvalho (2011) versam especificamente sobre essa questão: O estudo de Ferrai e Sekel (2007) identificou três níveis de

desafios a serem enfrentados acerca da inclusão social no ensino superior: a tomada de posição das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos, a necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva e, por fim, uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem. E o estudo de Costa e Carvalho (2011) recomenda que as instituições de ensino superior possam criar redes com ligações nacionais e internacionais e fomentar a utilização de recursos partilhados, de modo a garantir ganhos de eficiência e uma maior especialização na prestação de serviços e uso de recursos de suporte ao processo empreendedor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 39-55, jan./jul. 2009.

BRASIL. Ministério da educação. **Revista da educação especial** v.1. n.1. Brasília: Secretaria de educação especial. Outubro de 2005.

BRASIL. **Revista ProUni: Educação e Inclusão: 4 anos de história (2008)**. Ministério da Educação. Brasília: 2008.

COSTA, Maria Teresa Gomes da e CARVALHO, Luisa Cagica. A educação para o empreendedorismo como facilitador da inclusão social: um caso no ensino superior. **Rev. Lusófona de Educação** [online]. 2011, n.19, pp. 103-118. ISSN 1645-7250.

CROCHIK, José Leon et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2009, vol.29, n.1, pp. 40-59. ISSN 1414-9893.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea). p. 69-91.

FACEIRA, Lobelia da Silva. Programa Universidade Para Todos: Política de Inclusão Acadêmica e Social?. **Novo Enfoque**. 2004. Disponível em:
<<http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/files/07/06.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

FERRARI, Marian A. L. Dias and SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2007, vol.27, n.4, pp. 636-647. ISSN 1414-9893.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999

GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê?. **Educ. rev.** [online]. 2010, n.37, pp. 25-38. ISSN 0104-4060.



JARROS, Maria de Lourdes Dário. A inclusão/exclusão no ensino superior. Disponível em : <http://www2.unopar.br/sites/propae/artigos/a-inclusao-exclusao-no-ensino-superior.html>. Acesso em : 04 de ago. 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de and GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2011, vol.17, n.3, pp. 481-496. ISSN 1413-6538.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de et al . Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 18, n. 1, Mar. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 19 ago. 2016

RIESER, R. The social modal of disability. Invisible children. 10: *Joint Conference on Children.Images and Disability*, 1995. p.55-56.

SACCONI, Luis Antonio. **Mini Sacconi**: o seu dicionário de língua portuguesa. 11 ed. São Paulo: Nova geração 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; MANCEBO, D. (Org.). **Universidade**: políticas e avaliação docente. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges and BENITE, Anna Maria Canavaro. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 585-594. ISSN 1516-7313.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavaro. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru , v. 19, n. 3, 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000300016&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Ago. 2016.

