

O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria

*Renata Vaz Pacheco**
*Fabiane Adela Tonetto Costas***

Resumo

O presente artigo buscou mapear o processo de inclusão na UFSM. Inicialmente, elaborou-se um breve histórico sobre a inclusão na Europa e no Brasil, abrangendo a atualidade e as perspectivas da inclusão no ensino superior. A idéia de realizarmos uma pesquisa a respeito do processo de inclusão na UFSM surgiu pela necessidade de conhecermos o que está sendo realizado na área de Educação Especial em uma instituição de ensino superior, salientando de que forma a Psicopedagogia e/ou o psicopedagogo pode contribuir nesse processo. A pesquisa, com enfoque qualitativo, foi estruturada através de questionamentos, acerca do processo de inclusão, destinados aos coordenadores dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria. A partir dos dados que foram colhidos, foi possível visualizar como está acontecendo o processo de inclusão no ensino superior e, embora tenha sido constatado que a Universidade Federal de Santa Maria possui nove acadêmicos com necessidades educacionais especiais incluídos, esse processo encontra-se em uma fase inicial, visto que não existe uma política institucional para orientar a efetivação do processo inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão; necessidades especiais; Ensino Superior.

* Educadora Especial/Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica

** Professora Adjunta do Dept. de Fundamentos da Educação do centro de Educação da UFSM

Desenvolvimento histórico da Educação Especial: Europa e Estados Unidos

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com necessidades especiais é atitude muito recente em nossa sociedade. Até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções que representassem a realidade. Destacamos a falta de conhecimento sobre as necessidades especiais como um dos principais fatores para a marginalização e a ignorância a respeito das diferenças. A religião contribuiu, também, para esse acontecimento, pois imaginando o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, colocou as pessoas com necessidades especiais à margem da condição humana, porque não eram “parecidos com Deus”.

Outro fator a ser mencionado refere-se a consideração social de ser o “deficiente” um, “incapacitado” como imutável, a sociedade não se preocupou em criar serviços para atender às necessidades individuais dessas pessoas. Somente quando algumas pessoas começaram a sensibilizar-se e propor medidas para o atendimento às pessoas com necessidades especiais que se iniciou a construção de conhecimentos e alternativas de atuação na área de educação especial.

As medidas educacionais se concretizaram inicialmente na Europa, foram se expandindo chegando até os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países como o Brasil.

Na Europa, o princípio de normalização é formulado inicialmente nos países escandinavos, 1959, por Bank Mikkelsen (apud VALLEJO, 1998, p.34). Este princípio foi voltado para as pessoas adultas com deficiência mental, tendo por base que as condições de vida destas pessoas deveriam parecer com as condições dos demais cidadãos. A partir deste princípio se originaram os princípios de integração e setorização.

Na Espanha, no séc. XIX ainda não havia uma preocupação com a educação das pessoas diferentes, com exceção da educação dos surdos, que teve como pioneiro o religioso espanhol Ponce de Leon e seu discípulo Juan Pablo Bonet. Em meados do séc. XVIII surgem instituições para a educação de surdos e cegos em vários países da Europa, especialmente na França e na Inglaterra, bem como a criação de um alfabeto por Braille e que leva seu nome.

No campo da Pedagogia, J. A. Comênio (apud VALLEJO, 1998, p. 28) menciona em sua Didática Magna (1657) a educação dos “idiotas e estúpidos” em uma perspectiva integradora. Outros que também propuseram uma educação para os “normais e anormais” foram Pestalozzi e Froebel, que começam a intervir utilizando o enfoque psicológico, usando o jogo como recurso didático e o adestramento dos sentidos, o que caracteriza a base da futura educação especial.

No final do séc. XVIII e início do séc. XIX, na maioria dos países europeus, todas as pessoas consideradas “inadaptadas”, fossem elas deficientes físicos, mentais sensoriais ou com distúrbios de conduta foram consideradas enfermas e internadas

em hospitais. Isto pelo fato de que predominava a visão assistencialista, de caridade ou proteção a essas pessoas, ou porque as mesmas representavam perigo para a sociedade. A solução, portanto, era interná-los em instituições separadas, situação que se prolongou até meados do séc. XX. Porém, vão diferenciando-se os atendimentos das instituições da área médica e da área educacional. O predomínio da medicina no tratamento das diferenças foi cedendo lugar a outras áreas científicas, como a Psicologia, que começou a enfatizar a psicomетria e a genética, como também a área da Pedagogia.

A educação inicia a segregação das pessoas com deficiência quando são criados os testes de Binet-Simon em 1905. Estes testes visavam separar das classes normais aqueles alunos que não obtinham progressos e que atrapalhavam o aproveitamento dos demais, sendo chamados de “débeis mentais”. Assim, foram criadas as classes especiais para os “retardados”, de acordo com o grau de educabilidade que o diagnóstico médico-psicológico determinava. Surge, então, a educação especial, as instituições de educação especial e os professores de educação especial.

Pedagogos como Decroly e Montessori tiveram grande influência no desenvolvimento da Educação Especial, Montessori destacou-se pelo estudo sobre os diferentes tipos de deficiência e pela criação de métodos alternativos de atendimento. Nesse período iniciaram-se, também, as especializações para cada tipo de deficiência dentro das instituições. Os centros de educação especial vão se caracterizando segundo a categoria que atendem, como: de surdos, de cegos, de paralisados cerebrais, de deficientes mentais, etc.

Porém, o ensino de Educação Especial começa a ser contestado, principalmente quando começam a ser discutidos os direitos civis das pessoas com necessidades educacionais especiais. Surge então, em 1959, na Dinamarca, o princípio de normalização, por Bank Mikkelsen, o qual já nos referimos anteriormente. Bengt Nirje, em 1969, sistematizou o princípio de normalização, colocando mais ênfase no processo do que nos resultados, enquanto que Wolf Wolfensberger, em 1972, lança o primeiro livro sobre normalização no Canadá, unindo a ênfase sobre os resultados e a ênfase sobre o processo. Nirje prioriza em sua concepção o meio social e Wolfensberger se centra mais no indivíduo. Posteriormente, o princípio de integração parte de um conjunto de profissionais da Educação Especial, preocupados com as críticas feitas à educação segregada.

Os países desenvolvidos foram os primeiros a adotarem medidas legais com relação à integração, com destaque para a Itália, os Estados Unidos e a Grã-Bretanha.

A Educação Especial no Brasil

No Brasil, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos teve início no século XIX, inspirados nas experiências da Europa e Estados Unidos. Porém, a inserção da Educação Especial na política educacional brasileira ocorre somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX.

Podemos dizer que a evolução na Educação Especial brasileira aconteceu em dois períodos: de 1854 a 1956, onde se destacam as iniciativas oficiais e particulares

isoladas e de 1957 a 1993, onde encontramos as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

No período de 1854 a 1956 destaca-se a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, primeira medida em relação ao atendimento escolar especial às pessoas com necessidades especiais, concretizada por D. Pedro II em 1854. Em 1890, já no governo republicano passou a chamar-se Instituto Nacional dos Cegos e em 1891, a escola denominou-se Instituto Benjamin Constant (IBC). Foi também D. Pedro II que, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou em 1857 no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o qual em 1957 passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

A instalação do IBC e do INES abriu possibilidade de discussão da educação às pessoas com necessidades especiais no 1º Congresso de Instrução Pública em 1883, onde foram discutidas a sugestão de currículo e a formação de professores para surdos e cegos. A assistência aos deficientes mentais teve início em 1874 no Hospital Estadual de Salvador, Bahia, hoje chamado de Hospital Juliano Moreira.

Outro importante indicativo do interesse da sociedade pela educação das pessoas com necessidades especiais foi no começo do século XX, com a publicação de trabalhos científicos e técnicos, como por exemplo a monografia intitulada Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas, apresentada pelo Dr. Carlos Eiras no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, no ano de 1900.

No trabalho junto a deficientes visuais destacam-se o Instituto Benjamin Constant (IBC), que em 1942 editou em braile a Revista para Cegos e em 1949 passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que os solicitassem, o Instituto de Cegos Padre Chico, o qual atende crianças deficientes visuais em idade escolar e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que iniciou suas atividades com o objetivo de produzir e distribuir livros impressos em sistema braile.

Apoiando deficientes auditivos destacam-se o Instituto Santa Terezinha, que é mantido pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller e o Instituto Educacional São Paulo.

Quanto aos deficientes físicos, podemos citar a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, o Lar-Escola São Francisco e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa - AACD.

No que se refere aos deficientes mentais, enfatizamos o Instituto Pestalozzi de Canoas, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do Rio de Janeiro e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de São Paulo.

No período de 1957 a 1993, o governo federal voltou-se para o atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais. A primeira delas foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, seguida da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão e finalmente a Campanha Nacional de Educação

e Reabilitação de Deficientes Mentais. Com essas ações, a Educação Especial adquire maior atenção por parte do governo federal, com a criação de órgãos como: o Grupo-Tarefa de Educação Especial (1972), o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP e a Secretaria de Educação Especial - SESPE.

Políticas Públicas na área da Educação Especial no Brasil

No que diz respeito às políticas públicas de educação especial, destaca-se a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definida pela CORDE-Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1992, onde já utiliza o termo portadores de necessidades especiais, porém, utilizando este como sinônimo de portadores de deficiência. A Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Graus, elaborado em 1993, é outro documento que deve ser mencionado, pois visa a revisão dos currículos dos cursos de formação de educadores e outros profissionais que atuam com pessoas com necessidades especiais. Além disso, vai ao encontro de uma ação estratégica da CORDE, a qual propõe difundir informações sobre as pessoas com necessidades especiais nos cursos de graduação.

Ainda citando os documentos relacionados às políticas públicas, nos quais o Brasil se compromete em garantir educação para todos, enfatizamos: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, aprovada em 1990, em Jomtien, Tailândia; a Declaração de Salamanca, firmada em 1994, na Espanha, que visa providências educacionais para as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino; a L.D.B. 9394, de 1996, que dedica o capítulo V à Educação Especial, o Documento da Guatemala – Convenção para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, em 1999, o Relatório das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001 e o PAED (Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência), criado em 2004 e que tem por finalidade garantir, supletivamente, recursos financeiros para as escolas de educação especial.

Notamos que os documentos mencionados estão de acordo com o atual entendimento das necessidades educacionais especiais, assim como o enfoque cultural-integrador, que se apóia no currículo para orientar a prática voltada para a diversidade. Desse modo, o amparo da legislação tornase fator primordial para que se efetivem as mudanças necessárias no âmbito educacional, assim como em toda a sociedade para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em decorrência das grandes mudanças que estão ocorrendo na área educacional em geral, estamos passando da segregação à flexibilidade e à adaptação do sistema educativo. Entretanto, no que se refere à educação especial, devemos destacar que os dois enfoques, o enfoque baseado nos déficits e o enfoque cultural-integrador, coexistem atualmente, tanto nas pesquisas, onde evidenciamos autores como Carvalho (2002), Mantoan (2001), Glat (2003), quanto nas práticas educativas dos profissionais. Porém, embora ainda não esteja totalmente superada a proposição que entende

que a falha está no aluno devido a suas deficiências, questiona-se, cada vez mais, o papel da instituição de ensino, e até que ponto ela falha ao não ser capaz de dar resposta às demandas de seus alunos. Hoje, os princípios básicos que sustentam a educação especial estão fundamentados em três direitos: o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade.

Quanto aos professores, diferenciam-se no que se refere a suas posturas: a terapêutica e a preventiva. Os professores que se incluem na perspectiva terapêutica consideram como causas das dificuldades de aprendizagem as características do aluno e julgam ser essas dificuldades algo externo a sua função. Os professores que se situam na perspectiva da prevenção vêm a si mesmos como instrumentos para resolver as dificuldades de aprendizagem por meio de suas intervenções educativas.

Dessa forma, seria a qualificação e a flexibilidade da resposta educativa a alternativa à segregação e a dualidade nos casos onde aparecem dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem.

Inclusão no ensino superior: um novo desafio

As perspectivas da inclusão no ensino superior hoje estão fundamentadas nas normas estabelecidas pelo governo e que visam atender as pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino. Tendo como referência o que explicita o Relatório das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, o qual afirma que:

Deverão ser tomadas as medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais, no ensino secundário e superior, assim como nos programas de formação profissional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Atualmente, pensa-se diferentemente acerca das necessidades educacionais de alunos. As tentativas de ruptura com práticas excludentes proporcionou a implantação da política de inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

A educação especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica – abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensi-

no médio – e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.

Para que se avance nessa direção, é essencial que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação – que, além do conhecimento da demanda, possibilitem a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas – e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Outro fator importante é a formação dos professores para o ensino na diversidade, o que se torna indispensável para a realização da inclusão.

Com relação ao âmbito administrativo, se faz necessário que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Notamos que existe uma preocupação por parte do governo em oferecer e garantir, também no ensino superior, um atendimento educacional para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Entretanto, entendemos que a implementação dessas normas está em uma fase inicial, pois na prática sabemos que o processo de inclusão, embora em alguns casos já esteja em andamento, ainda precisa ser instituído. Estudos realizados por diversos pesquisadores sobre o acesso e a permanência do universitário com necessidades especiais nas instituições de ensino superior do Brasil demonstram que as iniciativas para proporcionar apoio psicopedagógico a esse grupo de alunos são isoladas e insuficientes para atender à demanda nas universidades.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. Torna-se necessário a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão.

Metodologia

A pesquisa apresentada segue a abordagem qualitativa. Esta abordagem, conforme salienta Bogdan e Biklen (apud Lüdke e André 1986, p.11) expressa, portanto, cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, como: “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descri-

tivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”.

O local escolhido para a realização do estudo foi a Universidade Federal de Santa Maria, visto que o trabalho propõe visualizar o processo de inclusão em uma instituição de ensino superior. Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores dos cursos de graduação da UFSM, aos quais entregamos uma carta de apresentação e o questionário semi-estruturado para ser respondido. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi o seguinte: um questionário entregue aos coordenadores dos cursos de graduação da UFSM, estabelecendo um prazo de quinze dias para serem devolvidos. Após o vencimento do prazo estipulado – quinze dias – todos os coordenadores foram visitados novamente para fazerem a devolução dos questionários. Quatorze coordenadores devolveram após os quinze dias estipulados, oito coordenadores devolveram uma semana depois do prazo, dois coordenadores responderam e devolveram no momento em que receberam o questionário, três coordenadores devolveram um mês após o prazo, um coordenador mandou o questionário para o Centro de Educação, porém não foi encontrado e, embora tenha havido diversas tentativas de resgatar os demais questionários, onze coordenadores não devolveram.

Após a coleta dos dados, o material foi organizado e analisado, tendo por base as respostas contidas nos questionários devolvidos.

Apresentação dos Resultados

O primeiro questionamento feito aos coordenadores foi se o curso possui algum acadêmico com necessidades educacionais especiais incluído. Vinte coordenadores, dos cursos de Psicologia, Música, Desenho Industrial, Odontologia, Ciências da Computação, Geografia, Farmácia e Bioquímica, Medicina Veterinária, Artes Visuais, Artes Cênicas, Direito, Ciências Contábeis, Arquitetura e Urbanismo, Química Industrial, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Fonoaudiologia, Pedagogia, Medicina e Química responderam que o curso não possui nenhum aluno com necessidades educacionais especiais e oito coordenadores, dos cursos de Ciências Sociais, Zootecnia, Matemática, Educação Física, Engenharia Florestal, Educação Especial, Letras e Engenharia Mecânica afirmaram possuir esses alunos no curso.

A coordenadora do curso de Educação Física relata que: *“Há outros alunos que possuem problemas de saúde que os caracterizam como “especiais” durante algum período do Curso. Nenhum acadêmico, no entanto, está impedido de realizar esforço físico, através de atestados médicos. O Curso pelo fato de exigir muita atividade e esforço físico, sempre há alunos que precisam de algum atendimento especial, mesmo que por um período curto (um ou dois meses, por exemplo)”*.

Conforme esclarece a coordenadora do curso de Pedagogia: *“Visivelmente” não possuímos, não identificamos alunos no curso de Pedagogia com necessidades educacionais especiais. Pensamos que isso se prende ao fato, talvez, da não compreensão “real” sobre o que são estas necessi-*

dades educacionais especiais e como identificá-las.

Em seguida, perguntamos qual o gênero desses acadêmicos incluídos (masculino/feminino). Vinte coordenadores não responderam pelo motivo de não haver alunos com necessidades educacionais especiais no curso. Os coordenadores que responderam, informaram o seguinte:

Sexo masculino: sete cursos: Ciências Sociais – um aluno apresentando deficiência física, Zootecnia um aluno e o coordenador do curso, ambos apresentando deficiência física, Matemática – dois alunos, ambos apresentando deficiência física, Educação Física – um aluno apresentando deficiência física, Educação Especial – um aluno apresentando deficiência auditiva, Letras – um aluno apresentando deficiência visual e Engenharia Mecânica – dois alunos apresentando deficiência física.

Sexo feminino: o curso de Engenharia Florestal possui uma aluna que apresenta deficiência visual em decorrência de diabetes.

Segundo a coordenadora do curso de Educação Física: “os outros que requerem eventualmente atendimento especial são na maioria também do sexo masculino”.

A terceira pergunta se refere ao tipo de necessidades especiais apresentadas: Deficiência Visual, Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Múltiplas ou outras. Vinte coordenadores não responderam pelo motivo de não haver alunos com necessidades educacionais especiais no curso. Conforme as respostas dos demais, observamos que:

Deficiência física: Ciências Sociais – um aluno, Zootecnia – um aluno e o coordenador do curso, Matemática – dois alunos, Educação Física – um aluno, Engenharia Mecânica – dois alunos.

Deficiência visual: Engenharia Florestal – uma aluna, a qual está perdendo a visão pelo fato de ser diabética, Letras – um aluno.

Deficiência auditiva: um aluno do curso de Educação Especial

A pergunta seguinte teve como objetivo esclarecer de que forma os acadêmicos incluídos ingressaram na UFSM. Vinte coordenadores não responderam pelo motivo de não haver alunos com necessidades educacionais especiais no curso. Ingressaram através do vestibular um aluno do curso de Ciências Sociais, o coordenador do curso de Zootecnia, dois alunos do curso de Matemática, uma aluna do curso de Engenharia Florestal, um aluno do curso de Letras e dois alunos do curso de Engenharia Mecânica. Um aluno do curso de Zootecnia ingressou através do PEIES (Programa de Ingresso ao Ensino Superior) e um aluno do curso de Educação Especial ingressou através do Edital de Reingresso. No curso de Educação Física os alunos considerados “especiais” ingressaram através das três formas (vestibular, PEIES e Transferência/Ingresso/Reingresso).

Na quinta pergunta os coordenadores responderam em qual semestre os acadêmicos incluídos se encontram. Vinte coordenadores não responderam pelo motivo

de não haver alunos com necessidades educacionais especiais no curso. Estão cursando o 1º semestre dois alunos dos cursos de Letras e Engenharia Mecânica, o 3º semestre um aluno do Curso de Educação Física, o 4º semestre dois alunos dos cursos de Matemática e Educação Especial, o 5º semestre um aluno do curso de Matemática, o 10º semestre dois alunos dos cursos de Ciências Sociais e Engenharia Mecânica, como também um aluno formando do curso de Zootecnia. Uma aluna trancou o curso de Engenharia Florestal.

No sexto questionamento buscou-se conhecer se houve alguma desistência e em que circunstância. Vinte coordenadores não responderam pelo motivo de não haver alunos com necessidades educacionais especiais no curso, enquanto que cinco coordenadores dos cursos de Ciências Sociais, Zootecnia, Educação Física, Letras e Engenharia Mecânica afirmaram que não houve desistência. O coordenador do curso de Matemática respondeu que um aluno trancou o semestre, o coordenador do curso de Engenharia Florestal respondeu que uma aluna quer pedir transferência para o curso de Educação Especial e a coordenadora do curso de Educação Especial não respondeu.

Na próxima pergunta foi esclarecido se existe algum acadêmico com necessidades educacionais especiais que já concluiu o curso e em que ano. Em dezesseis cursos não há pessoas com necessidades educacionais especiais e nos outros cinco ainda não houve alunos concluintes. Entretanto, nos cursos de Ciências Sociais, Zootecnia, Educação Física, Direito, Ciências Contábeis e Química alguns alunos com necessidades educacionais especiais já concluíram o curso.

Ciências Sociais: um aluno concluiu em 2003, mas não foi informado qual a deficiência apresentada pelo aluno.

Zootecnia: um aluno com deficiência física concluiu em 1978.

Educação Física: dois alunos com deficiência auditiva concluíram o curso, um em 1985 e o outro em 1987.

Direito: um aluno com deficiência física concluiu o curso em 1988.

Ciências Contábeis: dois alunos com deficiência física concluíram o curso em 2002.

Química: um aluno com deficiência auditiva concluiu o curso em 2001.

A coordenadora do curso de Pedagogia afirma que: “*Desconheço, assumi em 2004*”.

O oitavo questionamento solicitou aos coordenadores a informação de como a coordenação recebeu os alunos incluídos e quais as medidas que foram tomadas para inserir os alunos no meio acadêmico. Dezoito coordenadores não responderam pelo motivo de não haver alunos com necessidades educacionais especiais no curso. Seis coordenadores dos cursos de Ciências Sociais, Zootecnia, Matemática, Educação Física, Ciências Contábeis e Química responderam que não houve necessidade de medidas especiais. A coordenadora do curso de Direito respondeu que não sabe pelo fato de o coordenador anterior ter se aposentado.

A coordenadora do curso de Letras respondeu que: *“foi elaborado um projeto juntamente com o Curso de Educação Especial da UFSM, no qual solicitamos à Reitoria aparelhos como: copiadora em braille, gravador, teclado sonoro, etc., também conseguimos duas bolsistas; uma da Educação Especial que o auxilia nas descrições como filmes, etc. e outra do Espanhol para o auxiliar a estudar os conteúdos vistos em aula. Esta bolsista auxilia também o professor de Língua Espanhola, pois ela grava os textos em espanhol para o aluno ouvir em aula, enquanto os outros lêem. Há um funcionário que se disponibilizou a ensinar computação para o aluno, o que está sendo muito bem aceito. Todos os professores receberam instrução de como tratá-lo sem discriminá-lo. Em dois dias da semana o aluno vem mais cedo, 16h, para estudar com os bolsistas, pois sua aula é às 19h”*.

O coordenador do curso de Engenharia Mecânica respondeu que as salas de aula foram transferidas para o térreo, enquanto que para o aluno com deficiência auditiva foi providenciado um professor intérprete de Língua de Sinais, conforme ressalta a coordenadora do curso de Educação Especial.

A pergunta que diz respeito à sensibilização dos professores e dos discentes apresentou os seguintes esclarecimentos: dezenove coordenadores dos cursos de Psicologia, Música, Desenho Industrial, Odontologia, Ciências da Computação, Geografia, Farmácia e Bioquímica, Medicina Veterinária, Artes Visuais, Artes Cênicas, Direito, Arquitetura e Urbanismo, Química Industrial, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Fonoaudiologia, Química e Medicina não responderam pelo motivo de não haver alunos com necessidades educacionais especiais no curso. Sete coordenadores dos cursos de Ciências Sociais, Zootecnia, Matemática, Educação Física, Engenharia Florestal, Ciências Contábeis e Letras responderam que foi normal, que não houve problemas ou que todos procuram auxiliá-los. O coordenador do curso de Engenharia Mecânica explicou que a coordenação não tem como responder porque esta pergunta deveria ser direcionada aos professores e aos discentes e a coordenadora do curso de Educação Especial respondeu que o professor intérprete foi o mediador na sensibilização dos professores e que aos discentes foi possibilitado aprendizagem de Língua de Sinais.

Foi perguntado, também, caso tenha existido, quais as principais dificuldades encontradas para receber o aluno com necessidades educacionais especiais. Vinte e um coordenadores não responderam pelo motivo de não haver alunos com necessidades educacionais especiais no curso. Três coordenadores dos cursos de Ciências Sociais, Zootecnia e Química Responderam que não tiveram nenhuma dificuldade ou problema. O coordenador do curso de Matemática respondeu que não está informado sobre o assunto, nem tampouco preparado para lidar com esse tipo de problema. A coordenadora do curso de Educação Física respondeu que a maior dificuldade foi a comunicação com o aluno deficiente auditivo. A coordenadora do curso de Letras respondeu que a maior dificuldade é a apresentação de alguns conceitos para o aluno deficiente visual e, por fim, a coordenadora do curso de Educação Especial respondeu que a maior dificuldade é a falta de uma política de inclusão na universidade.

Tendo como objetivo conhecer a opinião dos coordenadores dos cursos de graduação foi perguntado o que pensam sobre o processo de inclusão na UFSM. Treze coordenadores dos cursos de Música, Desenho Industrial, Ciências da Computação, Geografia, Farmácia e Bioquímica, Medicina Veterinária, Artes Cênicas, Arquitetura, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Química e Medicina

não responderam. Os coordenadores dos cursos de Ciências Sociais, Direito e Psicologia responderam não conhecer o processo de inclusão na UFSM. O coordenador do curso de Engenharia Florestal respondeu que considera necessário.

Quanto aos demais, responderam que:

“É de extrema importância a reflexão sobre esta questão” (coordenadora do curso de Psicologia);

“O processo de inclusão na UFSM já deveria ter iniciado” (coordenadora do curso de Letras);

“Além da questão da infra-estrutura, o fator principal é o despreparo dos professores, que, como licenciados, não se consideram aptos para atender esta clientela” (coordenadora do curso de Educação Física);

“A questão da inclusão está também vinculada ao programa de assistência estudantil da PRAE. As concessões de moradia, de bolsas de trabalho fazem parte do processo de disponibilização de infraestrutura. Com alguma frequência recebemos alunos com dificuldades de ordem emocional. Temos atuado no sentido de encaminhamento aos setores competentes. A UFSM – Centro de Educação mantém o ÂNIMA, que vem recebendo estes alunos e, na medida do possível, dando-lhes a devida atenção no sentido de integrá-los ao processo acadêmico. Há situações que demandam tratamentos mais específicos com especialistas que junto ao trabalho do ÂNIMA podem constituir-se no suporte necessário à inclusão destes alunos ao processo ensino-aprendizado” (coordenador do curso de Odontologia);

“Julgo que o processo no caso de portador de deficiência física seja o mesmo dos demais, porém sugiro que o candidato seja submetido ao teste vocacional. No caso de outras deficiências não tenho opinião por não ter conhecimento” (coordenador do curso de Zootecnia);

“O processo de inclusão na UFSM é um sinal de pleno desenvolvimento na área educacional. É um grande passo para o progresso humano e de conscientização das pessoas” (coordenadora do curso de Matemática);

“Acreditamos que, até pelo fato de estarmos em uma “Instituição Pública”, esta deve estar preparada a acolher todos os cidadãos. Neste sentido julgo que se faz necessário uma ampla divulgação sobre os aspectos que envolvem o “processo de inclusão” mencionado. Não resta a menor dúvida que todos nós teremos que rever algumas situações, inclusive culturais. Também não podemos esquecer de mencionar que a grande maioria dos espaços públicos, aí também situamos a UFSM, não dispõem de meios físicos de acesso às instalações e prédios para portadores de alguma necessidade especial. (coordenador do curso de Desenho e Plástica);

“Não vivi a experiência com nenhum acadêmico, mas acredito que, conforme a necessidade, merece atenção especial (visão, etc.), bem como outras (tipo deficiência física) não deva ter diferença muito grande de tratamento, para não se considerar discriminado. A deficiência física precisa de auxílio para locomoção que no caso do Curso de Ciências Contábeis possui elevador” (coordenadora do curso de Ciências Contábeis);

“Pensar “processo de inclusão”, como “necessidades educacionais”: D.V., D.M., D.A., Def. física, Múltiplas, acredito que há um crescimento da divulgação e compreensão desta área nas di-

ferentes licenciaturas da UFSM (talvez pela obrigatoriedade legal), em consequência do trabalho realizado pela área da Ed. Especial, encontrado no nosso Centro. Porém acredito que “processo de inclusão” deve “incluir” também as minorias étnicas, raciais, gênero, etc., o que ainda temos que avançar muito.” (coordenadora do curso de Pedagogia)

“Esse processo já deveria ter iniciado. Não havia estrutura na UFSM para isso. Pelo nosso aluno, pode-se notar que há condições de inserção, mas deve haver infra-estrutura, caso contrário nada funcionará. Não há condições de somente permitir a inscrição e depois não dar assistência. Estamos tentando montar condições satisfatórias, mas tudo exige verbas e isso é muito lento. Precisamos também de espaço físico, que é nosso maior problema ou um dos maiores problemas. O ideal é montar uma sala somente para os deficientes visuais e para os cegos, mas a orientação é para inseri-los no meio dos outros acadêmicos e não separá-los. Acredito que estamos fazendo bastante, não o máximo, falta estrutura, mas não falta boa vontade” (coordenadora do curso de Letras);

“O MEC/INEP ao avaliar as condições de ensino pontua os itens de Infra-Estrutura e atividades curriculares específicas. Cabe às Instituições atenderem tais proposições” (coordenadora do curso de Química Industrial);

“O processo de inclusão na UFSM ainda é bastante inicial, se limitando mais em atitudes isoladas e não como política institucional” (coordenadora do curso de Educação Especial);

“Há uma grande importância no processo de inclusão, porém não há, no momento, condições/preparo na sociedade para a inclusão. Acho que há necessidade de todo um processo de inclusão que não é a realidade hoje, não está sendo feito o processo” (coordenadora do curso de Fonoaudiologia).

Na última pergunta do questionário, foi possibilitado aos coordenadores apresentarem algumas sugestões que viabilizem uma ampliação no processo inclusivo na UFSM. Dezesesseis coordenadores dos cursos de Música, Ciências Sociais, Desenho Industrial, Odontologia, Geografia, Farmácia e Bioquímica, Medicina Veterinária, Artes Cênicas, Ciências Contábeis, Arquitetura e Urbanismo, Química Industrial, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Química e Medicina não responderam.

Os demais coordenadores colocaram suas opiniões, como:

“Divulgação do tema na comunidade acadêmica” (coordenadora do curso de Matemática);

“Os professores não estão preparados para fazer esse atendimento, é necessário o apoio de um projeto interno da UFSM, liderado pelos profissionais da Educação Especial” (coordenador do curso de Ciências da Computação);

“Há necessidade de uma orientação específica” (coordenador do curso de Engenharia Florestal);

“Maior informação sobre formas e meios de inclusão” (coordenadora do curso de Direito);

“A inclusão eficiente e real ainda deve ser iniciada, para isso, a primeira questão é consciên-

tizar, preparar e instrumentalizar o corpo docente, que não está preparado para aceitar e lidar com as deficiências” (coordenadora do curso de Educação Física);

“Com certeza teremos que (re)pensar e (re)pensar-mo-nos, pois espaços públicos, principalmente aqueles que trabalham a construção do conhecimento, devem (re)conhecer esta ‘necessidade legítima’ de acesso” (coordenador do curso de Desenho e Plástica);

“A UFSM deve constituir uma comissão específica para pensar esse processo. Proporcionar junto às Coordenações de todos os cursos da UFSM a divulgação, esclarecimentos do que realmente são necessidades educacionais especiais. Também poderia esta atividade ser realizada junto aos acadêmicos dos cursos, principalmente das licenciaturas, onde estes alunos encontrarão em seus espaços profissionais, alunos com estas ‘necessidades’” (coordenadora do curso de Pedagogia);

“Não existe e nem poderia existir um manual de como ser uma Instituição Inclusiva, o mais importante é poder olhar para todas as pessoas indiscriminadamente e perceber que o processo de inclusão é urgente e específico, particular a cada pessoa portadora de necessidades especiais” (coordenadora do curso de Psicologia);

“Minha experiência de vida, pois tive paralisia aos dois anos de idade e foi por isso que meu pai me forçou a sair da lavoura, que eu adorava. Tive problemas na adolescência, mas para mim a minha limitação física foi superada e com certeza eu nunca deixei de desenvolver algumas tarefas devido à deficiência, desde dirigir, dançar, jogar bola(goleiro), mesmo com uma perna mais curta corria mais que os normais. O sucesso do deficiente depende da oportunidade, no momento que começa a superação é aceito como normal, este foi o meu caso, pois tudo que almejei se tornou realidade (esposa, filhos, realização profissional, material, etc.)” (coordenador do curso de Zootecnia);

“O processo de inclusão na UFSM já deveria ter iniciado” (coordenadora do curso de Letras);

“É necessário criar uma comissão em nível institucional que possa prever uma política de inclusão na UFSM” (coordenadora do curso de Educação Especial);

“Se pensarmos bem, o processo inclusivo na instituição precisa passar pelos aspectos de instalações físicas e a logística, o preparo desde os funcionários até os docentes. Na nossa área temos condições de lidar, em parte, com isso, mas determinados cursos não. Mas, mesmo assim precisamos, todos, de trabalho de conscientização, treinamento. O pensamento de que só faremos “inclusão”, adaptação, treinamento, preparo, se surgir alguma pessoa com necessidades especiais é totalmente errôneo, é discriminatório” (coordenadora do curso de Fonoaudiologia).

Tendo como referência as opiniões dos coordenadores dos cursos de Educação Física, Ciências da Computação e Fonoaudiologia, assim como outros coordenadores que, além do aspecto físico, apontaram também a questão da formação docente como um dos maiores obstáculos para a inclusão, percebemos a preocupação quanto ao des-preparo dos professores para atenderem acadêmicos com necessidades educacionais especiais.

Ao falarmos em Educação Especial, surgem sempre vários questionamentos acerca deste assunto, como: de que se trata a Educação Especial? Quem são os sujeitos atendidos por esses profissionais? Quem são e que formação possuem os profissionais desta área?

Podemos afirmar que, realmente, ainda são muitas as dúvidas por parte de

todos: pais, educadores, gestores e a sociedade em geral. Quando os alunos com necessidades educacionais especiais permanecem em escolas e instituições específicas de Educação Especial, uma pequena parte da comunidade conhece a situação destas pessoas. Porém, quando elas são incluídas em uma escola regular, juntamente com outros alunos considerados normais, torna-se necessário uma reflexão, uma análise a respeito dessas diferenças individuais.

Com relação aos professores que então terão que trabalhar com esses alunos, sabe-se que muitos só adquirem informação e formação sobre alunos com necessidades educacionais especiais quando se encontram com eles na sala de aula. Na verdade, não tiveram em sua formação inicial nenhum ou pouco conhecimento sobre esses alunos, daí surgem sentimentos de ansiedade e rejeição. Contudo, devemos salientar que todos os indivíduos apresentam características distintas e que os profissionais em educação precisam estar capacitados para atender todos os alunos, sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não.

Concordamos com González (2002, p. 245) quando afirma que:

Qualquer aluno que sendo formado para ser professor deveria receber uma adequada preparação básica, que lhe proporcionasse algumas estratégias para desenvolver seu trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas de modo a poder oferecer-lhes respostas adequadas em habilidades e atitudes relacionadas as situações cotidianas. Os objetivos da formação inicial deverão incluir dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, processo de atenção à diversidade dos alunos.

Percebemos a importância de uma formação inicial preocupada em preparar o professor que, inevitavelmente, irá se deparar com a diversidade em sala de aula, como também a necessidade de uma formação permanente, que deve promover a reflexão e a investigação sobre a prática educativa.

Montero (1989) salienta que não podemos desejar que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas entendê-la como primeira fase de um processo, longo e diferenciado, de desenvolvimento profissional.

Portanto, é de extrema relevância que o professor conheça a realidade vivenciada por seus alunos, para que então possa criar estratégias de ajuda para todos, desenvolvendo ao máximo suas possibilidades. Precisa analisar o contexto em que se desenvolve sua atividade para que consiga atuar e dar resposta a uma sociedade em mudança.

Outro fator que merece destaque nas falas dos coordenadores é o de que a deficiência física se mostra como a mais conhecida e discutida, tanto que dos nove acadêmicos incluídos sete apresentam deficiência física, enquanto que as deficiências auditiva, visual e mental ainda são pouco compreendidas e encontradas no meio acadêmico.

Cursos que não devolveram o questionário: Ciências Biológicas, Enfermagem, Engenharia Química, Administração, Agronomia, Arquivologia, Ciências Econômi-

cas, Comunicação Social, Filosofia, Física, Fisioterapia, História e Pedagogia. Embora todos os coordenadores tenham sido visitados novamente para devolverem o questionário, alguns não fizeram a devolução.

Dos quarenta cursos de graduação, vinte e oito entregaram o questionário, isso quer dizer que pudemos ter informações sobre como está sendo o processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais em 70 % dos cursos da UFSM.

Conclusão

A partir dos questionários devolvidos elaboramos algumas conclusões provisórias que nos permitem refletir sobre algumas questões que são de extrema relevância para futuras investigações, tais como: os coordenadores e os docentes estão informados sobre o que é inclusão, bem como o que são necessidades educacionais especiais? A UFSM, como instituição de ensino, está fornecendo subsídios necessários para viabilizar o processo de inclusão? Os professores se sentem preparados e, principalmente, dispostos a receber alunos com necessidades educacionais especiais? Qual o principal obstáculo que os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos encontram no ensino superior? A que conclusões podemos chegar a partir da pesquisa realizada e por quê?

Observamos que no que se refere aos conceitos de inclusão e de necessidades educacionais especiais, mesmo que alguns coordenadores já possuam esclarecimentos e idéias claras sobre estes assuntos, para muitos ainda é desconhecido o que realmente é o processo inclusivo e o que são pessoas com necessidades educacionais especiais. Os cursos que receberam acadêmicos com necessidades educacionais especiais, precisaram, obrigatoriamente, buscar meios de inserir esse aluno da melhor forma possível, porém, nos cursos em que não há alunos incluídos, o processo inclusivo parece ser uma realidade ainda não conhecida e distante.

Quanto aos professores, percebemos que, ao mesmo tempo em que entendem ser necessário o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino, sentem-se sem o preparo e a orientação para atenderem a essa demanda.

O principal obstáculo enfrentado pelo aluno incluído no ensino superior, além das barreiras arquitetônicas, acreditamos ser a falta de conhecimento e conscientização da população acadêmica com relação às necessidades educacionais especiais. Este é um fator que precisa ser trabalhado e divulgado na UFSM, possibilitando a todos, docentes e discentes, o entendimento e o auxílio necessário para a efetivação do processo inclusivo.

Outra questão de suma importância mencionada pelos coordenadores é a criação de uma comissão específica em nível institucional para prover medidas que auxiliem no processo inclusivo. Conforme estudo realizado, pudemos constatar que algumas universidades já possuem essa comissão de apoio especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos. Podemos citar a UNIVALII, na

cidade de Itajaí/SC, que possui uma equipe de profissionais especializados das áreas de Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia e Psicopedagogia e a UFMG2, que também possui a Comissão Permanente de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais.

Dessa forma, entendemos que tanto o educador especial quanto o psicopedagogo demonstram papel fundamental na formação de uma comissão institucional que deve promover ações que favoreçam a inclusão.

A realização dessa pesquisa mostrou que, embora sendo recente e ainda pouco conhecido e divulgado, existe um novo campo de atuação para o psicopedagogo e para o educador especial: o ensino superior.

Referências

- DECLARAÇÃO de Salamanca. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: 04 nov. 2004.
- DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: 04 nov. 2004.
- GONZÁLEZ, J. A. T. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.
- LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MONTERO, L. "Modelos de práticas: Modelo implícito de prática que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado". In: SYMPOSIUM SOBRE PRÁCTICAS ESCOLARES, 2. ed. 1989, Santiago: Actos Santiago, 1989. p. 41-52.
- NIRJE, B. The normalization principle and its human management implications. In: KUGEL, R.; WOLFENBERGER, W (Eds). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.
- VALLEJO, R. P. Una escuela para la integración: una alternativa al modelo tradicional. Cuadernos de Cooperación Educativa, Morón-Sevilla, n. 8, 1998.
- WOLFENBERGER, W. *The principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

Correspondência

Renata Vaz Pacheco – Rua Lauro Bulcão, 1511, CEP: 97340-000 São Sepé–Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: renataufsm@yahoo.com.br

Fabiane Adela Tonetto Costas – Rua Conrado Hoffmann, 149, CEP: 97060-140 Santa Maria–Rio grande do Sul, Brasil.

E-mail: facostas@terra.com.br

Recebido em 09 de maio de 2005

Aprovado em 10 de julho de 2005