

## **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM CONVITE À REFLEXÃO**

Solange Lucas Ribeiro<sup>1</sup>

solucasr@hotmail.com

Maria José Oliveira Duboc<sup>2</sup>

mariaduboc2016@gmail.com

Klayton Santana Porto<sup>3</sup>

klaytonuesb@hotmail.com

311

### **RESUMO**

O presente artigo intenciona contribuir para o debate sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e para o repensar da docência, com vista a superar preconceitos e barreiras que obstaculizam o acesso, a permanência e o desenvolvimento de tais alunos, nesse nível de ensino. Evidencia, ainda, a necessidade de que os avanços verificados na legislação e nas diretrizes, voltadas à educação inclusiva, se materializem no cotidiano acadêmico. Relata, também, preocupações e experiências vivenciadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE) e pelo Grupo Permanente de Trabalho (GPT) para a elaboração e implantação da política de inclusão no ensino superior da Universidade Estadual de Feira de Santana, cujos dados colhidos apontam para o longo caminho a ser percorrido para desconstruir a visão cristalizada, no imaginário das pessoas, de que deficiência é sinônimo de incapacidade.

**Palavras-Chave:** docência; ensino superior; inclusão; formação do professor.

### **1 INTRODUÇÃO**

Tratar da docência no ensino superior em tempos de inclusão educacional, encaminha-nos a grandes desafios. Um deles decorre da especificidade da docência, outro é o de articular esta especificidade com a inclusão que, na contemporaneidade, tem sido enfatizada nas políticas públicas educacionais brasileiras, em todos os níveis de ensino.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade del Mar. Docente permanente do Mestrado em Educação (PPGE) e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE/UEFS/CNPq)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade del Mar. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE/UEFS/CNPq).

<sup>3</sup> Doutor e mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia. Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática e Coordenador do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental – Ciência 10! da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE/UEFS/CNPq) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências e Formação de Professores (GEPECFP/UFRB/CNPq).

Como ponto de partida, tomamos o princípio norteador da política educacional inclusiva que se pauta no respeito e valorização das diferenças, que desafia qualquer forma de exclusão e busca eliminar barreiras que obstaculizam o acesso, a permanência, a participação e a efetiva aprendizagem de todos os estudantes, em um contexto comum de ensino, independente de suas diferenças. Dessa forma, busca romper com sistemas segregacionistas de ensino, a exemplo das escolas especiais e com a visão cristalizada no imaginário popular de que deficiência é sinônimo de incapacidade.

Em se tratando do ensino básico, podemos afirmar que a presença de alunos com necessidades educacionais especiais já não causa tanta estranheza, pois as discussões sobre a inclusão desses alunos já são mais comuns, embora ainda haja uma grande distância entre o que reza a legislação e realidade das chamadas escolas inclusivas.

No entanto, à medida que os níveis de escolarização se elevam, o estranhamento se acentua e a academia parece pouco disposta a se debruçar sobre essa questão, principalmente, quando se trata de alunos com deficiência.

Por isso que, decorridas duas décadas da promulgação da LDB (9.394/96), que no cap. V trata da Educação Especial e, no art. 58, defende a modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos “portadores” de necessidades especiais, a rotina da academia praticamente não mudou.

Então, a lei assume o discurso da educação inclusiva e defende o posicionamento de que o *locus* apropriado para a educação de todos é o sistema regular de ensino, que deve se preparar para responder às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Entretanto, ainda há uma grande lacuna entre o que diz a legislação e o que ocorre no cotidiano nas unidades de ensino, sobretudo no que se refere ao ambiente acadêmico. Dada a nossa familiaridade com o cotidiano, desse ambiente, é possível afirmar que o ensino superior parece pouco disposto a sair de sua zona de conforto e alterar sua rotina.

Uma das possíveis causas situa-se na autoridade cultural da universidade, que assume certa soberba e a estimula a não lançar um olhar para si mesma, mas se autoriza a teorizar sobre os outros, sendo hábil em indicar as metodologias e teorias para a escola básica, porém pouco disposta a colocar na berlinda os seus próprios processos de ensinar e aprender (CUNHA, 2010).

Como pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE), e partícipes do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) para a implantação da política de inclusão no ensino superior na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), é possível observarmos, com frequência, as situações que descrevemos anteriormente.

E a despeito de avanços teórico-metodológicos observados no cenário da escola básica, ainda que a passos lentos, o mesmo não ocorre no âmbito do ensino superior. Isso é preocupante, principalmente, quando pensamos que somos formadores de professores que irão atuar nas escolas, que deveriam ser inclusivas.

No delineamento de tais preocupações e na direção de fortalecer as bases da educação inclusiva, é que intencionamos escrever esse artigo, na perspectiva de transcender a denúncia e pensar um contexto em que o docente é convocado a responder à diversidade/diferença de seus alunos.

A partir de tais referências, é que buscamos articular processos reflexivos advindos de pesquisas e de situações vivenciadas pelos autores, ao longo da construção do documento-base da política de educação inclusiva na UEFS e do GPT para a implantação da referida política, que refletidas à luz de autores que discutem essa problemática, poderão propiciar contribuições para alterar as situações vividas. Trata-se, aqui, de assumir o debate proposto a partir da inclusão, para repensar a docência no ensino superior e ressignificar nossa prática, visando à educação inclusiva.

## **2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

A docência caracteriza-se como uma atividade inerente ao magistério como sugere o termo do latim *docere*. Assim, a docência é uma atividade universal e complexa que caracteriza o fazer docente. Tal complexidade decorre do fato de seu exercício estar voltado para garantir a aprendizagem do estudante, envolvendo condições singulares e uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (CUNHA, 2008).

O Fato da docência se materializar através do ensino, que como uma atividade educativa inserida na prática social se complementa, necessariamente, com *dicere*, ou seja, com aprender. Dessa forma, espera-se que o aluno desenvolva ativamente, conhecimentos, habilidades, atitudes, enfim formas de conhecer e interagir na sociedade.

Cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da própria constituição da Universidade que, durante muitos anos, era destinada apenas à elite que possuía padrões e expectativas idealizadas, para responder às exigências da aprendizagem, nesse nível, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento.

Voltando-nos para a contemporaneidade, com a universalização e a democratização da

educação, conforme estabelece o arcabouço legal do país, é garantido a todos o acesso ao ensino superior. Dito isto, cabe pensar como se situa a docência no ensino superior frente às políticas inclusivas, especificamente, as condições desta relacionadas às pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais que, para além do acesso, buscam a permanência, a participação e o sucesso acadêmico.

O fato é que o ingresso de alunos com deficiência começa a compor os dados estatísticos, do ensino superior, mas permanecem desprovidos de atenção. Enfrentam dificuldades de toda ordem que vai da acessibilidade, das especificidades das disciplinas, das metodologias utilizados pelos diferentes professores e, sobretudo, a omissão institucional, principalmente, quando se trata do preconceito de que são vítimas. O preconceito, como afirmam Adorno, Horkheimer, (1985), Crochík, (1997), é uma manifestação individual cuja origem é social, podemos constatar sua presença no ambiente do ensino superior, que impede a experiência e se interpõe no relacionamento, além de produzir uma falsa generalização que rejeita argumentos vindos do contato com a realidade externa.

Daí, a importância do entendimento dessas questões e reflexões sobre as possíveis ações para sua superação, que passa inexoravelmente pela formação do professor, sobretudo pela formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple reflexões sobre as atitudes frente às diferenças. Essa reflexão é importante tanto em relação ao domínio de conteúdos das áreas de conhecimento, quanto à preparação pedagógica (metodologias, recursos didáticos que atendam às especificidades), podendo ser decisivos para a efetividade das ações educativas inclusivas.

### **3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE**

Nas últimas décadas, os movimentos sociais vêm contribuindo para colocar a inclusão social no foco das discussões educacionais, visto que, na sociedade da informação e do conhecimento, ambas estão imbricadas. No bojo dessas discussões, voltamos o nosso olhar para a educação inclusiva, que se opõe a segregação, a homogeneização e que acolhe, respeita e valoriza a diversidade/diferença. A educação inclusiva vem se firmando em termos de reivindicações, diretrizes, legislação, mas é necessário materializar o que tais documentos preconizam. Isso perpassa, dentre outras ações, pela formação docente inicial e continuada.

Entretanto, embora reconheçamos a relevância da formação continuada, do saber experiencial e pautado em um trabalho de flexibilidade crítica que transcende a racionalidade

técnica, sobre sua ação docente, queremos enfatizar aqui a importância da formação inicial.

Nesse aspecto, urge que a universidade seja mais reflexiva, pois como formadora de professores não pode e não deve ficar alheia à presença dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), na escola básica e na universidade, que está a exigir dos professores novos saberes e fazeres.

Com base nesse cenário, está posto o desafio da formação do professor, tanto inicial como continuada, pois a demanda de matrícula no ensino superior, por alunos com necessidades educacionais especiais, vem aumentando de forma acentuada, inclusive na Universidade Estadual de Feira de Santana. A cada ano, surgem alunos com tipologia variada de deficiência. No semestre em curso (2019.2), temos cinco alunos cegos, oito com baixa visão, um com deficiência auditiva, um com deficiência intelectual, um com transtorno do espectro autista, sete com deficiência física.

Diante disso, não é possível que tais alunos continuem invisíveis no cotidiano da instituição. Sendo assim, é urgente que as universidades se preparem para isso, pensando tanto em atender a esses alunos que estão chegando ao ensino superior, como na formação dos futuros professores, já que temos dezesseis cursos de licenciatura.

A formação do professor vem se constituindo um ponto de preocupação, quando nos reportamos à educação inclusiva, suscitando vários posicionamentos acerca das dimensões que devem ser contempladas nessa formação. Apesar dos dissensos, há uma convergência de posições que defendem programas de formação de professores direcionados à aquisição de conhecimentos, competências e atitudes que permita ao docente compreender a complexidade do ensino, estimulando atitudes de abertura, de reflexão, de tolerância e aceitação das diferenças individuais e grupais (GARCIA, 1999).

Obviamente, que o contexto inclusivo remete a redefinição do papel do professor e evidencia a provisoriedade da formação. Nesse aspecto, requer pensá-la que esta transcende a métodos de ensino e recursos tecnológicos e encaminha a construção de novos aportes que, para Ainscow (1997), passa por dimensões que incluem permanência de papéis, ou seja, exige uma formação centrada nas necessidades educacionais especiais; bem como mudança de papéis que se pauta na rediscussão sobre a prática já consolidada dos professores de alunos com necessidades educacionais especiais, mas com enfoque sobre o currículo da formação e relação entre especificidade e generalidade pedagógica e, também, reflexões sobre as condições da realidade local da formação.

Bueno (2002) sugere a formação de dois tipos de profissionais: os “professores generalistas”, responsáveis pelas classes regulares e com alguns conhecimentos e prática sobre

a diversidade do alunado e os “professores especialistas”, formados para lidar com diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis por dar suporte e orientação aos professores do ensino regular ou para atuar diretamente com alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas pelo Ministério da Educação (MEC), para dar suporte especializado ao aluno com deficiência.

Assim, independente do tipo de formação, há a convergência de ponto de vista de que ela é fundante para a construção da educação inclusiva. Para tanto, é preciso pensar em uma política institucional para a educação inclusiva, pois as ações pontuais registradas são importantes, mas não suficientes.

#### **4 CAMINHOS TRILHADOS EM BUSCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR**

Mobilizadas pela demanda crescente e pela pressão advinda desse público, que requer respostas aos desafios e necessidades, as universidades vêm voltando o olhar para a inclusão no ensino superior, embora em ritmo lento. A maioria desenvolve ações pontuais e desarticuladas, outras estão desenhando políticas de inclusão ou em fase de implantação de tais políticas.

Os dados que subsidiam esse artigo resultam de entrecruzamentos que se inter-relacionam e se complementam, tais como narrativas dos alunos com deficiência, nas rodas de conversas no Grupo de Estudos em Educação Especial (GEPEE), do qual fazemos parte; da análise (levantamento de dados) de questionários, aplicados através dos colegiados, para elaboração da política de inclusão no ensino superior da UEFS; e das observações feitas em todo o campus.

Esse diagnóstico voltado para a acessibilidade - concebida aqui em uma perspectiva mais ampla, isto é, como condição de acesso aos lugares, às pessoas, aos recursos e serviços, com o máximo de autonomia possível e com segurança -, incluiu outras dimensões além da físico-arquitetônica, como por exemplo, a comunicacional, metodológica, programática, atitudinal (SASSAKI, 2005).

No sentido de subsidiar a elaboração do documento-base para a política de educação inclusiva no ensino superior, foi criada uma Comissão Institucional, formada por vários setores e núcleos de pesquisa, com o propósito de elaborar um documento base, com fins de nortear a Política Institucional de Educação Inclusiva para a UEFS, cujos princípios basilares voltavam-se para o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas



habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais especiais.

Para a elaboração da referida política, inicialmente, desenvolvemos um processo de escuta e observação para diagnosticar a realidade da UEFS. Para agilizar esse diagnóstico, dividimos a comissão em subgrupos para proceder o levantamento das condições de acessibilidade do *campus*, nas dimensões já citadas anteriormente.

Simultaneamente, a esse levantamento de dados e para socializar os achados, fazíamos reuniões mensais, para discussão e análise dos problemas encontrados e, também, para leituras de textos sobre as temáticas envolvidas, visando preparar teoricamente os componentes da comissão, sobretudo aqueles que não tinham inserção na área da educação especial na perspectiva inclusiva.

A Política de Educação Inclusiva da UEFS estabeleceu como objetivos promover o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos discentes com necessidades educacionais especiais; eliminar as barreiras físicas e psicossociais que dificultam a inclusão; e responder às especificidades dessas pessoas.

Dessa forma, a proposta busca contemplar ações de curto, médio e longo prazos. Nessa direção, a Política de Educação Inclusiva pretende tornar esta Instituição acessível às pessoas com necessidades educacionais especiais, acolhendo, respeitando e valorizando as diferenças. Concluída a elaboração do referido documento, veio o momento mais complexo, a implantação da referida política no espaço acadêmico.

Nessa direção, os resultados são reveladores e apontam os grandes desafios para a construção de uma educação inclusiva no ensino superior, com destaque especial para o preconceito, ou seja, visões estereotipadas a respeito da diferença que funcionam como um entrave à inclusão, sobretudo no que se refere às deficiências. Isso não significa que outras minorias (indígenas, afrodescendentes, cotistas) sejam bem acolhidas e respeitadas. Por isso, ao tratarmos de educação inclusiva devemos considerar e enfatizar esse aspecto, pois muitas situações difíceis, vivenciadas na academia em relação a esses alunos, decorrem disso.

As barreiras psicossociais são as mais difíceis de serem superadas, pois a legislação e as políticas públicas, embora necessárias, não são suficientes para a desconstrução do preconceito. Como adverte Crochik (2015), o preconceito é uma atitude constituída independente da experiência com as minorias sociais, e tal experiência poderia ser, inclusive, um antídoto para ele. Em consonância com o pensamento do autor, pensamos que permitir-se experienciar a prática docente com os alunos com deficiência, pode levar à desconstrução de preconceitos e à ressignificar a própria prática.

A propalada expansão das universidades não, necessariamente, tem promovido a

democratização do acesso, da permanência e da participação plena dessas minorias. A postura elitizada e preconceituosa em relação a certos segmentos ainda é muito comum. Muitos professores ainda trazem em seu imaginário o perfil do aluno padrão, idealizado, e quem não se encaixa nesse perfil, é rotulado e marginalizado, mesmo que esteja fisicamente inserido, o que costumamos chamar de inclusão marginal.

As universidades parecem pouco dispostas às mudanças. Nesse sentido, tomamos as palavras de Castel (2005), quando identifica os três subconjuntos de práticas de exclusão, nos diversos momentos históricos, e ressalta que atualmente vivemos o período correspondente ao “status” especial, forma mais comum, que permite a certas categorias coexistirem, nos mesmos espaços, mas com a privação de certos direitos e participação em atividades, como se fossem cidadãos de segunda classe. Para evidenciar isso, apresentamos alguns excertos das falas de alunos com deficiência e outros alunos pertencentes a outras minorias que entraram mais recentemente na universidade, mas que ainda não se sentem com suas especificidades respeitadas e acolhidas.

Foram frequentes os relatos de situações discriminatórias vivenciadas no espaço acadêmico, relativas à alunos indígenas, cotistas, conforme as falas a seguir. Um aluno indígena relata que, em uma aula de filosofia, foi opinar sobre o assunto discutido e o professor disse “*índio não filosofa*” e ainda “*you não é mais índio, saiu da aldeia, usa celular, faz tudo o que fazemos*” (Aluno indígena). Outro aluno cotista disse que já ouviu “*you está aqui na universidade por causa das cotas, queria ver entrar aqui concorrendo em pé de igualdade com os demais*” (Aluno afrodescendente).

Em uma roda de conversa, sobre o “perfil do novo universitário”, houve relatos de professores de que o nível cognitivo dos alunos vinha caindo e uma das causas apontadas foi o sistema de cotas. Essas são crenças que permeiam tanto o imaginário popular quanto de professores da academia.

No que se refere aos alunos com deficiência, esse preconceito se agrava, visto que os professores e a sociedade ainda costumam enxergar mais a deficiência do que as potencialidades do sujeito e concebem a deficiência como sinônimo de incapacidade. Os professores assumiram o discurso de que não foram/estão preparados para a atenção à diversidade/diferença e não sabem lidar com a situação.

Assim, os alunos com deficiência, apesar de terem acesso ao ensino superior, não dispõem de acessibilidade. Embora diversas ações venham sendo realizadas, elas são pontuais e paliativas. No quadro dessas reflexões, é possível afirmar que tais alunos, de certa forma, ainda continuam invisíveis. Muitas são as evidências disso, sobretudo quando ouvimos os



depoimentos desses alunos.

Ao narrarem suas experiências, nos dão indícios de como ainda precisamos mudar nossas práticas. Os excertos das falas dos alunos com deficiência confirmam isso:

Quando fiz o vestibular, me senti acolhido, recebi um bom tratamento, as provas em braile, uma sala separada, minha família pode me esperar em uma sala preparada para isso. Então, pensei que minha vida aqui na universidade seria tranquila, mas depois descobri que, na verdade era uma propaganda enganosa. Parece que aqui não existe nem aluno cego (Aluno com DV).

Na primeira semana de aula, o professor colocou um filme legendado, eu fiquei sem saber do que se tratava, não pude participar da atividade. Falei com ele sobre a minha situação e ele disse que não podia fazer nada (Aluna com DV)

Quando falo com os professores sobre a minha dificuldade em relação à falta de material visual para facilitar minha aprendizagem, ela só me responde: sinto muito, mas não posso fazer nada. (Aluna surda)

Esses são apenas alguns relatos de situações vivenciadas em sala. Somados a isso, ainda falas sobre situações de preconceito, da pouca receptividade e solidariedade dos colegas e da falta de acessibilidade físico-arquitetônica, como falta de rampas em alguns espaços, de sinalização tátil; comunicacional (falta de intérprete); metodológica e de recursos didático-pedagógicos e de tecnologia assistiva (TA), para atender às especificidades dos alunos (Livros e textos em braile, mapas e outros materiais táteis e outros). Mas, o mais preocupante é a dimensão atitudinal, pois muitas dificuldades já teriam sido sanadas se a questão de deficiência não fosse vista como incapacidade.

Os relatos anteriores não foram feitos por simples denunciamento, mas para evidenciar a relevância da elaboração de uma política de inclusão e da necessidade de pô-la em prática, apesar dos inúmeros entraves. Isso é necessário para o fortalecimento do compromisso com a inclusão social que, necessariamente, perpassa pela educação e pela formação profissional.

A academia vem tomando algumas iniciativas, a exemplo de ações afirmativas, no âmbito da graduação, como a institucionalização da reserva de vagas (sistema de cotas) para estudantes oriundos da escola pública e indivíduos historicamente excluídos, ampliação da isenção de taxa de inscrição para o Processo Seletivo (Prosel), que oportuniza, cada vez mais, o acesso de estudantes da rede pública ao ensino superior; e o programa Universidade para Todos, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, que prepara gratuitamente alunos da rede pública para o processo seletivo (ENEM e Vestibular), dentre outras. Nesse sentido, a UEFS, desde 2005, com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, criou um espaço específico para atender aos candidatos com deficiência, no Prosel, oportunizando prova especial, mediante a apresentação de laudo médico para atender às especificidades apresentadas.

Também em 2009, o CONSEPE aprovou o ensino obrigatório da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas licenciaturas e, como optativa para os bacharelados que, através da Resolução nº 31/2009, criou o componente Curricular LIBRAS: NOÇÕES BÁSICAS, com carga horária de 45 horas. No entanto, cabe ressaltar que tais modificações nos projetos pedagógicos dos cursos, geralmente, têm sido feitas apenas para atender aos decretos e exigências vindas do MEC.

Essas constatações mostram a urgência da reestruturação dos currículos dos cursos de graduação, pois muitos ainda não contemplam temáticas e práticas que possam preparar profissionais para atender às especificidades desses alunos. É válido destacar que, conforme previsto nos dispositivos legais, na UEFS já existe a previsão da oferta de componentes curriculares obrigatórios e optativos voltados para o atendimento às pessoas com deficiências, muito embora isso ainda não se constitua uma realidade em alguns cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica dos cursos deve ser reestruturada para garantir tempo, espaço, situação de interação, formas de organização da aprendizagem de acordo com as especificidades dos discentes, tomando por base o compromisso com a qualidade acadêmica. Mas a questão curricular é uma dimensão preocupante, pois ainda há grande resistência, por parte dos docentes, quanto à flexibilização curricular.

A construção de uma Política Inclusiva exige um repensar dos princípios, estratégias e diretrizes, no sentido de tornar o ambiente universitário menos hostil e que sejam criadas as oportunidades de ensino e de aprendizagem para esses discentes, de modo a ampliar a sua participação no processo educativo e científico, eliminando as barreiras que impeçam o desenvolvimento do conhecimento e a sua formação. Isso requer ações cotidianas de todos os segmentos e uma nova cultura pautada em trabalhos colaborativos.

No sentido de implantar e implementar tal política, foi criado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT), com representantes de diversos setores, departamentos e núcleos, para acompanhar a operacionalização das ações que constam do documento. Para tanto, o Grupo faz reuniões mensais para fazer proposições de ações, acompanhar, avaliar, dentre outras. Tem sido um trabalho lento, com muitos entraves, pois, para que a Universidade se torne de fato inclusiva tem que ser promovida uma organização reflexiva, que possa continuamente pensar e refletir sobre si própria, na sua missão social e na sua organização (ALARCÃO, 2001).

Ademais, os professores devem abandonar o discurso de negação, do “não saber lidar”, “não estar preparado para trabalhar com os alunos com deficiência”. O fato de não estar preparado não é imutável. Assim, se não estamos preparados o que é possível fazer para isso?

Bueno (2002) adverte que todos os segmentos da universidade devem buscar a

competência que inclui conhecimentos (conceitos, princípios), capacidades (saber o que e como fazer), experiência (capacidade de aprender com sucessos/ erros), contatos (capacidades sociais, redes de contatos, colaboração) e valores (vontade de agir, acreditar, aceitar responsabilidades).

A proposição de Bueno (2002) tem eco na educação básica, mas se encontra distante de atingir as universidades, que embora se auto intitulem abertas, plurais, democráticas, no que se refere à diversidade/diferença, ainda são muito resistentes. Nessa direção, precisamos pensar a formação, na dimensão proposta pelo autor e, mais que isso, aceitar o compartilhamento de saberes, de modo que os docentes da UEFS reconheçam que não são detentores únicos do saber, e aprendam a trabalhar de forma colaborativa, acolhendo as novas vozes que clamam por um lugar na academia.

## 5 CONCLUSÕES

Trata-se de uma situação que precisa ser problematizada e vista com novos olhares, prismas e com a possibilidade de pensar coletivamente novos caminhos. Pensando desta forma, é que foi criado o Grupo Permanente de Trabalho para implantação da Política de Educação Inclusiva da UEFS que, na sua trajetória, vem identificando inúmeras fragilidades como: falta de acessibilidade físico-arquitetônica; comunicacional (falta de intérprete) e várias outras. Além disso, a metodologia e os recursos didático-pedagógicos são inadequados às especificidades dos alunos, como mostraram algumas falas destes, tais como falta de livros e textos em braile, mapas e materiais táteis, dentre outros.

Há presença de preconceito, no que se refere às deficiências e às outras minorias étnicas que se fazem presentes na universidade. E, mesmo decorridas duas décadas da LDB 9.394/96, o ensino nas universidades, no que se reporta ao atendimento à diversidade, praticamente não se alterou. É oportuno registrar que a oferta de componentes curriculares que contemplam a questão da inclusão está restrita a poucos cursos.

Diante disso, sugerimos a reestruturação da proposta pedagógica dos cursos, no sentido de garantir tempo, espaço, situação de interação e formas de organização da aprendizagem, que levem em consideração as especificidades dos discentes, de modo a promover a equidade de oportunidades para todos os alunos, mantendo o constante compromisso com a qualidade acadêmica.

À universidade cabe apoiar os professores na sua formação continuada, de modo que adquiram conhecimentos e competências que permitam e estimulem atitudes de abertura, de

reflexão, de tolerância e aceitação das diferenças individuais e grupais, como nos recomenda Garcia (1999).

Sabemos que várias experiências estão sendo desenvolvidas, por isso acreditamos que é possível transformar e construir uma educação superior que articula vocação técnico-científica e vocação humanista, de forma que a docência possa contemplar a diversidade/diferença.

## **TEACHING IN HIGHER EDUCATION IN TIMES OF EDUCATIONAL INCLUSION: AN INVITATION TO REFLECTION**

322

### **ABSTRACT**

This article intends to contribute to the debate about the inclusion of students with disabilities in higher education and to rethink teaching, with a view to overcoming prejudices and barriers that impede the access, permanence and development of such students at this level of education. It also highlights the need for the advances made in legislation and in the guidelines, aimed at inclusive education, to materialize in academic everyday life. It also reports concerns and experiences of the Special Education Study and Research Group (GEPEE) and the Permanent Working Group (GPT) for the elaboration and implementation of the inclusion policy in higher education of the Feira de Santana State University, whose Data collected point to the long path to be taken to deconstruct the crystallized vision in the people's imagination of what disability is synonymous with disability

**Keywords:** teaching; higher education; inclusion; teacher training.

### **REFERÊNCIAS**

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Ainscow, M. Porter. G: WANG. M, (org.) **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. Porto Alegre, ARTMED, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BUENO, J. G. S. **A educação especial na universidade brasileira**. Brasília: MEC, SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Crianças com necessidades educacionais especiais e a formação de professores generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, UNIMEP, 2006.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CROCHIK, J. L. **Preconceito. Indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação Inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual a relação? In: SILVA, Aida M.M; COSTA, Valdelúcia A.da. (orgs). **Educação Inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. 1. Ed.São Paulo: Cortez, 2015. P'23-53

CUNHA, M. I. da. A Educação Superior e o campo da Pedagogia Universitária: legitimidade e desafios. In: **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**. CUNHA, M. I. da (Org.) Araraquara, SP. Junqueira e Marin: Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**. Universidade Vale dos Sinos, USP, 2008.

GARCIA. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2018. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09\\_09.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_09.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Brasília: Mídia e Deficiência, da Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil, 2005.

UEFS, **Documento Base para a Política Institucional de Educação Inclusiva para a Universidade Estadual de Feira de Santana**. Feira de Santana: UEFS, 2011. (v. 1)

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSEPE nº 0319**, 02 de abril de 2009. Aprova a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como componente curricular obrigatório para todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério, e optativo para os demais cursos de graduação na modalidade de bacharelado, ofertados pela UEFS. Feira de Santana, 2009.

Recebido em 02 de abril de 2020. Aprovado em 15 de maio de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.