

GT 15 – Educação Especial**OPINIÕES DE DOCENTES E DISCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Thelma Helena Costa Chahini(UFMA)

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Educação Superior representa, para todos os cidadãos, uma condição necessária para competirem no mercado de trabalho. Como relembra Cunha (2009), os postos de trabalho diminuíram em decorrência do desenvolvimento da tecnologia, bem como pela restrição dos investimentos dos Estados Nacionais. Logo, tanto a educação média quanto a superior passaram a representar as principais possibilidades de acesso ao mercado de trabalho formal.

Diante dessa realidade, pontua-se a seguinte questão: quais as opiniões dos docentes e dos discentes da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior?

Considerando-se que atos jurídicos devem ser acatados e, portanto, postos em prática, não há como negar o processo de inclusão. Ele existe, de fato, pela via legal. Isso, no entanto, não é suficiente para determinar àqueles que são incluídos a permanência com êxito e conclusão de seus cursos, daí a importância de se conhecer o que pensam e como agem os professores e colegas de alunos com deficiência em relação a estes. Ressalta-se, portanto, a importância de uma formação de qualidade para os professores, visando prepará-los para o atendimento especializado de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino.

A inclusão no âmbito específico da educação implica rejeitar, por princípio, a exclusão tanto presencial quanto acadêmica de qualquer aluno com ou sem necessidades educacionais especiais (RODRIGUES, 2006).

É importante destacar, em conformidade com Moreira (2009), que por muitos anos a educação especial esteve ausente da matriz curricular de muitas instituições de ensino e, nesse contexto, muitos professores não tiveram contato com essa realidade durante suas formações, bem como, “nenhuma preparação teórica complementar que colaborasse com seus conhecimentos em educação especial estando, portanto, fundamentados apenas em discursos governamentais, que preferem o saber tácito ao epistemológico” (MOREIRA, 2009, p. 33).

Devido às críticas sobre a exclusão que havia dentro das instituições de ensino, das demandas e expectativa social, além das reflexões e das conquistas obtidas a partir da política de integração, surge a proposta da educação inclusiva, mundialmente disseminada pela força de organismos como a UNESCO e de outras organizações internacionais. O paradigma da educação inclusiva está sendo atualmente a política educacional oficial do país, amparada pela Legislação Federal vigente (GLAT; BLANCO, 2007).

Nesse contexto, Moreira (2008) enfatiza que sem políticas públicas sérias e efetivas e a inexistência de currículos com perspectiva inclusiva, sobretudo nos cursos de formação de professores, são poucas as garantias de se concretizar uma educação inclusiva de fato. Não há como contra-argumentar esse tipo de ponto de vista, pelo menos, até o presente momento.

Acredita-se que a inclusão educacional contribui verdadeiramente para que ocorram mudanças de atitudes de modo favorável nas relações desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem entre alunos e professores.

Para Stainback e Stainback (1999) na inclusão educacional a diversidade é valorizada, assim como o fortalecimento das relações pessoais e as oportunidades de maiores aprendizagens na interatividade com as diferenças individuais. Os autores afirmam ainda que atitudes firmes e positivas com relação à inclusão é a chave para se alcançar o sucesso no processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como o conhecimento por parte dos professores e demais profissionais da educação quanto às estratégias práticas que podem ser utilizadas em salas de aulas, favorecendo a eficácia do processo inclusivo. Os citados autores esclarecem também que instituições de ensino inclusivas são as que todos fazem parte, em que todas as pessoas são aceitas, onde há ajuda mútua para que as necessidades educacionais especiais de todos sejam satisfeitas.

Diante dessa afirmação, não se pode esquecer que a proposta de educação inclusiva é revolucionária, o que em alguns casos, de parecer utópicas, mas que na verdade, se trata de

ideais democráticos que precisam ser operacionalizados, mesmo sabendo-se que sempre haverá na sociedade a dialética inclusão-exclusão e vice-versa, visto que ambas as situações fazem parte do mesmo processo.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva. O Projeto que deu origem a este estudo foi submetido ao Comitê de Ética da UNESP e teve parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

No total, este estudo teve 357 participantes, subdivididos em cinco grupos:

Grupo 1 (G1), constituído por 15 alunos com deficiência, sendo que 09 deles ingressaram na Universidade através da Política de Cotas a partir do primeiro semestre de 2007 ao segundo semestre de 2008 (auto-declarados com deficiências: física, visual e auditiva) e 06 alunos com deficiência que ingressaram antes da referida Política. Correspondendo 100% do universo de alunos com deficiência que no momento se encontravam frequentando a universidade, nove alunos do sexo masculino e 06 alunos do sexo feminino, com faixa etária entre 20 a 50 anos (média, 26 anos).

Grupo 2 (G2), formado por 100 alunos que não tinham colega com deficiência em sala de aula. Sendo 56 alunos do sexo masculino e 44 alunos do sexo feminino, com faixa etária entre 19 a 54 anos (média, 24 anos).

Grupo 3 (G3), constituído por 100 alunos que tinham colega com deficiência em sala de aula. Sendo 53 alunos do sexo masculino e 47 alunos do sexo feminino, com faixa etária entre 19 a 34 anos (média, 22 anos).

Grupo 4 (G4), constituído por 42 professores que tinham aluno com deficiência em sala de aula. Sendo 20 professores do sexo masculino e 22 professores do sexo feminino, com faixa etária entre 30 a 66 anos (média, 49 anos).

Grupo 5 (G5), formado por 100 professores que não tinham aluno com deficiência em sala de aula, selecionados nos quatro Centros da universidade (Centro de Ciências Tecnológicas – CCET; Centro de Ciências Sociais – CCSO; Centro de Ciências Biológicas - CCBS; Centro de Ciências Humanas - CCH). Sendo 58 professores do sexo masculino e 42 professores do sexo feminino, com faixa etária entre 25 a 68 anos (média, 47 anos).

O critério de seleção das amostras foi estabelecido a partir do universo dos alunos com deficiência. Estas foram constituídas por professores e alunos da Universidade que se disponibilizaram a participar deste estudo.

Os instrumentos utilizados compreenderam cinco versões diferentes de questionários para cada grupo. A coleta de dados foi realizada por amostragem, dentro das normas apresentadas pela pesquisa científica, através de aplicação dos questionários.

Após a coleta de dados, os resultados obtidos foram tabulados e categorizados, bem como organizados em tabelas demonstrativas. Foram tratados por métodos estatísticos e analisados com procedimentos quantitativos e qualitativos.

Agruparam-se as perguntas em quatro categorias: perguntas comuns a todos os participantes; perguntas específicas aos alunos; perguntas específicas somente aos alunos com deficiência e aos colegas de alunos com deficiência e perguntas específicas aos professores.

As respostas para fins de análise foram organizadas em três categorias: respostas favoráveis ao acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência na Educação Superior; respostas desfavoráveis ao acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência na Educação Superior; e outras respostas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se prioritariamente os resultados das perguntas comuns a todos os participantes, em seguida, os das perguntas específicas a cada grupo juntamente com as descrições dos dados encontrados e as discussões que se fizeram necessárias.

Em relação às perguntas comuns a todos os participantes, verifica-se que sobre a questão da **Política de Cotas** adotada pela Universidade Federal do Maranhão a partir do segundo semestre de 2007 (Resolução nº 499 – CONSEPE, de 31 de outubro de 2006), que favorece acesso a um maior número de alunos com deficiência na Educação Superior, os dados revelam que 60% dos alunos com deficiência (G1) são favoráveis à medida adotada pela Universidade e pelas cotas; dentre os alunos sem colegas com deficiência (G2), apenas 48% são favoráveis, assim como 58% dos colegas de alunos com deficiência (G3).

Dentre os 3 grupos de alunos, percebe-se que o G1 é mais favorável a Política do que os G2 e G3, assim como o G3 é mais favorável do que G2.

Entre os professores de alunos com deficiência (G4), apenas 37% concordam com a política adotada, bem como 40% dos professores sem alunos com deficiência (G5). Nessa questão, os professores sem alunos com deficiência (G5) são menos desfavoráveis à política do que os professores de alunos com deficiência (G4). Pode-se afirmar também que mais da metade dos professores não concordam com a Política de Cotas vigente.

Neste caso, observa-se que os alunos têm opiniões mais favoráveis à Política de Cotas adotada pela Universidade do que os professores desta, e isso ocorre segundo Moreira (2004), pois ao receberem alunos com necessidades educacionais especiais na universidade, os professores com carência de formação adequada enfrentam situações desafiadoras que, na maioria das vezes, desconhecem as especificidades, as estruturas de apoio e os recursos que esses alunos precisam para terem acesso ao conhecimento acadêmico, podendo contribuir para o desenvolvimento de atitudes negativas acerca da deficiência por parte desses professores.

Diante dessa questão, já era de se esperar que os alunos fossem mais favoráveis e, principalmente que, os alunos com deficiência fossem ainda mais favoráveis a essa Política, pois muitos desses não teriam tido acesso à Educação Superior sem a mediação de ações afirmativas.

As respostas favoráveis foram relativas à ideia de que a política de cotas promove a inclusão desses alunos na educação superior e que proporciona oportunidades iguais às pessoas.

As respostas obtidas como desfavoráveis foram que a política de cotas não garante a inclusão desses alunos na Universidade; e que se trata de uma política assistencialista e preconceituosa.

A respeito do **ingresso** de alunos com deficiência na Universidade. Dentre os alunos, 93% do G1 apresentam opiniões favoráveis, assim como 83% do G2 e 93% dos colegas de alunos com deficiência (G3). Com relação aos professores de alunos com deficiência (G4), 74% são favoráveis, assim como 85% dos professores sem alunos com deficiência (G5).

Percebe-se nessa questão que a maioria dos participantes concorda com o ingresso de alunos com deficiência na Educação Superior. Os resultados também demonstram que os G1 e os G3 são mais favoráveis em relação ao G2. Os professores sem alunos com deficiência (G5) são mais favoráveis do que os professores de alunos com deficiência (G4).

Apesar de na questão anterior a maioria dos professores se mostrarem contra a Política de Cotas na Educação Superior, verifica-se que em se tratando dos direitos desses alunos a alcançarem níveis mais elevados de ensino, os professores ideologicamente não discordam da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), bem como da Legislação Federal vigente que visa ao acesso e a permanência com êxito aos alunos com deficiência em todos os níveis de ensino.

As respostas favoráveis ressaltam que é um direito que deve ser respeitado.

A respeito do **atendimento especializado** aos alunos com deficiência na Universidade, 100% dos alunos com deficiência apresentam opiniões favoráveis, assim como 97% dos alunos sem colegas com deficiência e 99% dos colegas de alunos com deficiência. Entre os professores de alunos com deficiência 96% apresentam opiniões favoráveis, assim como 94% dos professores sem alunos com deficiência. As respostas foram: “precisam de recursos materiais e humanos especializados”; “só precisam de recursos materiais especializados”; “só precisam de recursos humanos especializados”.

Nessa questão verifica-se também o reconhecimento dos participantes em relação aos recursos materiais e humanos que os alunos com deficiência precisam para ter acesso ao conhecimento acadêmico.

Nesse contexto, Drezza (2007) aponta alguns recursos materiais e humanos à garantia da permanência com êxito de aprendizado e, à conclusão dos cursos por esses alunos, dentre os quais: programa Virtual Visio (software sintetizador de voz e leitor de tela), materiais transcritos para o Braille, textos com fontes ampliadas, profissionais leitores, intérpretes de LIBRAS, carteiras anatômicas, trilhas sensoriais (piso diferenciado para a autonomia de locomoção com segurança de alunos cegos), orientações de mobilidade na universidade aos alunos cegos, acervos de livros em Braille na biblioteca, bem como professores orientados ao atendimento de alunos com deficiência física e sensorial).

Em relação ao atendimento às **necessidades educacionais especiais** dos alunos com deficiência pelos professores na Universidade, 67% do G1 apresentaram opiniões favoráveis, assim como 88% do G2 e 88% do G3. Dentre os docentes, 93% do G4 e 92% do G5 também têm opiniões favoráveis.

Percebem-se nessa questão duas categorias de respostas; a primeira julga ter necessidade de tratamento diferenciado; a segunda categoria julga que esses alunos devem ser tratados com igualdade. Para tanto, recorre-se aos ensinamentos de Aristóteles, citado por Fávero (2007) ao dizer que se deve tratar desigualmente os desiguais. E a contra-argumentação de Mendes (2010) ao afirmar que a aplicação desse princípio na contemporaneidade é complicada, visto que é cheia de armadilhas, pois requer sensibilidade para perceber quais diferenças merecem um tratamento diferenciado.

As respostas foram: “necessitam de maior atenção por parte dos professores”; “precisam de atendimento individualizado”; “devem ser tratados iguais aos demais para que não se sintam excluídos”; “dependendo da deficiência necessitam de maior atenção”.

Em relação às **condições de permanência** dos alunos com deficiência na Universidade, 87% do G1, assim como 97% do G2 e 97% do G3 têm opiniões desfavoráveis.

Na categoria docente, 96% dos professores de alunos com deficiência e 85% dos professores sem alunos com deficiência também apresentam opiniões desfavoráveis.

Mais uma vez, não era de se esperar por outros resultados, pois de acordo com a Portaria nº 948/07 (BRASIL, 2007), os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores.

As respostas obtidas foram: “não se encontra preparada para garantir a permanência desses alunos”; “encontra-se parcialmente preparada”; “está tentando se preparar”.

Nesse contexto, Manzini (2008) afirma que a falta de cultura de acessibilidade permeia o ensino de alunos com deficiência na universidade, que na maioria das vezes, não tem uma política institucional de identificação e atendimento às necessidades educacionais desses alunos.

De acordo com Bolonhini (2004) a acessibilidade deve ser o primeiro requisito a ser operacionalizado para a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Ressalta-se também o Programa Incluir (BRASIL, 2007) que implementa uma política de acessibilidade às pessoas com deficiência na Educação Superior, que visa à promoção de ações para a garantia do acesso pleno nas instituições de educação federais, no qual a UFMA se inseriu no ano de 2010 e, que certamente, em pesquisas posteriores, os resultados demonstrarão outra realidade.

Ao se questionar o que poderia estar **dificultando a permanência** dos alunos com deficiência na Universidade, 93% do G1, 99% do G2 e 100% do G3 apresentaram opiniões desfavoráveis. O mesmo ocorreu com os 100% dos professores de alunos com deficiência, assim como 98% dos professores sem alunos com deficiência, também apresentaram opiniões desfavoráveis.

As respostas foram: “falta de recursos materiais especializados”; “falta de recursos humanos especializados”; “falta de recursos materiais e humanos especializados”; “falta de Educação Básica de qualidade por parte desses alunos”; “falta de Políticas Públicas para a inclusão”.

Diante dessa constatação, fica uma preocupação em relação ao aprendizado com êxito desses alunos, preocupação esta, também sinalizada por Momberger (2007) quando chama atenção para o fato de que algumas Instituições de Ensino Superior estejam apenas cumprindo com as exigências legais, visto que favorecem o acesso, mas não garantem a permanência desses alunos com êxito de aprendizado e conclusão de seus cursos, comprometendo com isso, a formação dessas pessoas que lutaram para chegar até a Educação Superior, trazendo consigo sonhos, esperanças e esforços desmedidos, construídos muitas

vezes, em um percurso marcado por preconceitos, sofrimentos e de dedicação pela busca por maiores conhecimentos, bem como ascensão profissional e realização pessoal.

Quanto à **qualificação dos professores** da Universidade, 60% do G1, assim como 69% do G2, bem como 77% do G3 têm opiniões desfavoráveis. Entre os grupos de professores há um total de 93% dos professores de alunos com deficiência e 90% dos professores sem alunos com deficiência que também têm opiniões desfavoráveis. As respostas foram: “a maioria não sabe trabalhar com alunos com deficiência”; “não são qualificados para trabalhar com alunos com deficiência”.

Diante desta situação, lembra-se Markus (2007) quando disse que enquanto aluna universitária, não adquiriu formação para trabalhar com alunos com deficiência.

Ressalta-se Chacon (2001) ao se referir a pouca adesão (à época) pelas Universidades à Recomendação da Portaria nº 1.793/94, com objetivo de incluir a disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, visando à formação de futuros docentes para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Diante do não acatamento pela maioria dos cursos pesquisados o autor constatou que o aluno se formava sem nunca ter ouvido falar em deficiência.

Quanto à existência de **recursos especializados** para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na Universidade, 87% do G1, 96% do G2 e 95% do G3 têm opiniões desfavoráveis. No caso, 96% dos professores de alunos com deficiência, assim como 100% dos professores sem alunos com deficiência têm opiniões desfavoráveis.

As respostas obtidas foram: “são regulares”; “são precários”; “não existem”.

Percebe-se nesse caso, o não cumprimento da Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de Cursos nas Instituições de Ensino Superior, visando à garantia da inclusão de alunos com deficiência na comunidade acadêmica.

É interessante trazer Carvalho (1999) quando esclarece que o acesso corresponde à passagem pelo vestibular através dos recursos educacionais específicos para que a pessoa com necessidade educacional especial possa participar do processo seletivo. E a permanência é a continuação desse atendimento, visando acesso ao conhecimento e efetiva aprendizagem, bem como a participação desses alunos no processo acadêmico.

Esta questão retrata a realidade atual, na qual as mudanças na Universidade em

relação à acessibilidade de alunos com deficiência, ainda estão em processo de efetivação.

Quanto à **qualificação dos professores da Universidade** para o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, 47% do G1 apresentaram opiniões desfavoráveis, assim como 80% do G2 e 85% do G3. Os dados indicam que a maioria dos alunos percebe que os professores da universidade não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência.

Relembra-se a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 2004) que pontua a necessidade de formação e qualificação de recursos humanos em todos os níveis de ensino para o atendimento aos alunos com deficiência.

A partir daqui apresentam-se as opiniões sobre as perguntas específicas apenas aos alunos com deficiência (G1) e aos colegas de sala de aula desses alunos (G3).

Sobre a realização de **adequações curriculares** para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, 53% dos alunos com deficiência (G1), assim como 77% dos colegas desses alunos (G3) apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas indicaram que não foram realizadas, até o momento, nenhuma adequação curricular para os alunos com deficiência em sala de aula; e que ainda estão sendo providenciadas.

Verifica-se nessa questão a ocorrência do mesmo fato anterior, isto é, em se tratando das questões mais operacionais, os alunos denunciam a ausência de práticas inclusivas por parte dos docentes e demais profissionais da Universidade.

É necessário refletir sobre a importância da adequação curricular às reais necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na Educação Superior, bem como a flexibilização do acesso ao currículo acadêmico a esses alunos.

Na sequência, apresentam-se as opiniões acerca das perguntas específicas aos grupos dos professores de alunos com deficiência (G4) e aos professores sem alunos com deficiência (G5) da Universidade Federal do Maranhão.

Em relação ao **atendimento educacional especializado** que os professores dispensam ou dispensarão aos alunos com deficiência na universidade, 67% dos professores de alunos com deficiência (G1) e 44% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula (G5) apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas foram que o atendimento é diferente dos demais alunos; é fragilizado.

A maioria dos professores de alunos com deficiência é consciente de que não está disponibilizando atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, o que se levanta como hipótese, que isso pode estar dificultando o acesso ao conhecimento acadêmico a esses alunos.

O fato de a maioria dos professores sem alunos com deficiência afirmar que se vier a ter alunos com deficiência, o atendimento a eles dispensado será especializado, acredita-se que isso ocorrerá por questões de conscientização dos direitos desses alunos ou justamente por ainda não terem experiências que os fizessem pensar ao contrário.

Relembra-se Omote et al (2005) ao constatarem que muitos professores não vêm recebendo uma formação especializada que favoreça com que medeiem adequadamente o processo ensino-aprendizagem aos alunos com deficiência.

Prieto (2005) também constatou que poucos professores vinculados às redes públicas de ensino têm formação ou mesmo informação sobre atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, visto que muitos destes professores ingressam nos sistemas de ensino por meio de concurso público, na maioria das vezes, sem ter o mínimo de contato com a temática da deficiência.

Em relação às **metodologias utilizadas** com os alunos com deficiência na Universidade, 59% dos professores de alunos com deficiência (G4) e 73% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula (G5) apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas foram que não atendem às necessidades educacionais especiais desses alunos; precisam ser revistas; falta adaptar as metodologias de acordo com as deficiências; falta adaptar o material didático e/ou recursos materiais utilizados em aula; é preciso ainda organizar o tempo e o espaço físico; é preciso rever o plano de aula.

Nessa questão é importante destacar a conscientização demonstrada pelos docentes da Universidade de que precisam mudar suas metodologias para o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Bolonhini (2004) ressalta que ainda são poucas as instituições de ensino superior que tem se preocupado em fazer adaptações necessárias para o acesso ao conhecimento acadêmico e aprendizado com êxito dos alunos com deficiência.

Quanto à operacionalização de **adequação curricular** em sala de aula visando ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na universidade, 81% dos professores de alunos com deficiência (G4) apresentaram opiniões desfavoráveis e 44% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula (G5) apresentaram opiniões desfavoráveis.

É importante ressaltar mais uma vez a conscientização dos professores de alunos com deficiência de que não estão fazendo nenhuma adequação curricular no processo ensino-aprendizagem a esses alunos, o que sinaliza mais uma vez, que estes, não se encontram qualificados para o ensino de alunos com deficiência.

As respostas dos professores de alunos com deficiência convergem com as dos alunos com deficiência e com as dos seus colegas de sala de aula.

As respostas obtidas como desfavoráveis foram: que não fizeram nenhuma adequação curricular para esses alunos e que ainda serão providenciadas.

As respostas obtidas como favoráveis foram: que se tiverem alunos com deficiência farão adequações curriculares para atender suas necessidades educacionais especiais

Diante dessa realidade, Omote (2004) alerta para os equívocos que vêm ocorrendo em práticas pedagógicas que se dizem inclusivas dentro das instituições de ensino, pois inclusão não significa apenas colocar o aluno com deficiência em sala de aula.

Quanto à **qualificação profissional**, ao se questionar se os professores se encontravam preparados para trabalhar com alunos com deficiência na universidade, 74% dos professores de alunos com deficiência e 90% dos professores sem alunos com deficiência apresentaram opiniões desfavoráveis.

O importante nessa questão é a conscientização da maioria dos professores e, principalmente, dos professores de alunos com deficiência, de que não se encontram preparados para o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência na Universidade. O que implica à Universidade a responsabilidade pela formação continuada de seu corpo docente em relação às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência que se encontram inseridos nesta instituição de ensino superior.

As respostas indicaram que os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência na Educação Superior.

Diante desses fatos, Estevão (2004) critica a formação continuada de professores que visa apenas contribuir para ascensão profissional ou para gestão das carreiras, pois deixa claro a separação entre teoria e prática, importando mais o consumo do saber e não a sua operacionalização.

Em relação ao que os professores pensam sobre o que os alunos com deficiência acham do **atendimento recebido por seus professores na Universidade**, 59% dos professores de alunos com deficiência e 94% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas revelaram que os alunos acham o atendimento dispensado a eles por seus professores: insatisfatório; indiferente; péssimo.

Nessa questão aparece um fato interessante, pois a maioria dos professores de alunos com deficiência é consciente de que não está oferecendo um atendimento qualificado aos alunos com deficiência, isto é, estes docentes responderam se referindo ao atendimento

especializado e esses dados convergem com os dos colegas de alunos com deficiência, mas divergem dos próprios alunos com deficiência. Levanta-se como hipótese o fato de que os alunos com deficiência tenham respondido anteriormente essa questão considerando o comportamento de seus professores para com eles, e em nenhum momento demonstraram que não tratam bem seus alunos.

Ficando claro, portanto, que os alunos com deficiência, ao responderem levando em consideração a questão do relacionamento se sentem bem tratados por seus professores, mas quando respondem levando em consideração ao atendimento especializado por parte desses profissionais, sinalizam a falta de qualificação desses docentes para com o atendimento às suas necessidades educacionais especiais.

Busca-se em Omote (2004) a constatação da existência de práticas pedagógicas autodeclaradas como inclusivas, que favorecem o acesso de alunos com deficiência nas instituições de ensino, mas não garantem a permanência destes com atendimento especializado.

Os resultados obtidos com os professores da Universidade Federal do Maranhão, em relação à operacionalização de práticas pedagógicas inclusivas fazem lembrar os estudos de Pinheiro (2003) ao verificar que ideologicamente os professores apresentam atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que nos termos operacionais e, que isso pode ocorrer devido às muitas discussões que estão ocorrendo acerca do paradigma da inclusão, mas são as ações sociais que demonstram as atitudes, as crenças e os sentimentos das pessoas (KRECK; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969).

Sabe-se que o processo de inclusão não depende somente de atitudes favoráveis, visto que existem várias implicações e dificuldades de ordens operacionais que impedem a operacionalização dos princípios da inclusão, mas sabe-se também que muitas dessas implicações e dificuldades derivam de atitudes desfavoráveis por parte de pessoas que poderiam favorecer a concretização de tais princípios.

Verificou-se que os professores de alunos com deficiência não se sentem mais preparados para trabalhar com alunos com deficiência em relação aos professores sem alunos com deficiência em sala de aula, visto que ambos os grupos de professores têm consciência de que precisam se qualificar para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

A maioria dos professores de alunos com deficiência demonstrou ter consciência de que, apesar de terem bom relacionamento com os alunos com deficiência e acharem que estão sabendo avaliar suas aprendizagens, não se encontram preparados para o atendimento

educacional especializado a eles, visto que suas metodologias não estão adequadas às necessidades educacionais desses alunos, não fizeram nenhuma adequação curricular, bem como não se sentem preparados para a mediação necessária para o acesso ao conhecimento acadêmico aos alunos com deficiência na Universidade.

A maioria dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula, também demonstrou ter as mesmas opiniões dos professores de alunos com deficiência. Se vierem a ter alunos com deficiência em sala de aula na Universidade, não estarão preparados para o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

4 CONCLUSÃO

Imposições por Lei garantem o acesso de pessoas com deficiência nas instituições de ensino e no mercado de trabalho. Todavia, é importante verificar quais as condições de permanência oferecidas por essas instituições. Neste estudo analisaram-se em específico as opiniões de docentes e discentes da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.

O acesso dos alunos com deficiência na Educação Superior não depende diretamente do querer ou não querer do professor. Mas, uma vez inserido em uma instituição de ensino, o desempenho educacional desse aluno, bem como seu comportamento diante do processo ensino-aprendizagem, podem depender de como será recebido em sala de aula por seus colegas e professores.

Nas perguntas opinativas encontraram-se respostas mais favoráveis à inclusão por parte de todos os participantes, mas em relação às perguntas que dizem respeito às questões de natureza mais operacional como as de capacitação docente, de recursos especializados, acessibilidade, as respostas foram mais desfavoráveis.

A chegada de aluno com deficiência em sala de aula provoca no docente, preocupações variadas, pois nem sempre ele se encontra preparado ou com formação adequada para mediar o processo de ensino aos alunos com características de aprendizagem diferenciadas, suas metodologias podem não possuir adequações ao ensino do aluno com necessidade educacional especial e, cria uma situação do não saber como agir, diante dos direitos desse aluno, e de quais são os seus deveres de professor para com este. Enfim, muitos são os dilemas que carecem de solução, e as Instituições de Ensino Superior se encontram no meio de muitos desafios a serem superados nesse contexto histórico-social, dentre os quais, o acesso e a permanência temporária de alunos com deficiência na Educação Superior.

Conclui-se que, os professores da Universidade Federal do Maranhão aceitam a inclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior, no aspecto ideológico, mas quanto à operacionalização das práticas pedagógicas visando garantir a permanência com êxito desses alunos na instituição, suas atitudes já não são tão favoráveis.

REFERÊNCIAS

- BOLONHINI JUNIOR, Roberto. **Portadores de necessidades especiais**: as principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira. São Paulo: ARX, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Direito a educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Organização e Coordenação de Marlene de Oliveira Gotti. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2010.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação e inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. In: FÓRUM ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 3., 1999, Curitiba. **Anais ...** Curitiba, 1999.
- CHACON, Miguel Claudio Moriel. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793 de 27-12-1994. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 371-591, set./dez. 2009.
- DREZZA, Eduardo José. **Inclusão no ensino superior**: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ESTÊVÃO, Carlos V. **Educação, justiça e democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça em Educação. São Paulo: Cortez, 2004.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA – Ed, 2007.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

KRECK, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; BALLACHEY, Egerton L. **O indivíduo na sociedade: uma manual de psicologia social.** São Paulo: Pioneira: USP, 1969. v. 1.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 281-289.

MARKUS, Maria Elisa. Meu aluno especial. In: COSTA, Wilse Arena da. **Estigma e diferença na educação: necessidade de uma escola inclusiva.** Cuiabá: EdUFMT, 2007. p. 17-31.

MENDES, Rodrigo. É justo furar a fila? **TAM nas Nuvens**, Colômbia, ano 3, n. 33, p. 44, set. 2010.

MOMBERGER, Moana Meinhardt. **Inclusão no ensino superior: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações às práticas pedagógicas.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, Laura Ceretta. Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 205-212.

MOREIRA, Maria Helena Bimbatti. Políticas educacionais e inclusão num contexto político econômico neoliberal. In: DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; ZANIOLO, Leandro Osni (Org.). **Educação inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores.** Curitiba: Ed. CRV, 2009. p. 25-40.

OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão: intenção e realidade.** Marília: Fundepe Editora, 2004.

OMOTE, Sadao et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto**, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

PINHEIRO, Eliane Maria Carrit Delgado. **Professores do ensino regular e a educação inclusiva de alunos com perda auditiva.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003b.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 99-105.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.