

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lilian de Fatima Zanoni Nogueira

**INCLUSÃO DE DEFICIENTES NO ENSINO SUPERIOR: O
TRABALHO DOCENTE FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO**

Sorocaba – SP
2010

Lilian de Fatima Zaroni Nogueira

**INCLUSÃO DE DEFICIENTES NO ENSINO SUPERIOR: O
TRABALHO DOCENTE FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliete Jussara Nogueira

**Sorocaba/SP
2010**

Ficha Catalográfica

Nogueira, Lilian de Fatima Zaroni

N711i Inclusão de deficientes no ensino superior : o trabalho docente frente ao processo de inclusão / Lilian de Fatima Zaroni Nogueira. -- Sorocaba, SP, 2010.

90 f.; il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2010.

Lilian de Fatima Zanoni Nogueira

**INCLUSÃO DE DEFICIENTES NO ENSINO SUPERIOR: O
TRABALHO DOCENTE FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

Ass.: _____

Pres.: Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira,
Universidade de Sorocaba

Ass.: _____

1º Exam.: Prof^a. Dr^a. Ana Laura Schliemann,
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ass.: _____

2º Exam.: Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Amorim
Soares, Universidade de Sorocaba

Dedico este trabalho a todos aqueles que de alguma forma contribuíram em seu percurso, e souberam, durante o processo, entender as ausências. Dedico, ainda, a todos aqueles que acreditam na diversidade humana e na possibilidade da inclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Criador, possibilitador e direcionador de todo meu processo de crescimento pessoal e profissional.

Aos meus amados pais, que souberam não só me educar para a busca de meus desejos, mas possibilitaram que esses fossem realizados.

Ao Elvis, companheiro, amigo e amor, por entender cada ausência e estar incondicionalmente junto, incentivando para que eu não desista jamais daquilo em que realmente acredito. E ao Droopy, pela “intuitiva e irracional” maneira de entender os nãos.

Às instituições e aos docentes entrevistados nesta pesquisa, por compartilhar não só a experiência da atividade docente, mas por se abrirem para o assunto em questão.

Ao Celso Ferretti, primeiro orientador, desbravador de caminhos e percursos possíveis para que meu desejo se configurasse em concretude diante de tantas possibilidades. Agradeço pela paciência e pelas críticas, muitas vezes por mim não compreendidas. Nada teria sido construído tão concretamente se o senhor não estivesse insistentemente ensinando...

À Eliete Jussara, orientadora, que mesmo percorrendo comigo o final do percurso possibilitou os ajustes para a finalização, auxiliando na sensibilização e entendimento de minhas palavras.

À banca examinadora pela disposição e contribuições que puderam constituir este trabalho;

Aos amigos pessoais e colegas de trabalho por compreenderem o humor diário durante esta jornada.

A Ligia, por me ajudar a tornar minhas palavras mais facilmente compreensíveis.

Finalmente, agradeço à Universidade de Sorocaba por prover condições para o estudo.

“Se eu não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro.”

(D. Pedro II)

RESUMO

Esta pesquisa debruça-se sobre a realidade de inclusão de deficientes em instituições de Ensino Superior, e objetiva analisar quais modificações/interferências essa realidade impõe aos docentes, baseado em Tardif, Morosini, Mancebo, Dejours, Thoma, Prioste, Eidelwein. Utilizou-se o método qualitativo, com base em pesquisa de campo, elaborada por meio de entrevistas semi-estruturadas. Para a análise dos dados, optou-se por organizá-los em categorias baseadas no roteiro da entrevista. Foram pesquisadas três instituições particulares da cidade de Sorocaba, com a participação de nove professores. Como resultado, observa-se que as ações institucionais são individualizadas a partir dos tipos de deficiência, não clara aos docentes, e interferindo no recebimento dos alunos. Os docentes, de um modo geral, valorizam a atuação com deficientes, relatando que a experiência acrescentou -lhes novas formas de vivenciar a docência, formas essas expressas na necessidade de modificação pedagógica, comunicacional e de relacionamento com o grupo e com o aluno individualmente. Acrescenta-se ao trabalho docente, nessa realidade, uma sobrecarga de trabalho, à medida que é necessário, com a mesma carga horária, atender a esse público individualmente em algumas necessidades específicas. A flexibilização e a precarização do trabalho docente se apresentam como decorrentes da necessidade de cumprir com as atribuições rotineiras da profissão, independente de haver inclusão ou não. Concluiu-se que na realidade estudada a inclusão desses deficientes no Ensino Superior interferiu positivamente no trabalho docente, porém, é urgente que sejam pensadas ferramentas de suporte para políticas educacionais inclusivas, ampliando as ações para além dos esforços individuais do docente.

Palavras-Chave: Inclusão na educação. Educação especial. Educação inclusiva. Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

This research is a reflection about the reality of inclusion of disability students in institutions of Superior Education, and aims to analyze which modifications/interferences this reality imposes on the professors, based on Tardif, Morosini, Mancebo, Dejours, Thoma, Prioste, Eidelwein. As methodology, was used the qualitative method, based on field research, elaborated by half-structured interviews. For the data analysis, was chosen to organize them based on the script of the interview. Three private institutions in the city of Sorocaba, were researched with the participation of nine professors. As results, were watched that the institutions' actions present individualized responses from the types of disability, not making clear to the teachers, and interfering with the reception of students. The teachers, in general, consider positive the performance with disability students, reporting that adds a new experience form of teaching, and a necessity of change in the practice of teaching, communication and relationship with the group and to the student individually. This reality, added to the teaching work, a heavy workload, and it is necessary the same workload to attend this public in some individuals' needs. The flexibility and the precarious teaching are presented as the needs to fulfill the routine duties of the profession, regardless of having an inclusion or not. We conclude that inclusion of disabled students in Superior Education interferes positively in teaching, however, it is urgent that are designed new ways to support the educational politics of inclusion deficiency in that reality, magnify the actions through the individuals' efforts of teachers.

Key Words: Education inclusion, Special educations. Including educations. Deficient people

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	ENSINO SUPERIOR E TRABALHO DOCENTE	11
2.1	O professor e as formas de fazer	16
3	O PROCESSO DE INCLUSÃO E A INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	19
3.1	A inclusão em Processo.....	19
3.2	Trabalho docente e inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior	29
4	O DOCENTE FRENTE À INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	34
4.1	Procedimento	34
4.2	Levantamento e análise de dados	36
4.2.1	Entrevistas.....	38
4.2.1.1-	O TRABALHO DOCENTE	39
	O perfil dos alunos do Ensino Superior do ponto de vista dos professores entrevistados.....	40
	Satisfação com a docência.....	41
	Aspectos Gerais da docência	43
4.2.1.2	INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA E A DOCÊNCIA	51
	Inclusão – Posicionamento frente a ela.....	52
	Política institucional.....	53
	Recepção do aluno	55
	Sobrecarga no trabalho.....	58
	Ajuste na didática	59
	Providências a serem tomadas	63
4.2.1.3	O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	66
	Relacionamento do deficiente com outros alunos	66
	Aprendizagem com os deficientes	67
	Avaliação profissional da carreira dos deficientes	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS.....	79
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	85
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	86

1. INTRODUÇÃO

Minha atuação profissional como terapeuta ocupacional inicia-se em 2005, e se dá especificamente na área de saúde do trabalhador, na qual permaneço em contato com os profissionais em seus ambientes de trabalho. Seja na empresa metalúrgica ou no ambiente educacional de uma Universidade privada, acompanho o cotidiano ocupacional dos trabalhadores e percebo o quanto este gera sofrimento ao profissional trabalhador. Meu papel profissional nessa área é intervir para que o ambiente de trabalho - quer seja nas questões ambientais, quer sejam nas condições de controle, autonomia, sobrecarga de trabalho – seja mais adequado e possibilite condições favoráveis à qualidade de vida e saúde do profissional. Isso se dá a partir da apropriação do trabalhador, daquilo que vivencia; a partir da consciência crítica sobre o que fere sua condição e seus direitos como trabalhador e como ser humano e o que pode ser modificado é que as transformações cotidianas se fazem possíveis.

Atuando como terapeuta ocupacional em uma Universidade, estou perto das questões da educação e, em especial, acompanhei não só a tentativa de ingresso de pessoas com deficiência, mas, também, as mais variadas reações dos docentes ao recebê-los: medo, emoção, satisfação. Pude observar, ainda, as tentativas positivas e negativas da instituição em que trabalho para a efetivação da chamada inclusão da diversidade.

Frente ao contexto que envolve o trabalho docente no Ensino Superior, acompanhei, mais recentemente, um movimento sobre a inclusão. A Escola para Todos tornou-se lema nos discursos governamentais atuais, e à medida que se pretende dar vez e direitos iguais aos considerados diferentes - que eram excluídos em diferentes níveis de ensino, em função de raça, orientação sexual, gênero ou características físico-cognitivas -, a educação tem tentado possibilitar-lhes o acolhimento.

Pareceu-me que ambas as circunstâncias, a do meu trabalho com deficientes e a de sua inclusão no Ensino Superior descortinavam a possibilidade de desenvolver uma pesquisa para examinar a questão da inclusão dos deficientes no ensino superior a partir de uma perspectiva qualitativa. Em função disso, formulei meu problema de pesquisa na tentativa de discutir qual a relação existente entre educação, as condições do trabalho docente e a inclusão de alunos com deficiências.

Partindo de minha experiência profissional, e das buscas teóricas para viabilizá-la, pretendo, a partir da escuta de profissionais docentes, aproximar-me dessa temática,

acreditando que é no cotidiano do trabalho docente que se identificam as adversidades que se configuram para facilitar ou dificultar os processos inclusivos.

Para investigá-lo valeu-se do enfoque qualitativo, com base na pesquisa de campo, elaborada por meio de entrevistas semi-estruturadas. Para a análise de dados, optou-se por organizá-las em categorias baseadas no roteiro de entrevista.

A organização e análise dos dados permitiram-se observar que as ações institucionais das universidades pesquisadas se apresentam individualizadas a partir dos tipos de deficiência, não se fazendo clara aos docentes, e interferindo no recebimento dos alunos. Os docentes, de um modo geral, consideram positiva a atuação com deficientes, de maneira que a experiência acrescenta-lhes novas formas de vivenciar a docência, formas essas expressas na necessidade de modificação pedagógica, comunicacional e de relacionamento com o grupo e com o aluno individualmente. Acrescenta-se ao trabalho docente, nessa realidade, uma sobrecarga de trabalho, à medida que é necessário, com a mesma carga horária, atender a esse público individualmente em algumas necessidades específicas. A flexibilização e a precarização do trabalho docente se apresentam como decorrentes da necessidade de cumprir com as atribuições rotineiras da profissão, independente de haver inclusão ou não.

O trabalho foi estruturado em quatro partes. Na primeira, “Ensino Superior e o Trabalho Docente”, fez uma abordagem à revisão bibliográfica relativa ao assunto, objetivando uma organização teórica.

Na segunda, “O processo de inclusão e a inserção no Ensino Superior”, é realizado um levantamento teórico sobre a inclusão, no Ensino Superior, apresentando, a partir do processo histórico, como se configura, hoje, essa temática.

Em seguida, “O docente frente a inclusão no ensino Superior”, é apresentado os dados coletados na pesquisa, bem como a abordagem utilizada para a análise dos dados coletados junto a docentes do Ensino Superior. Esses resultados são relacionados ao contexto teórico envolvido, na tentativa de desenhar uma contribuição para as modificações pertinentes no trabalho docente no Ensino Superior, com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Por fim, são apresentadas algumas considerações sobre esta pesquisa.

2. ENSINO SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE

O sistema educacional brasileiro foi se constituindo a partir de um contexto histórico, definido em função de necessidades socioeconômicas, políticas e culturais. Ao pensá-lo, podemos identificar os personagens que fomentam e estruturam esse sistema, a partir das idéias, desejos e realizações. Destacam-se dois grupos de pessoas que fazem parte desse sistema de trabalho; de um lado os professores, trabalhadores da educação, e do outro, os alunos, aqueles que tentam observar e assimilar as questões culturais e acadêmicas fomentadas a partir do ensino escolar.

Observamos um crescente avanço tecnológico e nos meios de comunicação, que passam a permitir cada vez mais a aceleração de trocas, além de uma consequente flexibilização da produção, desregulamentação dos direitos do trabalho, maior fragmentação da classe trabalhadora, precarização e terceirização, aumentando o sentimento de insegurança no trabalho. (GOULART et.al, 2007, p. 2). Para Goulart, essa nova demanda por tecnologia e produção de conhecimento, afeta diretamente as instituições de Ensino Superior, que passam a adotar modelos de gestão que atendem interesses do mercado, favorecendo o desenvolvimento de contratos de trabalho mais econômicos.

Nota-se a expansão da iniciativa privada, porém observa-se um investimento do governo para ampliações e investimentos em instituições federais. Em matéria da Agência Brasil, de 03/09/2008, há informação que em comparação a 2003, o número de vagas dobrou, e a proposta de Haddad (Ministro da Educação do Brasil) é que em até 2012, o investimento previsto para o Reuni¹ é de R\$ 2 bilhões. Segundo o ministro houve aumento de 100% das vagas ofertadas passando de 113 mil em 2003 para 227 mil para 2009.²

A Andifes - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - divulgou Levantamento realizado do orçamento destinado pela Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC) às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) mostra que,

¹ O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, lançado pelo Governo Federal, tem o objetivo de expandir, de forma significativa (conheça a proposta neste site), as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior. O REUNI visa “dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior”. Em razão da insuficiência da oferta de vagas, em termos quantitativos, pelo sistema federal de ensino superior, as propostas que visem a correção deste cenário devem ser analisadas. Também é preciso estar atento qualquer procedimento que traga consigo modificações de largo alcance, afim de garantir o patamar de excelência, alcançado pelas universidades federais brasileiras ao longo das últimas décadas. (Disponível em <http://www.ufmg.br/reuni/>)

²Disponível em <http://www.agenciabrasil.gov.br>. Acesso em 07-01-2009

no ano de 2009, os recursos somaram R\$ 728.770.174,75. As Ifes da região Sudeste receberam R\$ 301.453.271,36, da região Sul R\$ 146.442.546,55, da região Norte R\$ 33.796.680,61, da região Nordeste R\$ 178.966.889,26 e da região Centro-Oeste R\$ 68.110.786,97.³

Em relação ao número de instituições de educação superior, a concentração é ainda maior no setor privado. De 1.859 instituições registradas em 2003, 207 são públicas, representando 11,1%, e 1.652 privadas (88,9%). O crescimento registrado em relação ao último ano é de 13,6%. No setor privado, o aumento foi de 14,6% e, no público, de 6,2%. As instituições de educação superior do País têm 3,9 milhões de estudantes em cursos de graduação, segundo dados de 2003. Houve um aumento de 11,7% da matrícula em relação ao último ano, sendo que no setor privado, que conta com 2.750.652 estudantes, o crescimento foi de 13,3% e no setor público, de 8,1%.⁴

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/96, as Instituições de Ensino Superior (IES) se dividem, segundo a organização acadêmica, em: universidades e não-universidades, que podem ser sub-divididas em: centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. A instituição universidade se constitui no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, tendo autonomia didática, administrativa e financeira. Deve congrega um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado, e um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Art. 52, inciso I, da Lei nº 9.394/96)

De alguma forma, o trabalho do docente de Ensino Superior é afetado pelas condições de trabalho que englobam desde os instrumentos e recursos disponíveis, ambiente de trabalho (condições térmicas, ergonômicas, organização de trabalho, condições institucionais), pelos atores sociais envolvidos (reitoria, alunos, colegas de trabalho, colegiado), até o contexto socioeconômico-político, que direciona o sistema educacional de Ensino Superior, além de, a todo o momento, haver a necessidade de progressão na formação pessoal, a fim de que se possa manter emprego e/ou conseguir pontuação ou, ainda, conseguir pontuação ou precedência na escolha de aulas e disciplinas.

³ Disponível em: <http://www.andifes.org.br>. Acesso em 07-01-2009

⁴ Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 07-01-2009

Atuar em centros universitários⁵, criados pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), significa trabalhar em instituição que desenvolve atividades de ensino, atuando em uma ou mais áreas do conhecimento, e com relativa autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação, pois, esses estabelecimentos dependem do Conselho Nacional de Educação (CNE) para criar cursos e vagas. Os institutos superiores ou escolas superiores também atuam, ou podem atuar em diferentes áreas do conhecimento e se dedicar ao ensino ou pesquisa, dependendo, também, do mesmo órgão para expandir sua área de atuação. As instituições públicas, por sua vez, se dividem em Federais, Estaduais e Municipais.

Os centros universitários também têm autonomia relativa, e tem como exigência no seu corpo docente 70% de titulados, mas não há obrigatoriedade no desenvolvimento de pesquisa. Também não precisam oferecer pós-graduação stricto sensu.

Já as faculdades são instituições de educação superior públicas ou privadas, com propostas curriculares em uma ou mais de uma área do conhecimento. Tem o regimento unificado e é dirigida por um diretor geral. Pode oferecer cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos sequenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Morosini (2000), partindo dessas definições, aborda o fato de que a docência sofrerá diferentes contextualizações, dependendo do tipo de instituição em que o professor atue dependendo do tipo de instituição e sua natureza. Para a autora,

⁵ **Centros Universitários** - implantados em 1997, primeiro pelo Decreto 2.306/97 e reafirmados pelo Decreto 3.860/97, foram idealizados no contexto de uma série de medidas propostas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso para proporcionar a expansão da educação superior no país, estimulando ações de incentivo ao desenvolvimento das IES privadas e a um ensino de qualidade. Desde a criação e sua implantação os Centros Universitários vêm exercendo um papel relevante na educação superior brasileira. A criação deste novo tipo de instituição – o Centro Universitário – e a posterior concessão de autonomia ao mesmo, respondia a uma demanda específica do setor privado de ensino superior: a possibilidade de quebra do chamado “modelo único”, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, e que preconizava a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Com este novo formato institucional, abriu-se a possibilidade de muitas instituições gozarem das prerrogativas da autonomia universitária, mas sem que cumprissem os seus pressupostos legais, sobretudo no que se refere à pesquisa científica. Para o setor privado, a maior de todas as vantagens alcançadas foi a de obter a liberdade para abertura de novos cursos de graduação, bem como o número de vagas oferecidas. Sem necessitar investir em atividades de pesquisa, os Centros Universitários tornaram-se verdadeiras empresas de ensino. Desde sua criação, o crescimento das atividades do setor privado passou a concentrar-se neste tipo de instituição, sendo a maior parte delas, naquelas instituições declaradamente lucrativas. Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto, para HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_centro_universitario%20.htm#_ftn1>. Acesso em 20 ago. 2009

[...] se o professor atua em uma universidade, sua visão de docência terá um condicionante de investigação. E o modelo humboldtiano (de pesquisa) predominará. Já se ele atua em uma instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão terá um condicionante de ensino, sem pesquisa, ou quando muito, do ensino com a pesquisa. E a tendência ao modelo napoleônico – profissionalizante em escolas isoladas – se fará presente. Por outro lado se ele atua em uma instituição federal, e é aí que a maioria das pesquisas científicas é produzida, ele tenderá a voltar-se para a pesquisa. (MOROSINI, 2001, p. 22)

Franco (apud MOROSINI, 2000), define o professor de ensino superior do ponto de vista institucional como

[...] aquele cujo plano de trabalho dispõe de horas de pesquisa, mas é também aquele cujas horas de ensino são tantas que não lhe sobra espaço para investigações – às vezes, nem sequer para preparar suas aulas. Sob o ponto de vista político, é o que vive as tensões da própria área de conhecimento, não raras vezes impregnada de corporativismo, acrescidas das tensões das demais áreas na luta por espaços e financiamentos. Sob o ponto de vista profissional, é o que privilegia a universidade como espaço de trabalho, mas também o que está inserido num contexto profissional com suas demandas específicas como é o caso prevalente de professores de áreas. É o que vê o aluno como um impulsionador do trabalho, mas como o futuro concorrente em um mercado recessivo. É aquele profissional permanentemente avaliado, desde o ingresso na carreira [...] caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses” (p. 63).

Alguns autores buscam uma identidade que caracterize os docentes. Morosini, apoiada pela idéia de Cunha (1993), considera que o processo de globalização altera algumas concepções do trabalho docente, e critica os atuais definidores do desempenho docente, que trás as seguintes características:

cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. Um docente que domine o trato da matéria do ensino, a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilize formas de ensinar variadas, domine a linguagem corporal/gestual e busque a participação do aluno. (Morosini, 2000, p.11)

Ao que nos parece há uma inversão de valores profissionais do docente. Exige-se dele novo perfil, que vai além da formação científica, atributos que dizem respeito a questões de comunicação com outros setores, a partir de comunicação de redes, além da produção acadêmica acelerada e possibilidades de criação de novos métodos pedagógicos. Em outra pesquisa, Morosini (2001), frente à pressão do processo de massificação (p. 12), registra a urgência de estudos na área da docência universitária.

A autora critica o modelo atual de identidade do professor de Ensino Superior provida pelas políticas públicas do país, que parece se fundamentar em modelos internacionais que seguem padrões de uma universidade e região altamente desenvolvidas. Acredita que se deve levar em conta a competência científica do professor, o que lhe daria autonomia para ter uma identidade própria, de acordo com a instituição em que atua, a partir de sua capacidade técnica e sua intervenção social. (MOROSINI, 2001)

A característica das políticas de formação de professor no âmbito da didática de ensino superior permanece silenciada, se comparada a outros níveis de ensino. Pressupõe-se que a competência do docente de ensino superior advém do domínio da área de conhecimento na qual atua; a própria LDB, no artigo 52, compreende que o docente universitário deve ter competência técnica e domínio de sua área de conhecimento. “Em suma, a formação é para a pesquisa. E a pesquisa como recorte – extremamente especializada”. (MOROSINI, 2001, p. 24)

A docência no Ensino Superior é permeada por uma série de problemas que afetam seriamente o trabalho desenvolvido pelos professores, resultando, inclusive, em problemas de saúde de diversas ordens e em efeitos danosos sobre a qualidade deste, mas também, propicia o desenvolvimento de um trabalho multiplicador comprometido com as transformações sociais e de conhecimento novos.

Ao pensar na instituição universitária, entende-se que se fala não como mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, mas como resultado do próprio processo histórico, em que cada unidade institucional, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas, procedimentos, etc., socialmente constituídos, constrói sua própria forma de ser e de organizar-se; elabora normas e cria valores; e estabelece condutas, costumes, códigos e referências, que coletivamente utiliza como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto. A instituição universitária incorpora uma cultura construída ao longo de sua própria história e, ao orientar-se por ela na adesão a políticas oficiais, normas e projetos, reproduz essa cultura, atualizando-a, ao mesmo tempo em que transforma seu processo institucional. (SGUISSARDI; SILVA, 2009, p. 4)

Mesmo considerando-se que o docente de ensino superior sofre um processo de desvalorização do trabalho docente, aceitamos e entendemos que ocupar a posição de professor de Ensino Superior em nosso país, e especificamente em Sorocaba ainda significa ocupar uma posição privilegiada no âmbito de docência. Há um valor simbólico atribuído pela sociedade esta função. Perante a sua categoria, a dos docentes, o professor de nível superior ocupa uma posição de prestígio social em destaque, não só pela melhor remuneração,

comparada a outros níveis de ensino, mas também em função de seus conhecimentos, e capacidade de pesquisar, este é um profissional que publica em revistas científicas, recebe convites para divulgar trabalhos, e participar de eventos considerados socialmente relevantes.

Na educação superior, o que marca a docência nas diversas instituições é a diferenciação do exercício das atividades docentes, que não se pode restringir a aulas, mas envolve pesquisa e trabalhos de extensão universitária, com intervenção social. Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o exercício profissional do professor pode ser diferente. Se a instituição em questão for regida por mantenedora, governamental ou privada, com administração no âmbito federal, estadual ou municipal, o pensar e as práticas do profissional do ensino podem ser diferentes, com condicionantes também diferenciados. O que se pode constatar são os tipos diferentes de instituição de Ensino Superior existentes.

2.1 O professor e as formas de fazer

Tomando o referencial de Tardif (2001, 2002) e Tardif e Raymond (2000) para analisar os saberes que constituem a profissão docente, percebe-se que há fontes diversas que inspiram as escolhas dos professores para configurar o cotidiano de seu trabalho. Os autores afirmam que os saberes da docência são plurais e heterogêneos, portanto, oriundos de diferentes fontes e processos. Entre eles, citam a história cultural dos sujeitos na escola, como uma inspiração de grande importância.

Tardif (2002) analisa, ainda, a relação entre o trabalho do professor e seu objeto de trabalho, que além do conhecimento, é, fundamentalmente, o aluno, tanto na sua dimensão individual ou grupal, quanto no processo ensino-aprendizagem. Dada essa condição, as relações que o professor estabelece com seu trabalho são de natureza humana, sujeitas a interferências valorativas e construídas num contexto de complexidade. Nesse sentido, é inadequado pensar que o professor tem controle pleno sobre seu objeto de trabalho, como acontece em outros campos profissionais.

Fazendo uma analogia com o trabalho industrial, Tardif (2002) ressalta que, nesse, há uma relação direta entre processo e produto; já na docência, o produto do ensino é intocável, pois diz respeito, principalmente, a atributos humanos e sociais que, por sua natureza, são de difícil mensuração. A partir dessa afirmação o autor faz uma crítica à quantificação do conhecimento e às formas de provas, pois isso, segundo ele, demonstra desconhecimento e desqualificação da docência no sentido educativo. A avaliação do trabalho do professor não é

esgotada a partir de provas, implica em avaliação mais global do aluno, incluindo outros aspectos da formação desses (tais como evolução no relacionamento, por exemplo).

Para Saviani (2005), a aula, objeto tangível da educação, é, ao mesmo tempo, produzida pelo professor e consumida pelo aluno. Dessa forma é inseparável o ato de produção e de consumo. Para o autor

[...] ao assumirmos que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelo **conjunto dos homens**. Assim, “objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (p. 13)

O processo educativo não se esgota na transmissão do conhecimento, embora essa seja central no processo educativo, implica também na formação de caráter, na necessidade de fazer com que o aluno aprenda o conteúdo etc. A prática docente integra diferentes saberes, com os quais os docentes mantêm diferentes relações. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2002, p. 36)

O referido autor compreende os saberes do professor como aqueles que têm como objeto de trabalho seres humanos. Provêm de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, dos pares, dos cursos de formação continuada; é, portanto plural, heterogêneo, é histórico, à medida que se constrói durante a vida profissional. Trata-se de um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). O que exige do professor capacidade de mobilizar⁶ tais saberes enquanto condição para sua prática.

Em meio ao cotidiano do trabalho docente, surge, nos anos recentes, uma demanda que deve ser investigada, de forma que revele quais modificações a inserção de alunos com

⁶ A expressão utilizada por Tardif, ‘mobilização de saberes’, transmite uma idéia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes ; revela a intenção da visão da totalidade do ser professor. O professor, dadas as circunstâncias de seu exercício profissional, interage constantemente com todos os contextos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essas experiências possibilitam-lhes construir conjuntos de saberes sobre cada um, os quais orientam suas práticas. (Tardif, 2002)

deficiência introduz no trabalho dos professores de Ensino Superior. É nessa dimensão da realidade que esta pesquisa pretende aprofundar-se.

Quando pensamos em pessoas com deficiências que, via de regra, precisam de condições específicas para a aprendizagem, notamos que a questão da inclusão precisa ser repensada a partir do olhar do docente, o olhar daquele que trabalha tentando propiciar aos alunos em geral, e mais especificamente àquele com deficiência, condições mais adequadas de trabalho e estudo em sala de aula e fora dela.

3. O PROCESSO DE INCLUSÃO E A INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) **Capítulo Primeiro**

Artigo I. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança de sua pessoa.

Artigo II. Todas as pessoas são iguais perante a lei e têm os direitos e deveres consagrados nesta Declaração, sem distinção de raça, língua, crença, ou qualquer outra.

...

Quem se debruçar sobre a vida de Louis Braille, para ficarmos em um só, mas significativo exemplo, verá que não foi a cegueira, mas sua condição social que o levou a ter que se internar no Instituto dos Jovens Cegos de Paris (BUENO, 1993¹, p. 27)

3.1 A inclusão em processo

Ao aceitarmos que o passado não explicaria o presente e não acrescentaria a esse estudo especificamente as razões presentes, e ao entendermos que o conceito de deficiência do passado é divergente do conceito atual empregado, optamos por centrar nossos dados na ampliação atual da escolarização de alunos com deficiência mostrando como está sendo ampliada a política e como estão efetivamente abrindo algumas oportunidades para as pessoas com deficiência

Bueno (1993b), em uma de suas pesquisas traz conclusões que nos alertam para que observemos melhor a discussão sobre os processos históricos que permeiam a inclusão escolar:

[...] a história nos mostra que a Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da Educação Especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social. (p. 27).

Para o autor, a Educação Especial, mesmo dentro de uma perspectiva segregacionista, não consegue incorporar mais do que 10 ou 15% da população de excepcionais ou alunos com

necessidades especiais⁷ no ensino regular, fazendo com que essa população seja duplamente penalizada: por ser deficiente e por não ter acesso à escolaridade. O autor indica que mesmo dentro desse percentual, os que tiveram acesso à escolarização não apresentaram aprendizagem. Dessa forma, a pequena absorção de crianças excepcionais pelo sistema de ensino e a baixa qualidade, em geral, dos serviços oferecidos a essa pequena parcela parecem ser os fatores determinantes do percurso histórico da Educação Especial em nosso país, desde a criação dos Institutos. (BUENO, 1993b, p. 27)

Glat e Fernandes (2005) indicam que o modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, à medida que se desencadearam buscas por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, e a preferência era por inseri-los no sistema das “redes regulares de ensino”, conforme recomendado no item 3, do artigo 208, da Constituição Federal de 1988.

Constituição Federal da República Federativa do Brasil – 1988: Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; **III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;** IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;

§ 2º O não-oferecimento do ensino-obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente;

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

O processo inclusivo inicia-se efetivamente a partir de 1990, quando principia a discussão de propostas sócio-educativas em nível mundial. Nesse processo surgem três documentos que se tornam referência para o assunto:

- a) Declaração de Jomtien (1990) - A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, aconteceu na Tailândia na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Para Andrade, Pacheco e Farias (2006), essa declaração reconhece a

⁷ Nomenclatura utilizada pelo autor Bueno, 1993

necessidade e urgência da educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Ao assinar a Declaração, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos, que visam à transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos;

- b) Declaração de Salamanca (1994) - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha) . A Declaração de Salamanca teve como objetivo específico a discussão da atenção aos alunos com necessidades especiais, e nela reafirma-se o compromisso com a educação para todos.
- c) Convenção de Guatemala (1999) - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência. A partir de tal Convenção, os Estados reafirmaram que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, e que esses direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade que é inerente a todo ser humano”. (ANDRADE;PACHECO;FARIAS, 2006, p. 2)

A Assembleia Geral da ONU, ocorrida em Dezembro de 1990, é um marco do desenvolvimento do processo inclusivista no país, pois a Resolução da ONU Nº 45/91, que explicitou o modelo de Sociedade Inclusiva, também denominada “Sociedade para Todos”, determina que essa deve ser estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, baseando-se no princípio de que todas as pessoas têm o mesmo valor perante a sociedade. (FERREIRA, 1999)

Em relação ao Brasil, de 1998 a 2004, podem-se assinalar algumas ações como: a adoção da Declaração de Salamanca nas Diretrizes Educacionais Federais e Nacionais, garantindo a matrícula de crianças com deficiências em escolas regulares; a admissão do tema inclusão em programas e eventos científicos, bem como reivindicações em publicações e em meios de comunicação ligados às pessoas com deficiência. Há que se considerar que nesses anos houve, também, a constatação de que a Educação não propicia a inclusão ao matricular indiscriminadamente alunos com deficiência, sem realização de estudos sobre as condições necessárias para o recebimento, o preparo dos professores e transformações no contexto das escolas. (MAZINI, 2005)

Esses documentos incidiram sobre as políticas educacionais para as pessoas com deficiência no Brasil. Isso mostra que a inclusão escolar está articulada a movimentos sociais amplos. (MANTOAN, 2006)

O Relatório Delors, produzido em 1990, como desdobramento da Conferência de Jomtiem, enfatiza a questão da responsabilidade individual do aluno pelo processo educativo, e a dimensão do respeito às diferenças. Dessa forma, podemos, repensar os conceitos de culpabilização não só dos diferentes / deficientes pelo processo educacional, mas também sobre o quanto o professor nem sempre é o responsável por viabilizar a inclusão, devendo, portanto, estar-se atento ao entorno no que diz respeito às condições políticas e econômicas.

Assim, nesta dissertação pretende-se investigar um dos vários aspectos que incluem o complexo tema da Inclusão. O respeito às diferenças pode ser fomentado atualmente (assim como se constituiu historicamente) de forma que cada indivíduo permaneça na condição social e histórica estabelecida, sem mobilidade ou acesso ao conhecimento que indivíduos em outras condições teriam, pois se devem respeitar os limites de cada indivíduo. O respeito às diferenças, nesse caso, estaria colaborando para que a situação política-econômica-social permaneça estável e imutável. Devemos atentar para as políticas atuais, que evidenciam as diferenças, mas esquecem-se das discussões sobre as classe sociais, fazendo com que aquelas políticas focalizadas se perpetuem. Esse tipo de política focalizada deveria direcionar uma ação a curto prazo, com objetivo de recuperar o débito social; após esse momento, deveria haver investimento na educação universal, fazendo com que a política focalizada não se tornasse permanente.

É necessário considerar que, a discussão e ainda mais a legislação recente parecem estar mais voltadas à inclusão de deficientes no mercado de trabalho. Em relação à educação inclusiva, tanto para o ensino fundamental, e, mais ainda, para o nível superior, são muito recentes as diretrizes, declarações ou outros movimentos legais. Nos perguntamos, como a inclusão no mercado de trabalho poderia acontecer com dignidade, se não há um investimento político ainda mais efetivo na educação?

O quadro abaixo foi elaborado a partir de dados de Pereira e Nascimento (2006), com objetivo de ordenar e indicar alguns eventos, cronologicamente ordenados, pertinentes para reflexão sobre inclusão.

ANO	DOCUMENTOS SOBRE INCLUSÃO/DEFICIÊNCIA
1980	Entidades ligadas à causa da deficiência iniciam movimento visando integrar indivíduos deficientes à sociedade, principalmente no que se refere às oportunidades de trabalho.
1990	Assinatura da Declaração Mundial Educação para todos, na conferência mundial da UNESCO
1991	Inserção no mercado de trabalho – Lei Federal n. 8213 de 24 de julho de 1991 (empresas com mais de 100 empregados devem preencher de 2 a 5% dos seus cargos com pessoas reabilitadas ou pessoas com deficiência)
1994	<p>Declaração de Salamanca e Linha de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais – Acesso e Qualidade. Fazem recomendações no sentido que a pessoa com deficiência possa usufruir de qualidade de vida, participando das diversas instâncias da vida social, política e econômica.</p> <p>Em 1994, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promove a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, da qual participaram noventa e dois países, entre os quais, o Brasil. Desse evento, redundou a elaboração da “Declaração de Salamanca” que preconizou: o princípio da inclusão e o conseqüente reconhecimento da necessidade dos “sujeitos especiais” serem aceitos, em escolas regulares; a recomendação de uma gestão eficiente, que atenda aos princípios de eficácia e de eficiência. A partir de então, segundo os gestores das políticas públicas, começava-se a vivenciar um momento de transição, no qual procurava-se romper com uma tradição seletiva e excludente no campo educacional, que reduzia a função da instituição escolar, à transmissão de conhecimentos aos alunos capazes de serem instruídos, o que, obviamente, excluía aqueles que seriam, supostamente, inaptos para a escolarização. Em outras palavras, considerava-se que a pessoa com diferenças e necessidades especiais não seria escolarizável ou, apenas, deveria ter, alguma oportunidade, no âmbito da denominada “escolarização especial”. Posteriormente e gradualmente, avança-se para uma outra concepção de escola, alicerçada no princípio do direito à educação, que parte do pressuposto de que essa instituição deve ser o locus privilegiado da inclusão social, superando, desta forma, a acepção restrita, limitada que reduz sua missão, ao instruir. Nessa perspectiva, todos alunos passam a ser educáveis, escolarizáveis, pois todos eles têm direito legítimo à educação.</p>
1994	Portaria n. 1793/1994 do Ministerial do MEC que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais“, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas. E a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos da saúde, no curso de serviço social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades.
1996	Circular n.277 MEC/GM, de 08 de maio de 1996 – solicitação aos reitores de ensino superior que empreendessem esforços no sentido de adequar-se, estruturalmente, criando condições para possibilitar o acesso das pessoas com deficiência nos cursos de 3º Grau, assim como uma política educacional dirigida a eles, de forma a favorecer, cada vez mais, o seu desenvolvimento acadêmico, escrita por Paulo Renato Souza. (apóia a Portaria n. 1793/1994)
1996	Lei nº 9.394/96 - (Documento do MEC) A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as

	características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).
1998	Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris, pela UNESCO, da qual resulta a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI: Visão e Ação, que apresenta postulados em contraposição à concepção atual de Ensino Superior com proposta de reformulação das instituições superiores. Entre outros itens redefine-se a questão da igualdade de acesso ao Ensino Superior para membros de alguns grupos específicos especiais tais como povos indígenas, minorias culturais e lingüísticas, grupos desfavorecidos, povos que vivem sob ocupação e pessoas com deficiência, devendo tal acesso ser ativamente facilitado. É proposto que se ofereça ajuda material especial e soluções educativas que possam contribuir para superar os obstáculos que enfrentam estes grupos para ter acesso ao Ensino Superior e prosseguir os seus estudos.
1999	Convenção de Guatemala: A partir de tal Convenção, os Estados reafirmaram que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, e que esses direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade que é inerente a todo ser humano”. (ANDRADE, et. al. 2006, p. 2). Tal passou a fazer parte como uma emenda constitucional.
1999	Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.7853, de 24 de outubro de 1989, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência estabelece: adaptação de exames vestibulares e , conseqüentemente, os ajustes necessários que possam atender às necessidades educacionais apresentadas por estes alunos.
2003	Portaria Federal 3.284, de 07 de novembro de .2003 que apresenta a acessibilidade aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.
2005	Decreto Federal Nº 5.626, DE 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2008	O Edital nº 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 05 de maio de 2008. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, que convoca as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na Instituição que atuarão na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades da instituição para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, no âmbito do Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR, promovendo, inclusive, o cumprimento disposto no Decreto nº 5.296/2004, nas Portarias MEC e nº 5.626/2005, e no referido Edital.

QUADRO 1: Documentos sobre deficiência.

Parte desses dados foi retirada de Pereira e Nascimento, 2006

Com a lei de 1991, que instaura as cotas para deficientes em empresas com mais de 100 funcionários, inferimos mais um dos motivos para que houvesse estímulo à busca do Ensino Superior pelas pessoas com deficiência, e mais pressão para que as instituições particulares de Ensino Superior recebam esse público e atendam suas necessidades. Trata-se da questão de suprir a demanda do mercado, que está, por força de lei, obrigado a contratar deficientes, e esses, por sua vez, necessitam de qualificação. Devemos lembrar também que a medida que o deficiente começa a trabalhar perde o benefício de ajuda do Estado⁸, ou seja, a inclusão também tem um interesse econômico ao Estado

É notável o número de matrículas no Ensino Superior em todo país, que cresce à medida que se aumenta a oferta de instituições; além disso, há o incentivo à demanda, tendo em vista o discurso que vincula o avanço do nível de escolaridade ao acesso ao mercado de trabalho ou à ascensão a melhores posições no mesmo. Ao mesmo tempo, a legislação do país começa a garantir o acesso a pessoas com deficiência no Ensino Superior. Algumas medidas têm sido tomadas em relação e em obediência a recomendações nacionais e internacionais.

A Portaria Federal 3284, de 07.11.2003 (Quadro 1), que 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, assegura condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, podendo ser mais uma das razões do maior acesso dos deficientes ao Ensino Superior.

A política da educação especial inicia, a partir dos últimos anos, programas e medidas que configuram obrigatoriedades das instituições de Ensino Superior em relação à aceitação das diferenças. Atrelado a isso, podemos citar também que uma provável razão para tais iniciativas seria a obrigatoriedade das empresas reservarem vagas para deficientes, obrigatoriedade essa, articulada à exigência de maior escolaridade para preenchimento de vagas em emprego em geral.

Em relação ao apoio governamental do país, podemos citar o Programa Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e, que determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou

⁸ Benefício de Prestação Continuada

compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários; com objetivo de inserir mais pessoas deficientes no ambiente cultural e/ou acadêmico .

O Programa Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.(Brasil, 2009)

Segundo informações disponíveis no Portal Institucional do MEC; o Censo MEC/INEP, de 2008, indica que 54% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em escolas e classes comuns do ensino regular, contrapondo-se a 46% de matrículas do alunado da educação especial em instituições de educação especial e classes especiais. Ver abaixo gráfico 1.

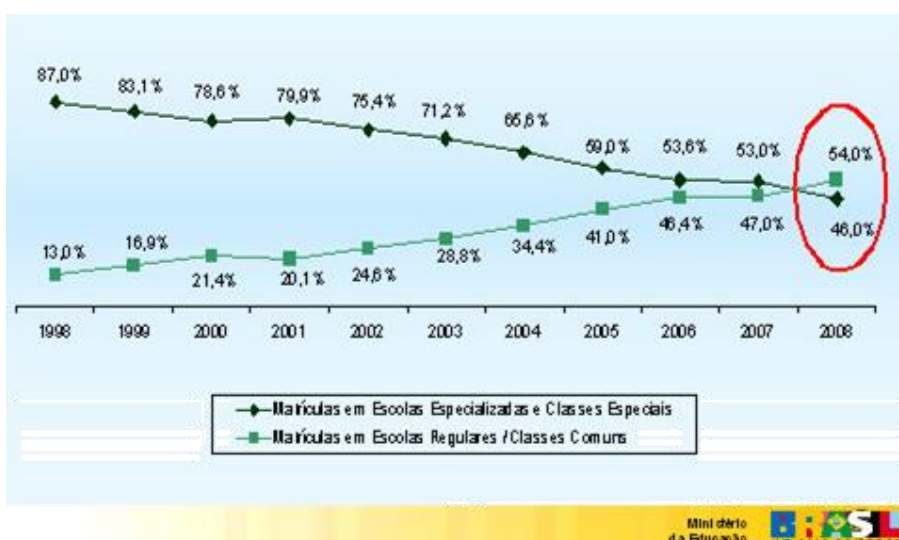


Gráfico 1: Evolução da Política de Inclusão nas classes Comuns do Ensino Regular

Fonte: Brasil, MEC (2009)

O Programa Prouni (Programa Universidade para todos) do Governo Federal, criado em 2004, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. O Programa, além de contemplar alunos originários de baixa renda, destina parte das bolsas a pessoas com deficiência, conforme disponível pelo SISPROUNI no gráfico 2.

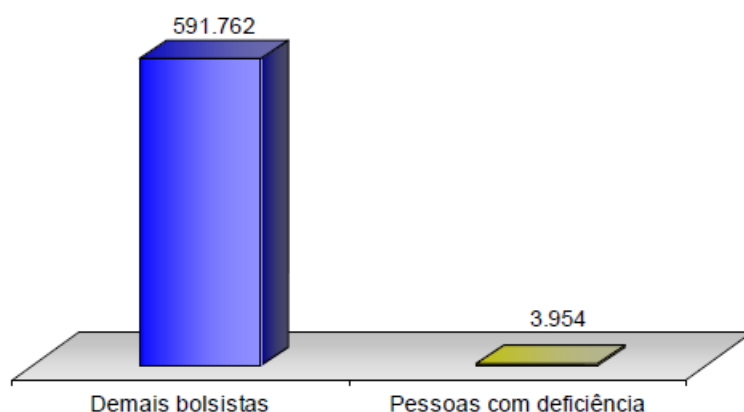


Gráfico 2: Bolsistas – Pessoas com Deficiência

Fonte: SISPROUNI 14/10/2009
Bolsistas ProUni 2005- 2º/2009

No Brasil, em 2000, a população de jovens deficientes entre 18 e 24 anos era de 1.682.760 (IBGE, 2000)⁹. Desses, apenas 6.960 (no ano de 2006) estavam matriculados no Ensino Superior. Dessa forma, constatamos que menos de 1% do total geral de deficientes entre 18 e 24 anos ingressou no Ensino Superior no referido ano. Porém, é possível avaliar, pelos dados do MEC/INEP – Censo Superior, que tem sido crescente o número de pessoas com deficiência que concluem o segundo grau e chegam ao Ensino Superior.

Segundo o INEP, estavam matriculados nos cursos de graduação do Ensino Superior no ano de 2006, 2.071.035 alunos¹⁰. No caso dos deficientes matriculados no mesmo ano,

⁹ Podemos refletir ainda que os a metodologia para coleta de dados utilizada pelo IBGE, pode ser falha à medida que a forma de contabilização se dá pela auto declaração. Em se tratando de pesquisa com auto declaração podemos pensar que para a população pesquisada pelo IBGE pode não ser claro o critério que o órgão utiliza para caracterizar suas respostas. Nesse sentido é preciso considerar com certa cautela os dados obtidos por essa foram de coleta. Porém ao se desconhecer a existência de um dado mais consistente, a partir de diagnóstico médico, ou outros dados, utiliza-se nessa pesquisa os dados disponíveis pelo IBGE, em que se contabiliza os deficientes pela auto-declaração.

¹⁰ Dado Enviado via e-mail por Jorge Rondelli da Costa - Coordenador de Sistematização das Informações Educacionais INEP, conforme solicitação. 31 maio 2009.

somam-se 6.960 alunos¹¹. A comparação desses dados com os de 2003, conforme tabela n.1 e gráfico n. 3 a seguir permite verificar um aumento de 27% no total de matrículas de deficientes, no Ensino Superior, entre os anos de 2003 e 2006 (de 5.078, em 2003, para 6.960, em 2006).

	2003	2006	Diferença	Percentual (aumento de)
Não Deficientes	1.693.776	2.071.035	377.259	18%
Deficientes	5078	6960	1882	27%

Quadro 2: Comparativo entre crescimento de alunos deficientes não deficientes no ensino Superior entre 2003 e 2006

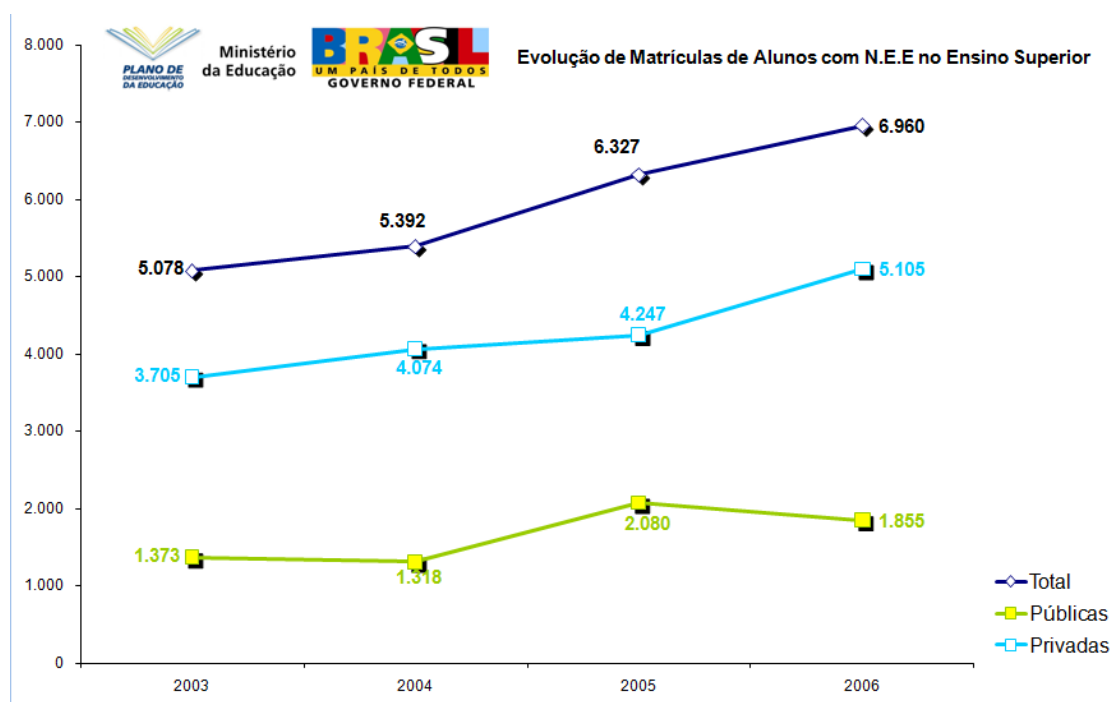


Gráfico 3: Evolução de matrículas de Alunos Deficientes no ensino superior

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

Quais seriam as possíveis causas pelas quais o número de deficientes em idade universitária (18 a 24) matriculados nas IES ser baixo? As pesquisas sobre inclusão, bem como a inserção do tema inclusão em programas e eventos científicos, em reivindicações ligadas às pessoas com deficiência, em publicações e nos meios de comunicação têm se dado

11 Dado enviado via e-mail por Ralph Augusto Silva Faleiro do Mec/Seesp , conforme solicitação, 25 maio 2009.

mais particularmente no Ensino Fundamental. Poucas pesquisas pensam alternativas para inclusão no Ensino Superior.

Duas hipóteses podem ser levantadas em relação à baixa matrícula. A primeira é a de que por um longo tempo as IES não tinham a obrigatoriedade de atendimento específico para deficientes. Contudo, à medida que a própria sociedade, historicamente avançou para a inclusão, o ensino superior se adaptou a esta realidade. Outra hipótese diz respeito à constatação de que inclusão não se limita ao processo de matrícula, é necessário além de estudos sobre cada condição específica, preparo de professores e transformações físicas e pedagógicas no contexto das escolas.

Para Mancebo (2007), o docente, além de tomar para si a busca incessante pela qualificação na tentativa de garantir empregabilidade dentro de competências ditadas pelo mercado, também é instado a fornecer subsídios para essa competição aos seus alunos, que passam a se concentrar na busca de objetivos individualistas em seus campos profissionais. Fica claro que essa corrida individual supõe que todos os indivíduos estejam em iguais condições para a tomada de decisões, gerando uma enorme carga de culpa quando um deles não vê suas expectativas atendidas. Todo o sistema educacional e as leis que o regulam vêm, no entanto, historicamente, cristalizando essas determinações.

Esse trabalho extra, sem limites, requer um processo de captura da subjetividade do trabalhador na produção da mais-valia, que René Lourau (2004 apud MANCEBO, 2007) analisa através dos conceitos de implicação e sobreimplicação. A implicação, diz respeito aos “juízos de valor sobre nós mesmos sobre os demais, destinados a medir o grau de ativismo, de identificação com uma tarefa ou instituição, a quantidade de tempo/dinheiro que lhe dedicamos (estando lá, estando presentes), bem como a carga afetiva investida na cooperação.” (p. 169).

Em suma, trata-se do envolvimento do trabalhador com o sucesso da empresa, que o induz a “vestir a camisa”, “[...] com o pleno convencimento de que seu sucesso resulta de e é concomitante com o sucesso da empresa” (SAVIANI, 2003 apud MANCEBO, 2007).

3.2 Trabalho docente e inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior

Para obter um quadro atual sobre o que se tem compreendido sobre o Ensino, o Trabalho docente e o Atendimento de pessoas deficiência no Ensino Superior, considerou-se

necessário fazer uma pesquisa da produção acadêmica relativa à educação inclusiva no Ensino Superior, referente a pessoas com deficiência.

O levantamento realizado em arquivos de teses da USP e UNICAMP, sites oficiais (INEP), dados referentes às reuniões anuais da ANPED e sites de busca acadêmica, apresentam mais pesquisas voltadas para o ensino fundamental. Podemos, assim, verificar que, além da produção científica, também a maior parte do projeto governamental para a inclusão de pessoas com necessidades especiais está voltado para o ensino básico, e as propostas governamentais de educação inclusiva se dão mais especificamente nessa esfera.

A pesquisa apresentada no GT n.15, Educação Especial, da ANPED, “Inclusão no Ensino superior – Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial(...)” por Adriana Silva Thoma (2006), foca o contexto da inclusão de alunos com deficiência em universidades comunitárias gaúchas. A autora mapeou universidades que tinham deficientes, caracterizou os programas que cada uma delas possui em relação a educação especial, entrevistou professores e gestores. Utilizou para o exame das narrativas colhidas a análise dos discursos e representações na perspectiva dos Estudos Culturais pós-estruturalistas¹². Nesse estudo há considerações a respeito dos professores do Ensino Superior, entre as principais questões que se apresentam diante da inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, está o problema da formação docente e dos discursos e representações sociais sobre aqueles a serem incluídos.

Para Thoma (2006), a inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar mais altos níveis de escolarização. Por esse motivo a autora defende que uma política precisa ser urgentemente pensada para isto. A investigação sobre as informações e formação dos docentes e sobre resultados alcançados pelas experiências de inclusão já vivenciadas pelas instituições de ensino em geral, devem ser pensadas (p. 2). O fato de lidar com a deficiência é fator de incômodo para os docentes, por isso há a necessidade de mais estudos, análises, problematizações sobre o que produz o incômodo. A autora ressalta:

[...] as instituições de ensino e os docentes necessitam, para além de uma postura política de aceitação das diferenças, conhecimentos técnicos para saber trabalhar com aquelas relacionadas às necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas ou outras. (THOMA, 2006, p. 16)

¹² Para análise dos dados a autora utilizou as seguintes unidades analíticas: discursos clínico-patológicos, discursos psicológicos, discursos lingüísticos, discursos religiosos, discursos estatísticos, discursos jurídicos.

A autora indica que, além dos conhecimentos técnicos necessários aos docentes, não se pode descartar que é indispensável também que os mesmos adquiram uma postura política de aceitação de diferenças. Discorre sobre as políticas públicas, argumentando que apenas as reformas legais não garantem o acesso, pois as mesmas refletem representações de inferioridade, à medida que pretendem suprir a **falta** de algo que algumas pessoas com deficiência devem ter para ser como “os normais”: aquilo que falta a “eles” para serem como “nós”. (THOMA, 2006, p. 16, grifo nosso)

O trabalho de dissertação de mestrado de Souza (2008), sobre a inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí, objetivou investigar as concepções de professores da Universidade acerca da inclusão educacional de pessoas com deficiência. Trata-se de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória-descritiva que adotou como procedimentos a utilização de entrevistas e questionários, aplicados junto a 15 docentes. A autora, explorou inicialmente as concepções sobre as deficiências entre os entrevistados, partindo da premissa de que o tratamento a partir da concepção que se constrói sobre o deficiente é um dos indicadores de como as pessoas com deficiência são vistas e tratadas por estes sujeitos. Outro item pesquisado entre os sujeitos diz respeito às condições para se efetivar a inclusão. Nesse aspecto metade dos professores que participaram desse estudo acreditam no êxito da inclusão, quando as condições necessárias são colocadas à disposição de docentes e alunos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. A questão da capacitação de recursos humanos das universidades, nos assuntos relativos à deficiência, é citada nos depoimentos dos sujeitos do referido estudo e percebido pela autora como um dos muitos aspectos que precisam ser encaminhados no interior das instituições de ensino superior, a fim de que o percurso acadêmico de alunos com deficiência ocorra com êxito.

O foco específico deste estudo concentra-se em qual o entendimento dos professores sobre as políticas de inclusão, condições pedagógicas e quais as necessidades para que a Universidade efetive práticas de inclusão. Observa-se, especificamente sobre os professores, que há desinformação em relação às políticas públicas de inclusão. Estes acabam se responsabilizando pelo processo inclusivo sem apoio educacional para lidar com as necessidades educacionais dos deficientes. Os docentes referiram-se nesse estudo à falta de recursos objetivos, tais como: uma impressora em Braille para a gráfica da Universidade e computadores adaptados para deficientes visuais. É citado ainda a necessidade de maior qualificação para atender alunos com deficiência em sala de aula.

Castanho e Freitas (2005) e Eidelwein (2005) contextualizam e defendem a ampliação/redimensionamento da formação de professores, de maneira que essa formação

possa promover suporte pedagógico para que sejam possíveis práticas inovadoras que promovam a aceitação das diferenças. Explicitam, ainda, suas posições em relação à reformulação de políticas públicas que favoreçam suporte às instituições para o trabalho nesse contexto. Para essas, a discussão sobre as políticas de inclusão deve ser fomentada em âmbito acadêmico, a partir das instituições de Ensino Superior, para que, assim, se proponham ações pautadas no respeito à diversidade.

O estudo de Ferrari e Sekkel (2007) focaliza o mesmo tema discutido pelas autoras acima, porém acrescenta ao debate a questão do preconceito, sobre o qual, argumentam, é imprescindível refletir. Para as autoras, as políticas, informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitudes dos educadores e dos alunos frente às minorias. Sinalizam que discussões como a presença do especialista, a elegibilidades do aluno nos diferentes níveis educacionais, a aplicação de provas especiais e alteração do currículo, por exemplo, permanecem em debate (p. 642). Para as autoras “são os objetivos do Ensino Superior, bem como seus modos de avaliação e currículo, que necessitam de uma reformulação frente a esse novo desafio” (p. 643). Aludem ser fundamental, para uma proposta educacional voltada para a inclusão, que o professor possa contar com a participação de colegas e outros profissionais, a fim de repensar a estratégia de aula, rever o plano de ensino. É pertinente haver uma discussão que envolva toda a instituição, não fazendo recair apenas sobre o professor a responsabilidade pelo sucesso dos processos de inclusão. O professor muitas vezes é levado a tratar o aluno deficiente de forma individualizada, porém, a educação é uma questão eminentemente grupal (p. 645). Reportam que, em se tratando do processo avaliativo, alguns professores podem assumir uma postura paternalista, enquanto outros podem simplesmente ignorar alunos em processo de inclusão.

O estudo de Drago (2008) investiga as concepções inclusivistas que perpassam a prática docente, técnica, pedagógica e administrativa de um grupo de profissionais de uma faculdade privada de Grande Vitória. A pesquisa se volta para o que tem sido buscado no trabalho cotidiano, tendo em vista a consideração da diversidade no Ensino Superior. Como resultado do estudo, o autor conclui que o grupo de professores entrevistados é comprometido e tem buscado, com recursos próprios, uma formação continuada para poderem interagir frente à da diversidade discente. Observa-se, assim, que as instituições não provêm recursos para que os professores se preparem para receber os alunos com necessidades educacionais especiais. No estudo em questão os professores entrevistados revelam que não se sentem preparados para atuar com a diversidade, pois falta formação continuada e há escassez de material didático, entre outros aspectos. Quanto à execução das funções junto ao deficiente, os

professores destacaram que as ações que realizam podem ser entendidas como paliativas embora tenham surtido um efeito positivo. O autor conclui que a pesquisa com o Ensino Superior revela, dentre outros aspectos, que a instituição pesquisada, bem como seus docentes, vem desenvolvendo uma ação que pode ser considerada como uma postura inclusivista, ao menos parcialmente, à medida que a instituição não provê, integralmente, condições de trabalho ao professor.

A partir dos autores citados, percebemos que os estudos buscam explorar como o trabalho docente está sendo afetado pela realidade da inclusão, porém percebe-se que o foco mais amplo dos trabalhos se dá em relação ao próprio deficiente incluso, deixando de lado as investigações específicas sobre as questões do trabalho docente. É importante fomentar a discussão sobre os preconceitos, citados pelas autoras Ferrari e Sekkel (2007), tema que interfere diretamente nas questões subjetivas do trabalho docente e estão relacionadas à ação laboral deste.

Os estudos apresentados anteriormente referem-se a questões objetivas necessárias à inclusão, como material didático, formação docente, entre outras. O suporte, tanto dos direitos legais, quanto da escola e da família (entorno) também são citados como necessários ao professor para sua atuação no contexto da inclusão; o que mostra que não só é pertinente a discussão sobre o auxílio dos especialistas em inclusão na escola, para os processos formativos e didáticos, mas também as discussões a respeito da preocupação dos docentes diante desses alunos. Ao se aproximar dessa realidade é possível perceber que, além das políticas públicas não fomentarem discussões suficientes no próprio ambiente acadêmico a respeito do Ensino Superior e inclusão, nota-se um descontentamento com o que se tem realizado nas instituições, porém são notáveis os esforços individuais para que a inclusão seja efetivada; não só do docente, que isolado tenta atrelar-se a essa nova realidade, como de algumas instituições, que estão permitindo a efetivação dessa prática.

4. O DOCENTE FRENTE À INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo tem como objetivo descrever a pesquisa realizada com docentes de universidades, a fim de entender o trabalho docente no ensino superior frente ao processo de inclusão de alunos com deficiências. Os objetivos específicos desse estudo são:

- a. Identificar as condições do trabalho docente no ensino superior;
- b. Identificar como o cotidiano docente é modificado/interferido quando há alunos com algum tipo de deficiência em sua sala de aula;
- c. Identificar qual a percepção docente sobre o cotidiano escolar e a trajetória do aluno no Ensino Superior, bem como as perspectivas deste sobre o futuro profissional do deficiente.

4.1 Procedimento

Para o desenvolvimento desse estudo, privilegiou-se a abordagem qualitativa.

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1996, p. 21-22).

Ludke e André (1986, p.11-13), citando Bogdan e Biklen (1982), discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando algumas características básicas que configuram esse tipo de estudo, tais como: a preocupação com o processo do estudo; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida, como focos de atenção especial do pesquisador e o caráter indutivo da análise de dados. A pesquisa qualitativa, para Rey (2005), envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, de forma que esse possa ir construindo um cenário social específico a partir do fenômeno que pretende estudar, dentro de um conjunto de elementos que observou, registrou, sentiu, e confrontou com teoria.

O procedimento para coletar as percepções dos professores sobre a inclusão envolveu 3 etapas:

1ª etapa - foi definida a cidade de Sorocaba como lócus de investigação. Para tanto, foram colhidos dados junto ao INEP (2006)¹³, com os quais foi possível identificar o número de 23 estudantes registrados como deficientes em cinco instituições de Ensino Superior na cidade de Sorocaba. Nesse mesmo levantamento, o INEP, apresenta o número total de 10.580 estudantes em Sorocaba matriculados no Ensino Superior em 2006¹⁴.

2ª etapa - entrou-se em contato com responsáveis das cinco instituições por e-mail e/ou por telefone, explicando a pesquisa e pedindo autorização para a realização de entrevistas com seus professores. Obteve-se retorno de todas as instituições, porém duas delas relataram não ter mais alunos com deficiência (em 2009), e por isso não participariam da pesquisa. Outra instituição, também relatou a não presença desses alunos, pois os mesmos já haviam finalizado a formação, mas autorizou o contato com seus professores. Portanto para essa pesquisa, recebemos aceite de três instituições.

A autorização das instituições foi concedida de diferentes maneiras, uma pelo contato direto com os professores, outra com autorização da diretoria (que solicitou analisar o roteiro de entrevista antes da indicação dos professores), e outra, ainda, pela autorização da coordenadora de curso.

3ª etapa – entrevistas individuais com os professores.

Os sujeitos entrevistados assinaram termo de consentimento livre e esclarecido (**Apêndice A**), autorizando tais relatos para publicações acadêmicas.

A dissertação foi encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade de Sorocaba, sob o número de protocolo número: 026/10.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro (**Apêndice B**) estruturado da seguinte forma: inicialmente, busquei saber qual a olhar do docente de nível superior sobre sua profissão, para tanto, foram incluídas as questões gerais sobre o trabalho docente. É pertinente conhecer as impressões e representações do docente sobre seu próprio trabalho para podermos investigar a qualidade e o nível de seu investimento nos alunos com necessidades educacionais especiais. A partir desse ponto, foi abordada a questão do recebimento do deficiente na universidade, buscando informações sobre a instituição e sua estrutura para

¹³ Fonte oficial no qual há número geral de alunos matriculados, no qual foram encontrados ainda número de alunos deficientes matriculados por instituição. O ano de 2006, foi o levantamento mais recente observado por meio dos documentos oficiais disponíveis.

¹⁴Dado consultado em Tabela elaborada pelo INEP/DTDIE a partir do Censo Superior de 2007

viabilizar o acesso e dar apoio aos docentes. Seguiram-se questões sobre o planejamento e procedimento didático, pois se tem como hipótese que esses aspectos do trabalho docente possam sofrer modificações significativas com o ingresso de deficientes. Outro grupo de questões diz respeito à relação do professor com o aluno deficiente. A partir desse questionamento torna-se possível investigar qual a posição do professor não só em relação à prática inclusiva, mas, ainda, em relação à sua opinião referente à formação daquele aluno, o quanto se sente responsável, quais são seus anseios, o que o preocupa e o que o incomoda.

Tratam-se de questões de opinião pessoal que abordam o olhar específico de cada docente sobre sua própria identidade, seu fazer profissional e suas percepções.

Na realização das entrevistas percebeu-se que os professores entrevistados demonstram interesse e prazer ao relatarem sobre tal assunto; logo no início dos relatos percebia-se uma necessidade de que tudo pudesse ser relatado: as condições institucionais, os receios iniciais para receber deficientes, e mesmo como outras pessoas da comunidade acadêmica agiam em relação ao assunto. Com o decorrer dos relatos (que duraram em média uma hora) observa-se que os entrevistados podiam a partir dos questionamentos avaliar sua própria ação em relação ao cotidiano vivido; é inevitável perceber que ao relatar as situações cotidianas os mesmos repensavam as situações vividas até o momento e até mesmo construía críticas à si mesmos. A situação da entrevista enriquece ainda mais os diálogos sobre o assunto, pois é possível perceber nesse contato o quanto é necessário mais momentos de discussão entre a comunidade acadêmica sobre este assunto.

As entrevistas foram gravadas, e transcritas em seguida e a partir dos dados coletados no INEP, e das entrevistas, foi realizada uma análise de conteúdo e relatada como segue.

4.2 Levantamento e análise de dados

A partir dos dados disponibilizados pelo INEP , via e-mail pelo coordenador de Sistematização das Informações Educacionais INEP, em solicitação em maio de 2009, foi possível organizar dados relativos a: tipo de deficiência relatada dos alunos, e cursos em que estão matriculados. Para simplificar, foi elaborado os Gráficos 4: Discriminação de deficientes por curso e, Gráfico 5: Tipo da deficiência.

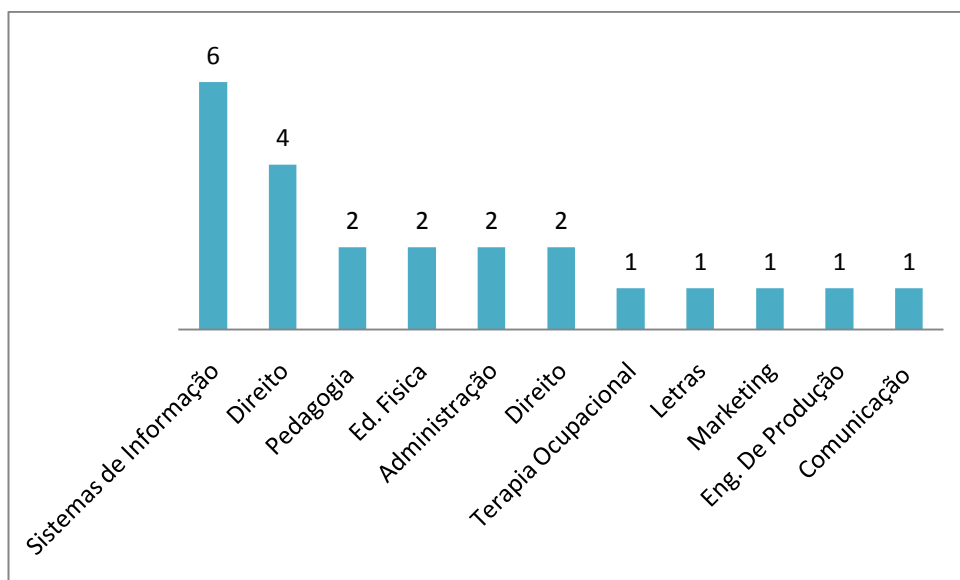


Gráfico 4: Discriminação de deficientes por curso

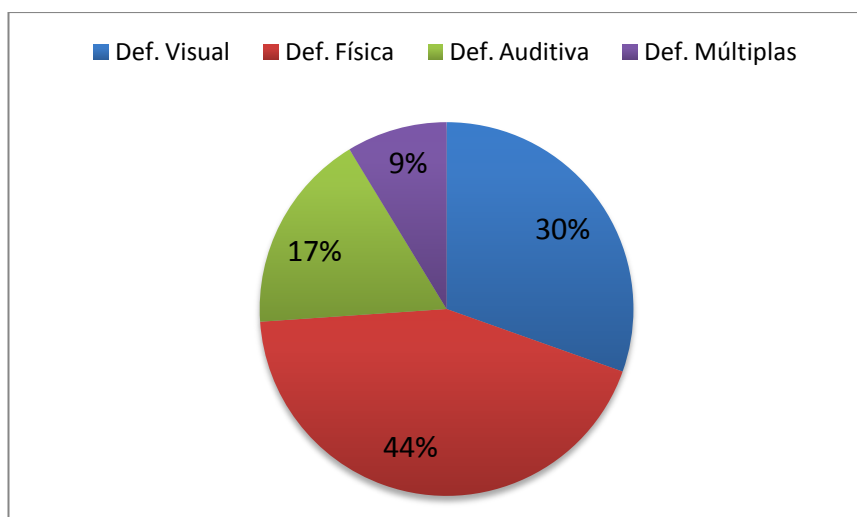


Gráfico 5: Tipo de Deficiência

Nota-se que entre os alunos localizados (a partir dos dados do INEP-2006), os alunos com deficiência física¹⁵ são os que mais estão inclusos no Ensino Superior (somando 44% do total de Sorocaba). Essas pessoas estão matriculadas, principalmente, nos cursos de Sistemas de Informação e Direito.

¹⁵ Ao se comparar com outros tipos de deficiências que também se mostraram presentes (deficiência visual, auditiva e cognitiva)

4.2.1 - Entrevistas

O perfil dos professores entrevistados está apresentado na tabela abaixo. Entre eles cinco mulheres e quatro homens de três instituições distintas. Os professores possuem entre seis e trinta e um anos de experiência docente no ensino superior. A fim de preservar a identidade dos indivíduos que se dispuseram a participar desta pesquisa (cinco mulheres e quatro homens), seus nomes foram substituídos por outros – fictícios - porém, suas falas foram mantidas inalteradas.

NOME FICTÍCIO DO PROFESSOR	FAIXA ETÁRIA DOS DOCENTES	IDENTIFICAÇÃO INSTITUIÇÃO (A, B, C) E CURSO	TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENS. SUPERIOR (ANOS)	HORAS PAGAS ATUAIS (SEMANAL)	HORAS TRABALHADAS (EXTRA AULA - SEMANAIS)	TIPO DE DEFICIÊNCIA ATENDIDA
Margari da	Mais de 60	A - Pedagogia	31	10	10	Deficiente auditivo, visual e aluno com problema de aprendizagem
Pérola	Entre 30 e 40	A- Direito	12	14	12	Def. visual, def/ física, auditiva
Sandro	Entre 30 e 40	A- Direito	10	12	03	Def.visual (e refere sobre um aluno tetraplégico) Refere que acredita ter 06 ou 07 alunos com dislexia, que não se auto declararam.
Sofia	Entre 30 e 40	A e B Sistemas de informação	15	22 + 20	08	Def. física
Laisa	Entre 30 e 40	A - Nutrição	14	20	08	Def. Visual
Vitor	Entre 20 e 30	B - Engenharia da Computação	06	20	08 a 10	(S. de Asperger – Tipo de autismo)
Otavio	Entre 30 e 40	C - Ed. Física	07	40	8 a 10	(01 Def. visual, 01 def. físico)
André	Entre 30 e 40	B - Engenharia	06	28 + 12	05	Auditivo, visual, autismo
	Entre 50 e 60 anos	B - Gestão de Recursos Humanos	16		12	Def. visual

Para proceder à análise e discussão dos dados desta pesquisa, foi levantada uma problematização, apresentada no seguinte questionamento: como as instituições estão enfrentando a nova demanda de inclusão de deficientes no Ensino Superior, em termos de adequação física, de preparo dos professores, de providências relativas a materiais didáticos e equipamentos; e como essa realidade tem afetado o trabalho docente?

As respostas das entrevistas foram agrupadas, e analisadas seguindo três grandes eixos:

- A - O Trabalho docente;
- B - Relação do aluno deficiente e o docente; e
- C - Aluno com deficiência no ensino superior.

4.2.1.1- O TRABALHO DOCENTE

Oliveira (2001), Gasparini (2005), Lemos (2005), Petroski (2005), Mendes (2005), Rosa (2000) evidenciam que a atividade docente de nível superior vem sofrendo mudanças e pressões em virtude das novas relações no mundo de trabalho e emprego, à medida que vivemos em constante redefinição das relações entre capital e trabalho. Hypolito (1994) enfatiza que o professor “realiza um trabalho que, mesmo não podendo ser considerado capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização”.

Para Goulart, e outros (2007)

Em linhas gerais, pode-se concluir que as instituições de ensino superior foram perpassadas pelas mudanças ocorridas na conjuntura global e, mais especificamente, no mundo do trabalho, reproduzindo no âmbito universitário o produtivismo, a velocidade, a competição e o individualismo presentes no mundo contemporâneo, o que afetou profundamente a prática do professor, modificando sua rotina e atingindo seu modo de ensinar, cobrar e se relacionar com os alunos. (p. 3)

Nas universidades públicas, assiste-se, por um lado, a grupos de professores (normalmente alocados nas pós-graduações) que tentam produzir conhecimento, que buscam, por conta própria, financiamentos junto aos órgãos de fomentos e que conseguem manter condições de trabalho compatíveis (mesmo que à custa de bolsas) e, por outro lado, a uma alarmante proliferação de (sub) contratações temporárias de professores, que são pagos apenas para dar aulas, amargando condições precárias de trabalho. (Goulart et.al, 2007, p.6)

Para Mancebo e Rocha (2002), a administração, o perfil institucional e as próprias metas da universidade também se modificam e

Neste sentido, é fundamental o estabelecimento da análise de que, para além do processo de avaliação da educação e do trabalho docente como uma atividade objetiva a ser executada, o que presenciamos são novos modos de produção da subjetividade, que trazem como efeito o adoecimento do trabalhador da Educação pela perda do sentido de suas práticas. (p. 13)

- O perfil dos alunos do ensino superior do ponto de vista dos professores entrevistados -

Os professores entrevistados, quando relatam sua experiência no Ensino Superior, referem-se à falta de preparo dos alunos, de modo geral, com ou sem deficiência, que ingressam nesse nível de ensino. Os docentes utilizaram o termo “qualidade dos alunos” para referirem-se ao perfil dos alunos com que trabalham.

Há dez anos atrás a qualidade dos alunos que a gente trabalhava era um pouco superior à de hoje. Principalmente em interpretação de textos, raciocínio e linha de raciocínio. E até de interesse mesmo de querer aprender informação. Hoje os alunos querem mais consumir informação, não guardam e têm uma incrível dificuldade de interpretação de textos e de vocabulário também. (Prof. Sandro)

Para alguns professores entrevistados, essa mudança do perfil dos alunos se dá pela diminuição na cultura geral, pela formação inadequada oferecida no ensino médio, pelo fato de o vestibular não selecionar, realmente, os que estão aptos a prosseguir com os conteúdos que deverão ser aprendidos. Outro item ressaltado é que falta aos candidatos ao Ensino Superior comprometimento, o que dificulta um ensino de qualidade, conforme a citação de alguns professores

Hoje eu acho que a maior dificuldade, é realmente a base que os alunos chegam na faculdade, acho que posso resumir em três palavras tranquilamente: ética, moral e comprometimento, eu acho que esses três que são pilares para tudo. (Prof. Otavio)

(...) morando em Sorocaba há quatro anos, eu vi uma diferença em relação a São Paulo, tem diferença entre as localidades, aí né; [...] eu acho que os alunos não têm, não sabem muito uma direção, muitos sabem e são ótimos, tem gente muito boa e vai muito bem, agora tem outros que você tem que ensinar atitudes, comportamentos, para trazer um pouco da realidade da empresa no dia a dia. E tem uma coisa do relacionamento que não dá, eu não consigo desligar, sabe? Ser só a professora e não ter uma relação, eu

sinto isso no meu dia a dia com os alunos que tem dado bom resultado, quase enlouqueço, né. (Prof. Vilma)

Há uma tendência no Ensino Superior privado tornar-se ensino de massa. Isso pode ocorrer devido a vários aspectos, entre eles: a elitização da universidade pública que leva muitos alunos a buscar a instituição privada; a condição sociocultural dos alunos que recorrem ao ensino privado; o credencialismo como referência para o Ensino Superior atual (obtenção de diploma).

Eu acho que estamos numa época muito complicada, é uma época de muitas mudanças, têm aparecido algumas escolas que se preocupam muito mais com lucro do que preocupar-se com a educação, e aí a profissão de professor fica mais fatiada ainda, substituem aulas presenciais por aulas a distância por qualquer motivo e com perda de qualidade; não são algumas instituições específicas, mas quase todas; eu acho que é uma época de transição e que não dá para saber exatamente para onde vai, mas está bem complicado por causa disso. (Prof. Andre)

Nesse sentido, foi observado na fala dos professores que, como resposta à dificuldade do aluno, os professores começam a diminuir cada vez mais o volume de conteúdo a ser tratado, bem como sua profundidade, adotando a postura de facilitar cada vez mais para que o aluno possa aprender, conforme o relato a seguir:

[...] se você tem quinze conceitos pra passar, o que você faz? Você joga os quinze ou você passa sete muito bem feito para que os alunos tenham caminho de chegar nos quinze? E eu cheguei à conclusão que é melhor fazer isso. (Prof. Pérola)

- Satisfação com a docência -

A satisfação na docência, expressa por alguns docentes entrevistados, registram a sensação de falta de reconhecimento social, e de prestígio profissional.

Eu adoro. É a minha paixão [...] Então hoje, eu sou uma professora profissional. As pessoas me perguntam: “A senhora trabalha?” Eles querem falar fora. Eu digo que não. Trabalho como professora. No entanto, quando me perguntam a profissão eu já não falo que eu sou engenheira, eu não atuo mais como engenheira, eu atuo como professora. Então, eu sou professora. [...] Eu acho que o pessoal tinha muito mais respeito pela figura do professor. Sinto uma diferença quinze anos atrás pra agora (Prof. Sofia)

Para Cunha ainda perduram os discursos tradicionais em relação ao entendimento da docência “como uma atividade estimuladora de afetos, sensibilidades, desejos, satisfação pessoal e profissional, com mobilização de energia criativa”. (2007, p. 104)

Brzezinski e Garrido (2001), ao apresentar uma análise dos trabalhos do Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED, enfatizam que existe uma crise do professorado que tem sido marcada por vários aspectos, entre os quais destacam a falta de reconhecimento social, ausência de sentimento de pertencimento a uma categoria profissional, a ambiguidade do trabalho docente na atualidade, polissemia em relação à formação dos professores, e exigência de domínio de um novo conjunto de saberes diversificados. (p. 9)

Há docentes que demonstram admiração pela profissão, prazer na atividade docente, mas como uma missão, vocação, e ao mesmo tempo apresentam a necessidade do treino, da experiência.

O dia que eu deixar de arrepiar de ver a produção do aluno, de ver o crescimento, ai eu saio da Universidade [...] Então eu acho que estou em descompasso com a realidade. (Prof. Margarida)

Eu acho que tem que ter o dom, então por isso acaba sendo gratificante [...] tem coisas que você aprende, porque o aprendizado está implícito, mas tem muito o dom da abertura das pessoas que querem aprender a lidar com determinadas situações e tem gente que é treinada e tem gente que nunca foi treinada. (Prof. Laisa)

Eu me encontrei na profissão. Inclusive hoje eu advogo muito pouco e a minha dedicação é o magistério, é efetivamente o que eu gosto. Eu gosto muito de estar estudando, estar em contato com alunos. Eu gosto de aprender, é como eu brinco com eles: eu faço uma prova por dia. (Prof. Pérola)

Em outros casos quando pensamos na identidade docente, identificamos professores que encaram a docência como uma de suas atividades profissionais, acreditando que o “ser técnico profissional” é um pré-requisito para atuar na docência, pois trata-se de ministrar aulas sobre conteúdos extremamente empíricos, os quais necessitam de experiência profissional prática. É característica do Ensino Superior a busca de especialistas para as disciplinas práticas.

Então é uma parte que já tem uma característica pedagógica meio diferente, porque é muito técnico, é bem técnico mesmo. E principalmente nos últimos anos é bem aplicado a resolver determinados tipos de problemas. Mesmo nesta área, a gente não tem uma metodologia bem clara e definida de como ensinar programação. A gente acaba trabalhando muito com exercício, mas não tem um método. Cada um aprende a programar de um jeito meio que particular. Que depende da formação cultural dele, técnica, acadêmica, tem vários fatores assim [...] Poderia estar dando mais aula, mais isso prejudicaria as atividades da empresa. Também poderia estar mais na empresa, mas também como queria aula então... (Prof.Vitor)

Essa fala sugere que não se pode falar em identidade docente de forma genérica. Os professores da área técnica parecem construí-la de uma forma diversa dos da área da formação geral.

Para Nóvoa (1992), os processos essenciais na construção da identidade docente estão relacionados ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Segundo o mesmo autor. (1995, apud VAGULA, 2005, p. 112)

a crise de identidade pela qual a profissão docente passa, devido à separação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor, vem sendo, continuamente, apontada. Ora, se a identidade corresponde à maneira de ser e estar numa profissão, e é construída ao longo da vida e do exercício profissional, por conseguinte, sujeita à influência das características pessoais e da trajetória profissional de cada um, como aponta o autor, questões como as relativas à autonomia para esse exercício parecem ser imprescindíveis.

Já Arroyo (2000) diz que o trabalho docente se caracteriza pela pluralidade de saberes e experiências para seu desempenho. A ação docente se confunde com aquilo que somos. Ao se referir à cultura profissional docente como um tecido de muitos fios, uma cultura plural, afirma, ainda, que ser professor(a) “se mistura com o que se pensa, sente, com auto-imagens, com possibilidades e limites, com horizontes humanos possíveis como gente e como grupo social e cultural”. (p. 199)

- Aspectos Gerais da Docência -

Quando solicitado para os professores entrevistados falarem sobre aspectos positivos, e ou negativos da docência, eles identificaram como “Questões Negativas”, a questão de regime de trabalho. O sistema de trabalho horista é caracterizado pelos docentes entrevistados como fator de insegurança no trabalho, o que provoca instabilidade na profissão.

Outra coisa que eu acho que desvaloriza bastante, até a própria questão de hora aula, que acaba trazendo uma certa insegurança. Então você precisa pegar aula em mais um lugar, porque o que você perde aqui você ganha lá. (Prof. Pérola)

A questão da carga horária é muito variável. O que é um dos fatores [...]; Porque acho que há uns três semestres atrás eu tinha 28 aulas [...] hoje eu tenho dez aulas, sendo que já tive trinta aulas. A média era vinte aulas, durante muitos anos. Dezoito, vinte, essa falta de estabilidade de hora aula é difícil. (Prof. Margarida)

Você nunca sabe se está ou não no semestre que vem, não sei se eu posso dizer isso, mas é verdade, isso é o que deixa um pouco instável o professor. (Prof. Laisa)

O professor do Ensino superior pode atuar sob diversas formas de contratação simultaneamente. A forma mais comum de contrato é o sistema horista de trabalho¹⁶. Podemos dizer que essa forma de trabalho é realidade nos sistemas educacionais privados, tendo sido acelerado a partir do aumento da comercialização acirrada do Ensino Superior. Todas essas formas de contratação interferem nas formas de organização de trabalho, as quais causam conflitos nas experiências de vida e de trabalho, gerando impactos na saúde física e mental dos indivíduos.

O esforço emocional colocado no processo de trabalho imediato – na classe e no trabalho com o aluno individual e com o grupo ou curso – implica um alto risco de sobrecarga e frustração devido à preocupação com as dimensões que expressam o caráter social de sua atividade, as questões do ponto de vista ergonômico, tais como ausência de limites no tempo de trabalho, trabalhar sob pressão na classe para satisfazer múltiplas demandas, falta de espaços para pausa adequada e para o descanso durante a jornada, entre outras. Nem sempre o professor trabalha em uma mesma instituição, com dedicação para pesquisa, ou para o atendimento aos alunos, por exemplo; essa condição seria importante no caso de haver alunos com necessidade educacionais especiais que podem demandar mais tempo para apoio fora do tempo de aula.

O trabalho docente não fica restrito à sala de aula. Interferem nele a forma de contratação, as compensações emocionais, o rendimento financeiro, a complexidade dos

¹⁶ Sistema horista de trabalho é aquele em que os docentes atuam nas instituições em regime parcial de trabalho, remunerado pelas horas/aula em que ministram as disciplinas. Nesse contexto também é possível observar docentes em regime de contratação terceirizado ou como autônomos, o que significa cada vez mais menos direitos trabalhistas a esta categoria profissional.

meios de trabalho, a complexidade dos produtos do processo de trabalho, os tempos do trabalho¹⁷, o cumprimento das obrigações curriculares, os diferentes tipos de alunos e suas relações com os mesmos, entre tantos outros.

O trabalho docente pode ser visto como um processo complexo, no qual predominam redes de transmissão de objetos intangíveis (normas, conhecimentos, hábitos, emoções), com diversos aspectos a se considerar não somente em relação ao local, o contexto do trabalho, mas também, sobre os diferentes atores sociais, para os quais os produtos finais objetivos da educação nem sempre convergem, devido aos diferentes interesses que envolvem o sistema educacional. (PARRA, 2005)

O trabalho do professor não se esgota em sala de aula, demanda tempo para preparação de aula, correções de trabalhos e avaliações, e mais recentemente aduz-se a essas questões o trabalho administrativo e as exigências de uma formação continuada. A partir disso, percebe-se uma redução do tempo livre e recreativo do docente, bem como seu tempo de preparo para o exercício da função. Da mesma forma, as dificuldades, para a maioria, são resultantes da não vinculação integral às universidades, a necessidade de realizar trabalhos administrativos. Estas são algumas das inúmeras situações que podem suscitar sofrimento psíquico e processos de crise.

Lopes (2004) em uma de suas pesquisas destaca o aspecto do tempo como fundamental na fala dos professores, refere-se à nova relação estabelecida com esse, na qual os tempos dentro e fora do trabalho se confundem, e, mais do que isto, um tempo de trabalho intenso e multifacetado, atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam, nem em época de greve, tampouco nas férias. Refere que muitos docentes utilizam períodos de interrupção do período letivo para “botar as coisas em dia”: adiantar o preenchimento de formulários, preparar projetos, escrever artigos, “pegar” os livros que ainda não foram lidos

Para a autora, “as falas remetem-se invariavelmente a um processo de angústia, onde sempre há algo por se fazer e que se alastra, para além dos muros da universidade, dando o tom da vida cotidiana dos professores”. (apud LOPES, 2006, p. 38).

A sobrecarga de trabalho foi identificada nos relatos referentes aos aspectos negativos, à medida que aparecem questões em relação ao uso do tempo disponibilizado para o trabalho,

¹⁷ Geralmente se usa uma cronometria própria para marcar as partes da jornada e as pausas, e com frequência já há uma invasão da hora de trabalho em todos os tempos do docente, reduzindo o descanso e o tempo livre.

o que causa reclamação da família, pela ausência. O que se agrava, quando observamos as contratações de docentes que têm de ministrar aulas em dois períodos.

A coisa ruim, a única coisa que eu acho ruim, que eu reclamo um pouco, mas eu acho que isso é problema de Sorocaba, é trabalhar manhã e noite. Principalmente à noite. Então eu acabo assim não tendo muito contato. A minha família reclama um pouco. Porque toda noite, toda a noite a mamãe está trabalhando [...] Então eu acho que o fato de ter aula todas as noites... Mas isso não tem jeito, porque Sorocaba é uma cidade operária, então o povo tem que estudar à noite. Então o que acaba acontecendo é que é no horário de janta que acaba vendo o caderno do seu filho, que você conversa, que acaba sendo o único tempo que eu tenho. A única coisa é o horário. Eu já vivenciei as duas coisas, empresa e docência. (Prof. Sofia)

Outro item citado refere-se à exigência de constante atualização.

Eu gosto de aprender...é como eu brinco com eles: eu faço uma prova por dia. Só que eles podem me perguntar o que quiserem...então, quem tem que estar preparada sou eu (Prof. Pérola)

Para Mancebo (2007) cada vez mais as universidades reformulam as atividades para dar conta do mercado, apresentando incremento de tarefas, instalação de horários atípicos, aceleração no desempenho das atividades, que exige também do docente imediatismo de pesquisas, apressamento de leituras, formação de mais alunos em menos tempo, entre outras, que faz com que cada vez mais o tempo de convivência, de criação intelectual, diminua nas universidades. Para a autora, o Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior (2005) poderá aprofundar o processo de flexibilização, não só da oferta do Ensino Superior, mas também do trabalho daqueles que oferecem esse serviço (p.78), à medida que são instituídos cursos sequenciais e cursos a distância.

pode perceber que houve uma aceleração da produção docente, bem como o prolongamento do tempo que o professor despende com o trabalho. O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional.(p.77)

A questão da remuneração também é ressaltada como item que sofreu decréscimo nos últimos anos, bem como a diminuição de benefícios, tais como licença remunerada para aprimoramentos. Foi citado por um docente, o descontentamento com a política de atribuição de aulas, que privilegia aqueles com maior escolaridade, em detrimento dos que detém maior

conhecimento sobre o histórico e política institucional; Tal afirmação contraria e, com razão, causa desagrado. Se observarmos logicamente a situação apresentada, o docente que já ministra aulas não tem incentivo da própria instituição para se aprimorar; dessa forma, esse professor “da casa” perde precedência na atribuição de aulas para outros profissionais que têm melhor formação. A afirmação transcrita abaixo confirma a política atual de algumas universidades de não incentivar ou prover melhor titulação ao próprio corpo docente.

Se você pensar em aspecto de remuneração aqui piorou, porque antes aqui a gente tinha bolsas de estudo para mestrado, uma série de benefícios que hoje já não se tem mais [...] Então a gente não consegue se dedicar mais, e isso causa uma certa frustração, porque quem está fora da instituição, consegue o título e acaba passando na nossa frente. Mas, não conhece a tradição, conhece tudo, a gente que organizou o curso, em dez anos de trabalho, tudo, todo o regulamento, foi a gente que fez. Eu que fiz o regulamento do curso. (Prof. Sandro)

Os professores entrevistados referem-se também às condições objetivas de trabalho, à dificuldade de não ter disponibilidade de recursos para ministrar aula, tais como: microfone, multimídia.

Então às vezes você precisa de material e não tem, às vezes você precisa de algum apoio mesmo e não consegue ter, porque eles não conseguem pagar e fica esse círculo vicioso [...]. Um exemplo básico é a questão do data show... se você esqueceu de marcar, assim um mês antes, e é pra todo mês! Então fica um pouco fechado... a gente fica meio aflita, porque se eu esquecer, dia 25 já não tem mais. (Prof. Margarida)

A questão da burocratização do trabalho no que diz respeito aos aspectos administrativos (preenchimento de papéletas, notas, documentos, lista de chamadas, entre outros), e da implantação e uso das tecnologias no trabalho docente, também são citadas como fatores que intensificam o trabalho.

O trabalho extra aula, notadamente, extrapola as horas de trabalho pagas, para os nove professores entrevistados, como pode ser percebido no gráfico 6. Observa-se que os professores entrevistados ultrapassam seu horário de trabalho para dar conta da atividade a ser desenvolvida. É possível, pela observação do gráfico 6, notar que os professores com maior número de aulas pagas, apresentam menor número de horas extra-aula. Desta forma isso pode significar sobrecarga de trabalho. O trabalho extra-aula caracteriza-se pela preparação de aulas e material, envolvimento com projetos administrativos (de novos cursos), trabalho

administrativo (preenchimento de papeletas, notas), correção de trabalhos e provas, atualização de conteúdos.

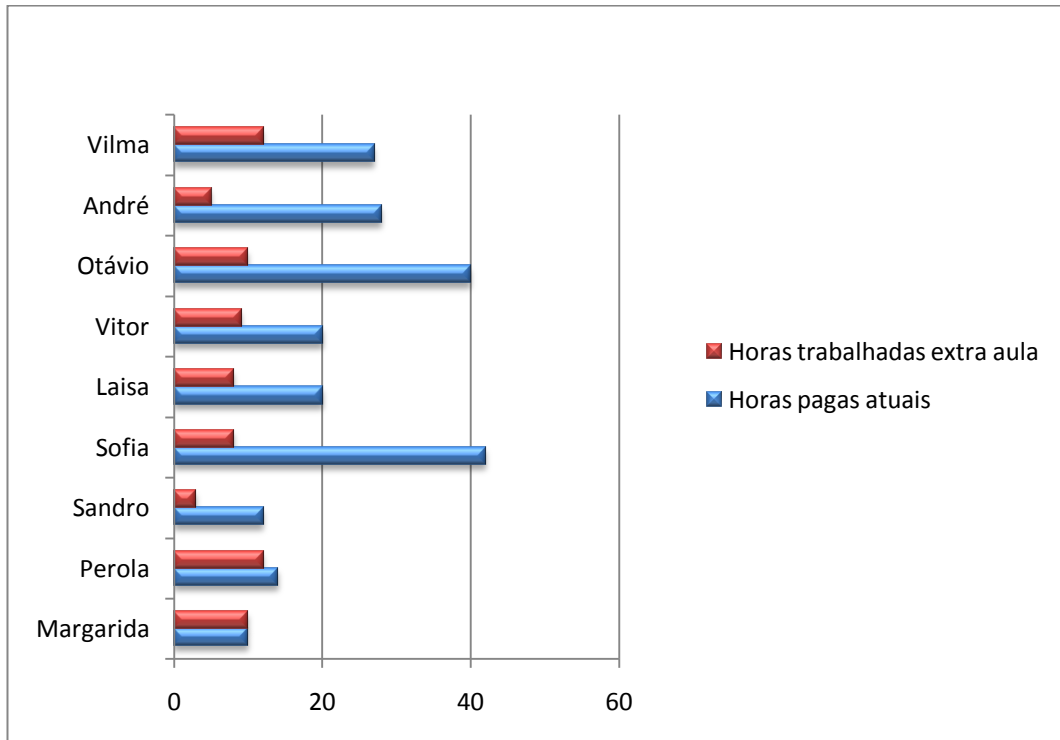


Gráfico 6 : Horas pagas e horas trabalhadas extra-aula

O que devemos notar nesses relatos é que a intensificação do trabalho docente reside na diversificação das tarefas e também na informatização.

Um novo cenário apresentado por Andrade (2004) é o desenvolvimento de tecnologias digitais, em especial o ensino a distância; nesse sentido, há de se indagar quais as condições objetivas de trabalho a que se submetem os docentes na educação a distância. Até que ponto a utilização dessas tecnologias tem interferido no processo de trabalho docente de Ensino Superior?

A reflexão principal a esse respeito é que cada vez mais o trabalho do professor se expande para além do campo pedagógico, significando maior dedicação e maior exigência em relação ao uso das tecnologias.

[...] a ideia de que a tecnologia veio para facilitar não foi muito feliz, mas é um mal necessário e aumentou o tempo de trabalho (Prof. Otavio)

Para Mancebo (2007), a informatização dos serviços agrega aos docentes novas funções, já que esse processo refere-se também a um “enxugamento do quadro de funcionários de apoio” (p. 77). O professor é responsável, além da sala de aula e do desenvolvimento de pesquisa, pelo “preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, emissão de pareceres, captação de recursos para viabilização de seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade” (p. 77). Os computadores portáteis, os e-mails a serem respondidos, as ligações via telefone celular aumentam o tempo de trabalho do professor, para além das horas de trabalho pagas pela Universidade. Cada vez mais, o professor tem que dispor de mais horas de trabalho não remuneradas, à medida que exige-se aceleração da produção científica, atualizações, realização de atividades administrativas, que dizem respeito à organização escolar.

Sobre o que pode ser considerado positivo no trabalho docente, os professores destacam a questão de estar em contato com jovens, de poder ensinar algo a alguém. A questão de ver o aluno ingressar no mercado trabalho também é citada como item de satisfação na docência.

O aspecto positivo é o feedback que o aluno te dá, de imediato, isso é o que cativa a gente de uma maneira extremamente eficiente, a gente acaba se apaixonando cada vez mais. (Prof. Laisa)

Se ligarmos esse aspecto da citação acima com o primeiro aspecto explorado nessa análise, que diz respeito ao perfil dos alunos podemos refletir que, quanto ao resultado do trabalho, a possibilidade de sentimento de “dever cumprido” pode não ser experimentado à medida que os alunos não apresentam bom acompanhamento.

Em relação às condições objetivas positivas do trabalho docente, foi destacado também a questão de se ter dois períodos de “descanso” anualmente: Recesso e Férias. Quanto aos equipamentos para trabalhar, considera-se necessário e positivo, a instituição prover ao docente recursos para o trabalho, tais como recurso multimídia, computadores apropriados para o trabalho. No caso da instituição em que alguns professores trabalham, esses recursos estão disponíveis.

É citada, ainda, por outro professor, como positivo, o trabalho com instituição de cunho comunitário pois pode trabalhar com atividades de extensão junto à comunidade, o que

possibilita o contato com a população carente, algo que parece ser, para ele, importante na atividade docente:

Principalmente eu, que trabalho com extensão universitária, desde 2000, atendo a população carente aqui. Eu só lamento assim, que a gente percebe que os alunos estão cada vez menos interessados e com dificuldade de aprendizagem, terrível. (Prof. Sandro)

Durante as entrevistas foi possível perceber que os docentes acreditam que seja função do professor estimular, dar condições para que o aluno busque seus sonhos, conforme relato abaixo:

Porque eu acho que essa é a função do professor. Eu acho que a gente tem que estimular, a gente não tem condição de esgotar toda a matéria, que ele tem que ver na vida inteira. Então, eu acho que é fundamental a gente estimular, pra que ele seja uma pessoa melhor e que eles vão atrás do sonho deles. (Prof. Pérola)

Para Hargreaves (1998) a maior fonte de intensificação no trabalho docente não está no trabalho prescrito aos professores. Esse autor considera que o verdadeiro foco de intensificação seria a auto-intensificação realizada pelos docentes. (p. 170). Essa auto-intensificação diz respeito aos professores observarem e entenderem como inerente à profissão docente o trabalho extra-aula sem remuneração, ou mesmo entender que seja inerente à profissão desenvolver atividades paralelas à docência. Essa auto-intensificação se dá na tensão entre missão e culpa, entre individualismo e individualidade, entre o que se pode e o que se deve realizar na profissão docente.

Eu amo o que eu faço! Eu trabalho não porque alguém me obriga, mas porque eu gosto. Porque eu sou muito elétrica. Então eu não consigo ficar parada. Se eu estou em casa, nunca estou, difícil, se quiser se esconder de mim vá na minha casa, mas quando eu estiver em casa eu não fico parada na frente da televisão, eu estou lendo um livro da área, ou eu estou preparando alguma coisa. (Prof. Sofia)

Mancebo (2007) diz que, no trabalho docente, a sobreimplicação é um conceito que permitiria compreender o sentido de prazer que os professores encontram em seu trabalho, sua “sobrevivência” enquanto sujeito, ao mesmo tempo em que se transformam em trabalhadores em tempo integral, ainda que espacialmente fora dele. “Trabalho, subjetividade e sobre-exploração apresentar-se-iam organicamente imbricados na sobreimplicação e o encanto que

paira sobre a vida universitária poderia, sob esse prisma de análise, estar-se voltando contra o próprio professor.” (p. 79)

Com relação aos professores entrevistados, podemos ressaltar, sobre esse assunto, que eles consideram como “um presente” o fato de terem boas condições de trabalho, como se não houvesse obrigatoriedade de as instituições proverem um mínimo de condição adequada de trabalho. Concordamos que a auto-intensificação efetivamente pode ocorrer, mas como resposta às pressões externas. Observamos que tanto essas quanto as de dimensão subjetiva estão presentes no trabalho docente.

Ferretti (2009) considera que para uma compreensão mais articulada do trabalho docente é necessário considerar os conceitos de flexibilização do mesmo, da feminização do magistério, da relação entre saberes teóricos e saberes da prática, da condição de classe dos(as) professores(as), etc. Indica, ainda, que “esses temas devem ser discutidos não apenas em si mesmos, mas nas relações recíprocas entre eles e deles com a totalidade socioeconômico-cultural em que está inserido o trabalho docente.”(p. 2).

4.2.1.2 RELAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA E A DOCÊNCIA

A efetiva inclusão requer clareza sobre situações concretas de convívio: clareza sobre a própria ação; sobre a própria concepção a respeito da pessoa com deficiência e de ter em classe um aluno com deficiência; sobre os próprios sentimentos e as crenças nas possibilidades de um estudante com deficiência [...] é um trabalho que vai se constituindo ao longo do tempo[...] não se constrói e finaliza em um período fixo de duração [...] (MASINI, 2005, p. 20)

A partir dos assuntos discutidos sobre inclusão nas entrevistas foram definidas nove subcategorias para pensarmos sobre: 1) Inclusão – posicionamento sobre ela, 2) Política institucional, 3) entrada do aluno com deficiência, 4) Ajuste na didática, 5) Providências a serem tomadas, A partir destas categorias consideramos que seja possível avaliar as interferências da inclusão sobre o trabalho docente de Ensino Superior. Tais categorias foram elaboradas baseadas no roteiro de entrevista utilizado que teve como objetivo investigar o olhar de cada docente sobre sua própria identidade, fazer profissional e percepções, articulados à realidade da inclusão, posto por esta pesquisa.

- Inclusão – Posicionamento frente a ela -

Tem que dar um pouquinho mais de tempo, porque ele tem limite, tem dificuldade. Mas, eu acho que o meu pior caso mesmo, que ainda está ocorrendo, que é com uma mocinha do curso de sistema de informação, que ela tem paralisia cerebral. Uma menina linda, cheia de vida, eu nunca vi essa menina triste, essa menina brava, ela está sempre com um sorriso no rosto; inteligente... mas, o problema dela é na hora de falar [...] Dá mais trabalho. Mas, eu acho que assim que é gratificante. Porque uma pessoa com o problema que ela tem, chegar onde ela está chegando. Gente, eu fico arrepiada. Me arrepia! Porque tem muita gente que não tem problema nenhum e não consegue chegar onde ela chegou. E essa menina tem uma alegria de viver, sempre com o sorriso no rosto, nunca reclama. Ela não falta, pode chover que ela está aqui. Então, você percebe que ela é disposta demais. E ela sabe das limitações dela. No entanto, às vezes ao invés dela fazer em um semestre a disciplina ela faz em dois. Mas, eu acho que só a garra, a vontade [...]. (Prof. Sofia).

Durante a entrevista um professor refere-se ao aluno deficiente no diminutivo, o que sugere além de um tratamento diferenciado, uma infantilização do mesmo. Nessa mesma entrevista, ocorreu, porém, a citação desse deficiente como alguém que demonstra além do que se era esperado de um aluno nessas condições, exaltando características individuais do mesmo. Poderíamos pensar nesse caso como uma espécie de preconceito ao contrário.

Outro aspecto em relação às ações inclusivas nas instituições pesquisadas é que muitas vezes percebemos que há empenho individual dos professores para que a inclusão ocorra, o qual se dá em contato com outros professores ou pesquisa individual sobre o assunto.

[..] a gente acompanhando bem de pertinho ele está indo [...] Eu fiz uma reunião com todos os professores , acompanhamos mais de perto os estágios dele. [...] Foi muito bem , Graças a Deus, e até hoje ele manda e-mail pra mim, até hoje. Ele já se formou! (Prof. Margarida)

Nota-se nessa resposta um exemplo, que foi citado em outros momentos da entrevista pela professora Margarida, que diz respeito ao envolvimento das questões religiosas, no que diz respeito à concretização de um processo de inclusão, o que demonstra , como já citado no item relativo à intensificação do trabalho, que os professores se responsabilizam individualmente ou mesmo no grupo de docentes pelas ações necessárias à inclusão.

- Política institucional -

Por política institucional deve-se entender não apenas ações coordenadas para atender os deficientes que eventualmente se apresentam, mas, e principalmente, um programa destinado a promover a inclusão e criar as condições para o pleno atendimento dos inclusos, ao lado de criação de condições de trabalho para os que vão atendê-los, não apenas os professores, mas toda a comunidade acadêmica.

O perfil da Universidade é comunitária, nós estamos aqui pra isso mesmo. Mas, assim nós não estamos fazendo muito bem; talvez não com todas as ferramentas à disposição. Até porque nunca precisou. Na medida em que vai precisando vai desenvolvendo. (Prof. Sandro)

O que é comum entre as três instituições pesquisadas, é que desenvolvem ações pontuais a partir do momento em que recebem um aluno deficiente; além disso, em cada instituição, encontramos pessoas chaves que se tornam responsáveis pelo assunto e dão suporte a todos os aspectos que dizem respeito aos deficientes. Essa pessoa geralmente é algum professor, coordenador ou funcionário, que, além de se interessar pelas questões inclusivas, recebeu alguma formação que faz com que seja visto pela comunidade acadêmica como o “mais” apto a lidar com e orientar os deficientes. É notável em todas as entrevistas que os professores acreditam que seja necessária uma formação para lidar com deficientes e atender suas necessidades. Porém, apenas uma instituição foi mencionada pelos professores como tendo iniciado um processo para formalização de um projeto específico para atenção à diversidade.

Na instituição A (trata-se de uma universidade) observa-se, que em 2006 ,sob iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação criou-se uma comissão - composta por professores que já tinham familiaridade com o tema e por funcionários administrativos da Instituição (biblioteca, setor de recursos humanos)- para pensar um programa de ações amplo para trabalhar a diversidade na instituição. Finalizada a formulação do programa, foi aprovado pelo Conselho Superior para que fossem efetivadas essas ações. Observa-se que os alunos são recebidos nesta instituição, porém não há verba disponibilizada para viabilizar as ações. Em relação à acessibilidade esta instituição possui rampas de acesso, banheiros adaptados; porém foi observado no programa de tal instituição que algumas adaptações ambientais ainda são necessárias. Observa-se, ainda que esta instituição entende a proposta de inclusão e tenta acolher, na medida do possível, os candidatos com deficiência, mas não dispõe de auxílio

público prover recursos necessários à permanência dos deficientes. Desta forma devemos observar que embora haja interesse na inclusão, nem sempre a instituição dispõe de recursos para investimento nessa área (pagamento de intérpretes, recursos especiais, adaptação ambiental etc).

A instituição B (trata-se de uma faculdade), não tem uma política de inclusão de deficientes formalizada em documentos, segundo depoimento dos professores e a coordenadora de curso. Em relação às condições ambientais de acessibilidade observa-se algumas rampas de acesso e banheiros adaptados.

Na instituição C (trata-se de faculdade), pode-se observar que a diretoria da faculdade já buscou informações junto a outra instituição para que fosse realizado, em 2007, um grupo de discussão com professores. Um dos professores entrevistados dessa instituição cita que a Faculdade realizou um projeto de divulgação dos cursos a instituições de deficientes convidando-os para o processo seletivo. Com relação adaptabilidade observa-se que o prédio foi construído já com tal preocupação (já possuem rampas de acesso, banheiros e bebedouros adaptados, elevadores de acesso a outros andares)

Os professores, em sua maioria, desconhecem se há política institucional no local onde trabalham. Parecem acreditar que a maneira efetiva de se realizar a inclusão realmente seja aquela que só pensará ações quando o deficiente se matricular. Um dos professores, considera que a discussão sobre inclusão deve ser fomentada a partir da especificidade de cada tipo de deficiência; o que demonstra que realmente não se tem conhecimento do sentido mais amplo de política, no que diz respeito ao posicionamento da instituição sobre o assunto.

Notamos que a ausência de política institucional remete, individualmente ao professor que recebe (ou se depara com) um aluno deficiente, um processo de representação de tal fato (não o deficiente em si) que pode ser fator de desestabilização do trabalho, sobrecarga e responsabilização individual pelos desdobramentos da inclusão.

Não conheço. Não sei se há política. (Prof. Laisa)

[...] então às vezes em um colegiado é abordado, porque tem essa visão, e em outro não é abordado, porque não tem a visão, e outros simplesmente diz assim, tem aí e faça. [] então eu acho que precisa ter uma mobilização maior, isso sai dos colegiados, quem são os professores que tem em sua sala pessoas com algum tipo de deficiência ponto, [...] isso precisa ser preparado precisa ser dito, ser preparado, você precisa saber que tem, pra não me assustar entrando em sala de aula e, aí, eu não sabia. (Prof. Vitor)

[..] então, suporte de reuniões não só acadêmicas, mas de suporte para sistema de avaliação, inclusive na parte de deficiência quando a gente solicitou um suporte pelo menos interno, para a gente discutir isso, tivemos 100% [...] Na verdade foi interessante, porque quando da entrada do primeiro, foi uma proposta da própria instituição de tentar estabelecer parcerias para que pudesse atender, então alguns desses, chegaram por aqui exatamente por isso, então era algo que na época estava muito longe e talvez a gente pensasse que fosse discutido anteriormente mais nem daria para fazer isso exatamente pelo motivo que não sabe qual que vem e que eu posso colocar também aqui que eu acho que vale a pena [..] sobre a política institucional. Então, eu não sei te dizer dentro do PPD se, como é que funciona isso lá, desde que quando veio a gente viu que não teve restrição e a adequações para que pudesse receber essas pessoas. [...] não tivemos nenhum posicionamento diferencial de assistencialismo, então assim, se tivesse que reprovar ia reprovar, se tivesse que não terminar a faculdade porque ele não teria condições perante os quatro anos ele não ia fazer mesmo, então isso foi discutido, acho que era fundamental para a formação deles, não para um mérito nosso, então eles cumpriram com os requisitos básicos para se tornar um [...] Prof. Otavio (falando da instituição C)

- Recepção do aluno -

Outro aspecto observado entre os entrevistados foi o impacto na vida laboral dos professores quando do momento de recebimento do aluno nas instituições. Observa-se um efeito negativo na subjetividade do professor quando não há preparo do mesmo para o recebimento de deficientes. Nos relatos identificamos sensações de medo, desestruturação etc.

Sobre a primeira impressão com o recebimento:

Dois anos atrás, era nossa! De como ia ser. A primeira sensação é que preciso de treinamento pra isso. E depois muita dificuldade em como eu ia me comunicar com ele. Posso perguntar pra ele? Como se tivesse uma barreira. Fica constrangido (Prof. Sandro) –Instituição A

Nós tivemos que acolher e sem preparo [...] quando eles começam..a gente gela! Porque assim, como é difícil a gente entender e tentar. [...] O que senti foi um “gelinho na barriga”. Não que a gente não queira falar com ela, não é isso, mas é que a dificuldade é grande.[...] Pra falar bem a verdade, na época eu achei fantástico, eu achei a iniciativa maravilhosa, mas eu achei que ia ser mais fácil. Porque quando me falaram que ela tinha paralisia cerebral e ela chegou aqui eu achei normal, mas não achei que teria tanta dificuldade pra entender o que ela falava. (Prof. Sofia)

Eu não vejo problema nenhum. Eu não tive problema nenhum até agora. Eu não sei [...] a minha matéria é de interesse maior dele. Ele tem interesse, ele já manifestou, já falou que ele quer trabalhar com isso. Então, comigo ele não teve nenhum dos surtos, ataques, não sei como é que chama, que outros professores narraram. Então eu não posso reclamar muito. Ele tem, sabe ele

tem um pouco de desvio de atenção, você vê que você está falando e ele não está prestando atenção ai de repente ele faz uma pergunta que é o que você acabou de falar. Mas tirando isso. Tem aluno que não tem essa síndrome e faz isso também. (Prof.Vitor)

Esse medo provavelmente se dá pelo fato de os docentes não saberem como se comportar na relação com o deficiente. O que revela esse medo? Despreparo? Preconceito? Nos relatos abaixo podemos refletir sobre alguns aspectos levantados pelos entrevistados.

[...] por um lado a princípio quando eu soube da lei eu achei ótimo, por causa do problema de discriminação, mas depois eu não achei tão ótimo não, sabe por que? Porque a minha prima estudou, ela se especializou, ela fez pós graduação. Ela sabe como lidar como uma pessoa assim, então é lógico que ela vai cuidar melhor que eu. Eu posso até me esforçar, mas eu não fui preparada pra isso, então eu tenho minhas dúvidas se isso é o melhor caminho. E ai eu fico me perguntando: e as instituições como a Apae que fim vão levar? [...] De um lado eu acho bacana, mas do outro eu não sei. Graças a Deus todos os alunos que eu tive, nós nunca tivemos rejeição dos outros alunos. Que isso era uma grande preocupação, porque as vezes ele podia tirar sarro, ou judiar, mas graças a Deus meus alunos são maravilhosos e nunca fizeram isso. Mas você concorda que até isto pode ocorrer.[...] É complicado. Mas, infelizmente ou felizmente apesar de nós professores não estarmos preparados, eu acho que é necessário. Porque eu fico vendo por ai a evolução dessa menina e eu fico imaginando o que seria dessa menina se ela não tivesse feito. Então eu acho, tenho certeza que essa moça vai arranjar um emprego, que ela vai conseguir viver na sociedade como todo mundo, que não vai ser excluída, com muito mais [...]. Porque também se a gente não aceitar [...] Não tem como! (Prof. Sofia)

Se analisarmos individualmente o relato acima, poderemos perceber que muitas vezes o professor não consegue fechar sua opinião sobre o assunto; embora vivencie a situação prática, não consegue se definir entre a crítica e a aceitação da situação de inclusão. Há uma mescla de sentimentos, vivências e personalidade do professor que se misturam com a questão da competência técnica, da preocupação com a formação, com as exigências do mercado de trabalho etc.

Houve uma discussão do que fazer. Na verdade ninguém sabe o que fazer. Uns preferem ignorar, outros preferem interagir. Então não se chegou a nenhum consenso do que fazer. Mas foi contado e a gente tentou [...] cada professor contou a sua experiência e ai tentou...cada um falou, no meu caso eu faço isso, no meu caso faço aquilo, mas ninguém chegou num consenso médico correto , é isso. (Prof.Vitor)

Geralmente o aviso aos professores pode ocorrer depois de um primeiro contato com o aluno deficiente, o que, segundo alguns relatos, dificulta o desenvolvimento de seu trabalho.

[...] ele entrou aí depois que o pai veio explicar a situação dele para a coordenadora, desse caso em particular, mas tem outros. Então não comentou, não teve assim nenhuma restrição, não tiveram nenhuma restrição, então também não foi comentado com os professores nada. Foi avisado os professores assim que ela ficou sabendo. (Prof. Vitor)

Então acho que o dia que eu fiquei sabendo, e assim, não interferiu, mas eu entrei desestruturada, totalmente, era uma coisa que mexeu comigo, e eu senti muito saber na hora da entrada, entendeu, e eu já tinha tido aula, isso eu fiquei um pouco desestabilizada [...] em colegiado eu não me lembro, se teve alguma discussão eu sei não participei, de discussão não, eu fui só avisada (pausa) que eu tinha um aluno com alguma deficiência, eu fui só avisada. Caracterizou qual era esse aluno, a deficiência e disse que eu tinha esse aluno em sala, que eu não sabia, e eu já tinha dado aula. Mas não é a primeira vez que isso me acontece. (Prof. Laisa)

[...] eu e os professores que estão envolvidos tomamos a liberdade de fazer da mesma forma: [...] se você não nos ajudar vai ser impossível! Você precisa nos direcionar [...] nós nos reunimos para pedir suporte, principalmente com a Ana Maria (nome fictício utilizado para nomear a pessoa referente ao projeto da instituição procurada pelo professor), na época ele estava em uma instituição que tinha um grupo que estava trabalhando com isso também [...] Mas como a gente se reunia antes para trabalhar então a dúvida de todo mundo era a mesma, mas um sentimento que talvez seja interessante, pessoal do professor, a ser debatido até, é que a gente tem um sentimento de como resolver aquela situação naquele momento e assim, como dar o suporte para ele, o que ele pode fazer, então percebe quanto a gente antes de ter isso como a gente acaba ficando meio limitado, porque a ideia é que não tem muito o que fazer, como é que vai dar uma aula de voleibol? (Prof. Prof. Otavio)

Outro aspecto em relação a deficientes no Ensino Superior diz respeito à dificuldade desses de se auto-declararem. Sobre esse aspecto os docentes demonstram preocupação no sentido de não terem o diagnóstico para saber como prover ajuda necessária. Podemos supor que tal aspecto pode realmente ser expressão de preocupação legítima com os alunos, ou alguma forma de explicação de insucessos dos alunos. Podemos refletir ainda que o aluno do Ensino Superior, se constituir autônomo em suas ações e processo de ensino, portanto talvez seja essa uma das possíveis razões para que o deficiente não se auto-declare. Talvez o mesmo deseje experimentar um outro papel de co-responsabilidade pelo se processo escolar, sem proteções ou outros entraves que a declaração possa trazer.

Eu acho, mas elas não vão se auto-declarar, porque há um bloqueio do discente, não é ventilado porque ele não diz. Você percebe pelas perguntas, atitudes; Porque é assim, você tem um grupo heterogêneo, você vai chegar no final do semestre você quer um grupo homogêneo, e aí não nivela: ta sempre alguém, eu queria que ficasse claro que não é menção, porque ele pode conseguir os objetivos para aprovação na disciplina, mas ele está alguém ainda, a um grupo, aos próprios colegas, as perguntas muito infantilizadas, coisa que nem no ensino fundamental você faz isso, então dá pra perceber, agora é implícito inclusive pra pessoa, acho que ela não percebe, se esconde atrás de algo físico e aí deixa essa partezinha um pouco mais esquecida. (Prof. Laisa)

- Sobrecarga no trabalho -

Havia uma hipótese inicial nesta pesquisa de que a presença do aluno deficiente em sala de aula acarretaria ao professor uma maior sobrecarga no trabalho. Alguns relatos confirmam essa hipótese, porém, alguns docentes não analisam como negativo esse aspecto. Assumem que há uma sobrecarga, mas não que esta interfira negativamente no trabalho docente. A exigência de maior dedicação pode estar relacionada à perspectiva docente de entender o trabalho como missão, nesse caso, a missão de incluir.

Há vários exemplos de mudanças que professores introduziram em seu trabalho para atender os deficientes. No caso dos docentes de IES privadas, contratados por hora-aula, com obrigação de apresentar resultados, com a limitação do tempo, dar conta dessa incumbência de atender o deficiente, representa realmente uma sobrecarga considerável.

O apoio dos outros alunos na aula parece diminuir a sobrecarga do trabalho do professor. Um professor refere-se a esse aspecto quando relaciona o apoio dos colegas na aula prática ao deficiente, o que facilita o trabalho, já que não poderia lhe dar atenção durante toda a aula. A mesma docente relata sobre o problema com turmas com muitos alunos, citando a questão de junção de turmas, no chamado tronco comum.

[...] porque eu dou aula para o tronco comum, e aí tem gente que nem sabe que o indivíduo [...], uma sala extremamente grande, grande demais esse tronco, não está funcionando direito, isso por conta desse número. [...] pensar que o aluno não vai aprender, vai, só que aí, tem que ter a disposição nossa, como professor, de se você quer ou não se desdobrar, e procurar uma maneira com que aquele aluno vá aprender, e tem gente que não ta disposta, e não tem tempo, porque nós somos horistas, e não tem tempo mesmo, falta de tempo, mas pra mim é um desafio, sempre, sempre eu vejo assim, eu gosto. (Prof. Laisa)

Tenho mais preparação de provas, de aulas, mesmo o tempo com ela. Porque quando ela vai fazer uma pergunta, infelizmente para cinco minutos, dez minutos da aula pra poder entender [...] fico com ela no intervalo, antes da aula [...] ela me procura muito fora da sala de aula. [...]mas, eu acho que se fosse só na sala de aula eu deixaria um pouco a desejar. (Prof. Sofia)

O que podemos observar nesses exemplos é que as instituições acolhem os deficientes, por exigência legal ou por outros motivos não identificados nesta pesquisa, mas não criam condições para o trabalho com eles, intensificando e precarizando qualitativamente o trabalho docente. Observamos que não há suporte aos professores e nem direcionamento sobre como resolver problemas.

Olha, não sei se é a pessoa certa, mas eu recorreria a sua coordenadoria, ainda num primeiro ponto, também não sei se está preparada ou não para resolver isso, mas eu acredito que então juntos podemos subir para outra instância, que eu também não sei qual, porque nos trâmites normais o coordenador e o pró reitor de graduação, no meio não sei se tem alguém que pode auxiliar nesse meio termo, mas essa possibilidade de coordenador e pró reitor, só.(Prof. Sofia)

- Ajuste na didática -

Durante a pesquisa de campo foi possível perceber que, de fato, há mudanças que o deficiente produz na prática docente e nas atitudes do professor; as mudanças relacionadas com a forma de ministrar aula e preparar materiais são as mais citadas durante os relatos. Observa-se a utilização de algumas estratégias ou ajustes didáticos para que seja possível ministrar aulas; tais modificações representam, e acentuam sobrecarga ao trabalho docente.

Pode-se destacar que para os deficientes visuais, por exemplo, os professores durante a aula geralmente procuram utilizar menos recursos visuais, tais como datashow. Quando são usados, os professores se preocupam em explicar mais, descrever as figuras e os slides. Observa-se, ainda, nesse tipo de deficiência um trabalho extra-aula, que é encaminhar material antecipadamente à biblioteca para que seja escaneado e passado para o computador. Para os deficientes auditivos nota-se que o professor tenta mudar a postura corporal na aula, ficando sempre de frente quando fala à sala.

Percebe-se que, de maneira geral, independente do tipo de deficiência, os professores procuram tornar as informações mais acessíveis através de conceitos chave, oferecer explicações mais simples, estar mais atento ao aluno deficiente – para perceber se está

participando ou não - , ou mesmo deixam que os alunos gravem as aulas. Outra atenção dada ao deficiente é solicitar que esteja sempre mais a frente da sala, para que seja possível leitura labial, no caso dos deficientes auditivos, gravação de aulas no caso de deficientes visuais, ou mesmo sanar dúvidas.

Tudo que está colocando na lousa ou no data show, tem que estar reproduzindo também. Como um locutor de rádio [...] A gente fica: “Vocês estão vendo isso?” A gente esquece que ele não está vendo. Então tem toda uma apreensão nesse sentido na sua aula [...] A única coisa que eu preciso prestar atenção é em como eu vou traduzir verbalmente alguns esquemas que eu tinha imaginado passar. Isso que eu tenho que ficar atento, em como eu vou falar isso, não só demonstrar. (Prof. Sandro)

Falar um pouco mais devagar, falar olhando pra classe. Eu tinha mania de ficar escrevendo na lousa e falando, agora eu viro. (Prof. Sofia)

Em relação ao contato dos professores com os deficientes, observamos que é necessário observar a personalidade e a identidade de cada um deles. Nota-se que se trata sempre de posturas individuais dos professores para lidar com a questão da inclusão, não da instituição. A inclusão sem a cobertura institucional acaba responsabilizando o professor para busca de caminhos para o acolhimento.

O saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.11)

Isso posto podemos notar que a profissão docente pressupõe um envolvimento subjetivo, inerente ao cotidiano ocupacional, que faz com que o professor utilize todas as suas características subjetivas individuais para atender todas as necessidades de sua função.

Eu só penso em algo a mais que eu vou passar pra ele, ou eu coloco o material em letras muito grandes para que ele possa enxergar, por exemplo , a matéria que xeroco para os alunos eu tiro de maneira diferenciada, que pra esse aluno não funcionou, ele veio pedir pra gravar as aulas, então eu claro que permito com certeza, porque isso não vai fazer diferença, a gente já se organizou em relação a isso. As minhas práticas né, eu tenho que dar uma atenção um pouco maior, mas ele já tem um grupo que ele estuda, que conhece as necessidades dele e sabe mapear isso, um grupo muito bom, que precisa muito pouco, porque capta com facilidade, então esse é o grupo dele, que passa mais tempo ajudando[...] eles vão estudando junto.(Prof. Laisa)

A gente trabalhou um pouco em cima das práticas de ensino na educação física e foi muito prudente algumas relações. Na área da questão de deficientes, na área do discurso de direito de todos, e como que isso se efetiva realmente na escola, então permitia com eles praticar isso, então assim: vamos fazer uma experiência, vocês vão dar aula de que hoje? Era práticas de ensino. – Ah vamos dar capoeira. Então põe o seu amigo para fazer. [...] Então foi um laboratório bom, por sua vez, sentíamos liberdade de discutir isso com ele e ele também. (Prof. Otavio)

Notam-se ainda modificações no que diz respeito às avaliações. Observa-se em alguns casos que a avaliação começa a ser processual, baseada até mesmo no vínculo, comprometimento, comportamento e participação nas aulas. A questão da avaliação merece análise, pois devemos atentar para as substituições das avaliações formais, pensando que ficaria fácil substituir a avaliação de aquisição de conhecimento, pelo esforço em fazê-lo, conduzindo a avaliação com base mais em impressões de caráter socio-emocional do que de avanço intelectual.

[...] como ele se comporta, de como ele interfere na aula, como ele se vincula mesmo comprometimento, é tudo isso que é considerado na avaliação. (Prof. Margarida)

Então no dia de prova, a gente coloca ele sentadinho, coloca a mesa na frente dele, a folha, a gente coloca o lápis na mãozinha dele. Tem que dar um pouquinho mais de tempo, porque ele tem limite, tem dificuldade. – Referindo-se a deficiente com paralisia cerebral, a qual apresenta dificuldade motora- (Prof. Sofia)

Em outros casos específicos notamos que o aluno deficiente pode interferir no processo do grupo por exemplo na avaliação, quando o aluno utiliza máquina Braille para realizar a prova, o que incomodava os outros pelo barulho. Passou-se então a realizar a prova oral com o deficiente visual, o que deu certo, mas não dava ao aluno condições iguais de avaliação, pois não era possível o tempo de reflexão. Atualmente a prova é realizada em computador portátil, o qual iguala as condições de avaliação.

A questão da avaliação torna-se extremamente delicada em alguns casos, de forma que cada instituição tenta atender de maneira individualizada essa particularidade do deficiente. Ações, como prova oral, auxílio de uma terceira pessoa para realizar a prova, são realidades que perpassam a experiência do deficiente no processo inclusivo.

[...] como minha disciplina é teórico-prática, eu vou fazer teórica oral e prática eu dou a estrutura na mão dele , ele identifica e ponto, é isso que a gente faz (disciplina de anatomia),e assim, pra escrever, quem vai escrever sou eu, ele só fala, não escreve nada, escreve, mas assim, mas tem dificuldade pra escrever, ele fala, é só teórica, o professor está fazendo oral. [...] A Avaliação também é tátil, e ele vai respondendo a cada estrutura.E aí vai,... sei não sei... Mas aí eu preciso de um tempo a mais com ele que acabo tirando dos outros alunos, não sei se isso é bom se isso é ruim, eu acho particularmente que é ruim, pela quantidade de alunos que a gente tem em sala de aula. [...] deixei claro com os outros alunos o método de avaliação dele porque eu fiquei com receio, claro que a gente não está fazendo nada escondido, mas como eu gosto de ter tudo as claras. (Prof. Laisa)

No relato da professora acima também notamos a modificação do procedimento de avaliação. Notamos nesse caso, além de sobrecarga para o professor, uma preocupação da docente com interpretações da turma sobre as diferenciações nos processos de avaliação do deficiente. Observa-se tensão entre o atendimento diferenciado e as normas de igualdade no tratamento.

Sobre a avaliação do deficiente visual: Na verdade é assim, isso tem a ver com a particularidade de cada um, nas primeiras provas a faculdade cedia, a gente punha alguma secretária na hora para ditar, mas em pouco tempo ele acabou sendo um líder junto com todo mundo, e as pessoas freqüentavam a casa dele iam em festas juntos, então a participação da esposa sempre foi muito efetiva para estar discutindo, então a presença (da esposa) em alguns momentos que não eram todos também , porque dependia da disponibilidade que a gente tinha, não era incomodo, não era nada, naquele momento desta forma funcionou, porque também era assim, uma das coisas que na época surgiu para nós era como é que poderia ser isso? Será que não poderia saber e escrever o que ela queria e não o que ela sabia? Então isso na verdade não dá para ser uma regra, mas nós atingimos um ponto, ele sentado ali na minha mesa, do professor. E também como eu disse foi algumas vezes assim, outras vezes com a gente, só não dava para ser especificamente com a gente porque teria que ser em outro dia, daí para não separar a prova para outro dia, a gente fazia no mesmo momento. (Prof. Otavio)

[...] é mais a questão da prova. Porque geralmente eu preparo uma prova pra classe e outra especial pra ela [...] por exemplo eu dou quatro exercícios pra turma, pra ela eu tenho que dar dois. Tem que fazer a metade. - Referindo-se a deficiente com paralisia cerebral, a qual apresenta dificuldade motora- (Prof. Sofia)

A questão do tratamento diferenciado pode ser refletida como necessária para efetivação da inclusão. Pelo menos no processo de adaptação, a instituição deveria realizar esse tipo de conduta, mas não seria o caso de perpetuar esse procedimento, a não ser que o

inverso se mostrasse prejudicial ao deficiente. Dessa forma podemos discutir, - não só em relação ao aspecto da avaliação, mas a todo atendimento aos deficientes -, o quanto a política de compensação perdura, como sendo a única maneira de efetivação de inclusão, fazendo com que as diferenças se tornem mais evidentes à medida que todo o tratamento é diferenciado.

Sobre o tratamento que se deve dar ao deficiente, cita-se que não se deve ressaltar a deficiência na sala de aula:

[...] mas eu acho que isso é um pouco de fantasia que criam em torno disso, pra não assumir mesmo. Se você tem compromisso, você sabe que um aprende mais devagar, outro mais rápido. Então pra mim todo mundo é deficiente e eu lá no meio também. (Prof. Margarida)

Em se falando na diferenciação do aluno deficiente, podemos refletir sobre o relato de um professor, quando o mesmo cita o exemplo do aluno que, segundo ele, busca alternativas para que a aprendizagem seja efetiva.

A questão do aluno "...", aluno cego é meio complicada também, porque ele é extremamente dedicado, então assim a gente não sofre com o inconformismo com ele. Ele supera. Então, nem chega a ser um problema. (Prof. Sandro)

- Providências a serem tomadas -

Observamos que alguns professores entrevistados demonstram estar conscientes sobre o que falta, ou o que é necessário para melhorar tanto o atendimento aos deficientes quanto as condições de trabalho docente nesse contexto. Observa-se, em uma entrevista, uma avaliação negativa sobre a postura dos docentes em relação aos deficientes, seja por preconceitos, seja por interferências nas práticas rotineiras. A mesma docente indica diversas e interessantes sugestões para melhorar esse quadro, mas reconhece que as condições de trabalho dos docentes (regime de contratação) não favorece sua adoção.

[...] eu acho que tem que monitorar os professores, então eu acho que seria interessante primeiro uma primeira conversa de quem são, e quais são, quais são as deficiências, porque você pode ter mais de uma, que hoje já acontece, mas [...] é juntar os professores que tem aluno desse tipo e colocar como trabalhar. [...] Uma mesa redonda de vez em quando no semestre, pra ver o que está acontecendo, e o desempenho desses alunos, acho que é muito válido, e outra a gente troca. Agora, vou ser sincera pra você, não sei se terá a resposta dos docentes, tá porque eu vejo ainda que as

peessoas estão muito resistentes a isso, porque muda do seu trivial e temos que se mexer , mudanças chocam as pessoas, as pessoas são um pouco resistentes a isso. Mas eu acho que no semestre pelo menos umas duas ou três reuniões pra gente se situar, você tem o mesmo aluno na sala em várias disciplinas e às vezes isso não coincide, somos horistas, os horários dos professores não coincidem , entendeu. Isso nos ajudaria para um norte. (Prof. Laisa)

Se a ação sugerida acima pela professora acima fosse concretizada talvez pudesse haver melhora no atendimento, mas continuaria a configurar sobrecarga de trabalho.

De maneira geral, as sugestões dos professores em relação ao que fazer para efetivamente receber os deficientes dizem respeito à melhora de condições de acesso físico, aquisição de livros em Braille, aquisição de tecnologias. Nota-se que a maior reivindicação relativamente direta no que tange ao trabalho docente é em relação a treinamento, preparação dos docentes sobre como lidar com os deficientes.

Concordo com os docentes, que haveria maior facilidade na atuação destes, em relação aos deficientes, se tivessem um treinamento/qualificação/informação; inicialmente sobre qual deficiência será recebida/atendida por eles; é necessário ao menos que seja informado quais as dificuldades/restrições específicas de cada deficiência. Acredito ser necessário que a instituição disponibilize uma pessoa que tenha conhecimento em deficiências e que possa ser procurado pelos professores para sanar dúvidas e auxiliar na permanência do deficiente na instituição.

Sugiro melhorias principalmente na área tecnológica. Como por exemplo, ele poderia ter um computador dele, que ele se comunica bem. Ele poderia gravar a aula, dar a prova pelo computador e passar a prova por pen drive. [...] Na verdade eu acho que como a gente não tem treinamento específico pra isso, a gente não detecta as necessidade dele. Talvez pode ter alguma coisa que a gente ache que está tudo bem e na verdade não. Tem coisa que a gente acha que está errado e está bom. (Prof. Sandro)

Aquisição de livros em braile, aquisição de programas de computadores, pra que ele possa ter acesso a informática. E eu acho que também os professores devem ter uma preparação melhor, com pessoas da área, pra que saibam lidar melhor e possam fazer um bom trabalho em sala de aula. (Prof. Pérola)

Falta realmente, quem sabe uma preparação nossa, dos professores [...] Então sei lá, de repente trazer alguém pra falar, fazer uma dinâmica, trocar experiência ou assim pra não ser massante, não precisa trazer pra faculdade inteira, mas esse ano em particular vai pra esse curso, então traz

alguém em determinadas reuniões que a gente faz que não leva a nada, sabe, que fica lá só discutindo o sexo dos anjos a não sai daquilo. (Prof. Sofia)

A gente sente falta de uma orientação clara de como se deve proceder [...] Por exemplo: ele teve um surto lá na minha aula. Teve um alarme de um carro que disparou e ele começou a gritar, pulou debaixo da cadeira [...] o que eu faço nessa hora? Teve professor que foi lá e fala com ele [...] tem professor que fala: ignora que ele volta no lugar! O que tem que fazer? A gente não sabe [...] A gente vai um pouco no instinto. Isso eu acho que seria bom! (Prof. Vitor)

Para Eidelwein (2005), é imprescindível um investimento direcionado à formação docente, que leve a inovações pedagógicas significativas, e que haja ampliação das discussões sobre o tema da inclusão para além do espaço acadêmico e do domínio de especialistas, exigindo um diálogo estreito com a sociedade.

A autora aponta para o pouco que se tem refletido sobre re-direcionamento da ação docente, da prática pedagógica. Para ela, há que se refletir a partir do olhar dos sujeitos inclusos e não mais ter o professor como detentor de todo o conhecimento e responsável pela transmissão. Entendo que a autora não tende a recair, com tal observação, no proposto pelas reformas dos anos 1990, quanto ao “aprender a aprender”; mas que tem a intenção de alertar para as novas possibilidades de o aluno aprender, sem padrões pré-estabelecidos de condições físicas ou intelectuais, especialmente no caso dos deficientes

Outro aspecto que aparece nas entrevistas é a questão do assistencialismo. Alguns professores acreditam que seja função da universidade prover condições econômicas de acesso dos deficientes à instituição.

No relato da professora Prof. Sofia (abaixo), de fato, percebe-se uma postura de caráter assistencialista; por outro lado, a entrevistada aponta, ainda que com restrições, para o papel a ser desempenhado pela instituição que se dispõe a acolher o deficiente.

[...] a maioria do deficientes que tivemos aqui enfrentam problemas financeiros, então é muito comum a gente ajudar, fazer uma vaquinha pra comprar uma cadeira melhor, por exemplo pra [...] nós fizemos umas rifas pra ela comprar um notebook.[...] verificar se esse aluno tem uma dificuldade financeira e quem sabe ajudar na compra de uma cadeira motorizada do que uma cadeira normal, porque fica muito mais fácil. De repente na compra de um notebook ou de um mouse especial para deficientes físicos, ou de repente adquirir um software, porque as vezes um software pode ser difícil eu não sei, deve ter alguns que são gratuitos, mas alguns que são caros. Então não sei. Agora também, não é obrigação da

instituição prover dinheiro pro cara. Mas sei lá, de repente disponibilizar um software, uma coisa que as vezes seria mais fácil pra instituição adquirir do que a pessoa. Então de repente poderia ser implantadas algumas políticas assim. Um software não só pra computação, isso ai pra qualquer um, qualquer área que ela vá fazer, jornalismo, economia, tudo o software como o notebook vai facilitar a vida dele. (Prof. Sofia)

Outro ponto interessante ressaltado é em relação à responsabilidade do professor no relacionamento do deficiente com a comunidade acadêmica em geral - até que ponto essa responsabilidade é do professor.

Eu não tenho a menor idéia de como integrar esse cara socialmente. Não é pergunta pra mim que sou programador. Tem que ver com alguém da assistência social [...] eu não sei! Mas esse seria um ponto a melhorar. (Prof. Vitor)

4.2.1.3 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Este tópico diz respeito à percepção docente sobre o cotidiano escolar e a trajetória do aluno no Ensino Superior, bem como as perspectivas deste sobre o futuro profissional do deficiente.

- Relacionamento do deficiente com outros alunos -

No que diz respeito ao relacionamento grupal em sala de aula, quando nela há deficientes, notamos que alguns professores acreditam que não haja interferência negativa, e, sim, positiva nas atividades coletivas. Porém, em outros casos, os professores relatam perceber um sentimento de rejeição e/ou incômodo dos outros alunos em relação ao deficiente. Esse aspecto é levantado por entendermos que tal fato representa uma interferência também no trabalho docente, já que o professor tem que mediar essas relações em sala de aula.

A gente percebe que a gente fica um pouco chato pra eles (referindo-se aos outros alunos da sala). Toda hora ficar repetindo a mesma coisa. Que ao invés da gente ficar só apontando para o caminho, a gente fica reproduzindo o que está fazendo sobre (referindo-se sobre reprodução de imagens). Mas, com uma certa sutileza a gente consegue dominar bem. (Prof. Sandro)

Isso é difícil! A turma tende a ter um certo preconceito. Você nota que toda vez que fala, que ele faz uma pergunta o pessoal já tira um sarrinho [...] Então eu acho que ele acaba ficando muito isolado por causa desse

*comportamento. Não vejo ele com ninguém..acho que ele fica bem isolado!
(Prof.Vitor)*

Observamos que, na maioria das vezes, o professor conversa com a turma explicando sobre as necessidades especiais do aluno deficiente, o que, em muitos casos facilita o trabalho do docente dado que, com isso, os outros alunos ficam mais predispostos a auxiliar no acolhimento do deficiente. Os professores, dessa forma, repassam aos alunos a co-responsabilidade do acolhimento.

Os outros alunos ajudam [...] Olha...eu fico maravilhada! É fantástico! Essa menina tem amizade com todo mundo, todo mundo adora ela, todo mundo paparica ela. Eu não sei o acontece mas eu acho que, não sei se é ela que é comunicativa, ou, eu acho que é ela. (Prof. Sofia)

[...] eu acho que ele é muito bem acolhido com relação aos alunos, os colegas de trabalho dele, em sala de aula, são fantásticos, eles tem assim um carinho muito grande e não é uma superproteção, isso ficou muito claro pra mim, são pessoas um pouco mais maduras, mas eles tem um carinho com o aluno, tem cuidado em colocá-lo, em socializá-lo, é isso que eu vejo, não é assim o coitadinho, ele tem essa deficiência então não pode, isso é muito claro pra mim no curso dele, mas eu quero deixar claro que é no curso dele, que é nutrição; porque eu dou aula para o tronco comum, e aí tem gente que nem sabe que o indivíduo é deficiente, uma sala extremamente grande, grande demais [...] (Prof. Laisa)

- Aprendizagem com os deficientes -

Questionamos os docentes em relação à avaliação dos mesmos sobre a experiência de trabalhar com deficientes em sala de aula. Todos os entrevistados consideraram positiva a experiência, no sentido de possibilidade de aprender uma nova prática. Para alguns professores, a experiência está ligada à questão missionária do dom de lecionar; para outro como desafio a ser superado ou como idéia de missão; ou ainda ressalta acreditar que a experiência possibilita ao docente ter um diferencial em relação aos colegas professores. Houve professores ainda, que consideram que a presença do deficiente pode acrescentar no aprimoramento pedagógico, fazendo com que o professor fique mais atento à maneira de preparar ou modificar aulas e métodos.

Positivamente, Eu amo, Super legal, é uma coisa assim que vem pra complementar minha parte de docência , trabalhei com surdo e aí eu fui fazer o curso de sinais pra tentar me comunicar, apesar de que ele era oralizado, ele fazia leitura labial , então olha o meu cuidado, eu tenho que

dar aula olhando pra ele, não sair da frente dele, porque se eu sair ele perde, e não consigo ficar muito parada, e isso foi um aprendizado, eu conversava com ele um pouquinho em sinais, e foi por conta desse aluno. [...] Agora quando você pega um deficiência leve mental, com certeza isso é muito mais trabalhoso, e aí tem que ser trabalhoso fora de sala de aula, porque na sala de aula não dá. (Prof. Sofia)

Primeiro porque você tem que estudar. Primeiro tem que olhar o próprio umbigo e falar: “Espera aí, deixa eu dar uma olhada aqui, porque eu estou precisando de sustentação pra enfrentar essa outra situação.[...] Implica em você ter uma postura didático pedagógica bem diferenciada [...] eu avalio a experiência como muito positiva. Muito, muito positiva, crescimento pessoal em todos os sentidos, não só no conhecimento, nos só nos assuntos pedagógicos, mas como ser humano, como pessoa. Eu acho que a gente ganha muito, as pessoas precisam saber disso! (Prof. Margarida)

Um diferencial. A experiência com deficientes talvez seja um diferencial. Porque eu morro de vontade de fazer libras. Porque os termos de direito são muito técnicos. Então, não adianta eu ter um tradutor. Porque não iria conseguir passar exatamente o que eu quero. Então, se eu dominasse seria mais fácil. (Prof. Sandro)

Super produtivo. Super positivo. Eu acho que ajuda a acabar com o preconceito. Que às vezes as pessoas não chegam perto do deficiente como se ele tivesse uma doença contagiosa. Quando ele nasceu portador de alguma deficiência, ele era abandonado, ele era uma pessoa que era deixado de escanteio na sociedade. Eu acho que isso tem que acabar. (Prof. Pérola)

[...] para mim é muito rico, e o que eu senti aqui na instituição como um todo foi rico para nós professores, não só os docentes mas para os alunos também, porque dá uma mobilizada, o aluno que é o cadeirante, nossa, fazia o maior sucesso. (Prof. Vilma)

[...] Ah! E eu adoro porque é uma chance de aprender muito, na aula tem uma coisa que eu acho que emburrece, você começa a dar aula todo entusiasmado aí prepara tal, as chances de começar a repetir é muito grande e aí quando aparece um aluno desse, opa! tem que mudar alguma coisa; há chance de evoluir de melhorar de aprender, não só da aula, mas também a lidar com as pessoas, a respeitar as diferenças aprender mais sobre a gente mesmo e como eu te falei o exemplo da aula, melhora muito depois do contato com esses alunos, porque a gente se preocupa com mais detalhes então para mim é muito enriquecedor sempre. (André)

Olha, eu particularmente vejo com um desafio, eu gosto muito, eu já trabalhei com outros alunos com deficiência, com algumas, as vezes grave as vezes muito sutil, leve.[...] Então assim, pra mim é um desafio, cada vez eu me motivo mais com isso, porque eu acho que eles tem que ser incluídos, e a gente já faz exclusão natural, então, eu acho que pelo simples fato do

aluno estar aqui e a gente não ser avisado eu vejo como exclusão, eu vejo dessa maneira, não sei qual é o conteúdo, os conceitos disso, não to preocupada com isso, mas eu acho que a gente já faz, então essa barreira é grande, [...] Eu gosto porque ele acaba mexendo com o discente. (Prof. Laisa)

Então assim, eu acho que é importante que a instituição não exclua esse tipo de aluno e que trabalhe realmente com ele. Porque é um cara que tem capacidade, tem condições normalmente [...] Aquela experiência também do outro aluno cego também foi bem interessante Porque você tem alguns vícios que você acaba se policiando. (Prof. Vitor)

Estimulo total, acréscimo de tempo de aula e talvez isso, como falei de estimular é um pontapé inicial para que você crie novas formas, era isso que a gente tinha que fazer e isso não precisava estar vinculado apenas a essas necessidades deles, então eu confesso que não deu muito mais trabalho porque as nossas, as minhas disciplinas como eu disse para você, elas também tinham uma característica maior prática então eu fazia isso junto com cada um então eu falava: você vai ficar do meu lado aqui que nós vamos fazendo e a gente acabava por discutir aí o suporte de cada um então eu fazia de acordo com o que dava (Prof. Otavio)

Para Rodrigues (2004) as universidades podem se aprimorar em três domínios em relação à condição pedagógica através da inclusão de estudantes com necessidades educacionais. O primeiro diz respeito à reflexão sobre os diferentes perfis profissionais que podem ser constituídos. Para o autor, os professores realizam representações implícitas a respeito do campo profissional dos alunos, e é essa representação profissional restrita que pode influenciar a receptividade do docente ao aluno com necessidades especiais. O segundo aspecto diz respeito “ao alerta que o estudante com necessidades educacionais dá à necessidade de se constituir redes de solidariedade dentro da escola’ (p. 4). Como terceiro e último aspecto de possibilidade de melhoria, destaca-se como o estudante com necessidades educacionais pode ser catalisador de práticas e valores novos, possibilitando aos docentes diversificarem suas práticas.

É o que eu falei. É muito rico. É uma experiência que eles passam pra gente [...] A gente olha pra trás e a gente reclama do cabelo, a gente reclama da roupa, a gente reclama do peso. Essa menina praticamente mexe apenas o olhinho e está ali, tá falando, tá fazendo. Então, apesar de dar mais trabalho, se eu não tivesse com ela na aula, poxa vida eu perdi quase uma aula só com ela. Com os outros eu perco 5 ou 10 minutos. Ou seja, mas os meninos também entendem, mas eu acho que vale a pena, porque eu espero realmente estar contribuindo um pouquinho pra formação profissional dela, pra ela continuar seguindo o caminho dela. Agora está certo? Eu acho que está certo. Porque também a gente fala da Apae, mais a Apae chega até um

certo ponto. Ai a faculdade não tem jeito mesmo. Você já imaginou , a gente já não tem muita faculdade, imagine se tivesse que ter cada curso só pra pessoas com necessidades especiais. Eu acho que não teria jeito. Teria que ser dessa forma mesmo. E outra coisa também, depois se você for pensar quando ela for trabalhar. Ela vai estar no meio de todo mundo. Ela vai estar inserida ali no contexto. Todo mundo, gente alta, gente baixa, gente magra... Mas então, eu acho fantástico, uma experiência assim gratificante. (Prof. Sofia)

No relato acima, observa-se que mesmo após vários elogios à referida aluna, relata ter o sentimento de que “perdeu” tempo de aula, já que para alunos sem deficiência despense menos tempo para explicar um mesmo conteúdo. Dessa forma observamos que o atendimento específico ao deficiente nesse caso demanda do professor mais carga de trabalho, diminuindo o tempo disponível para as atividades já programadas.

- Avaliação profissional da carreira dos deficientes -

Questionamos os professores sobre suas avaliações a respeito da carreira profissional dos deficientes, para que pudéssemos avaliar sua visão em relação a esse aspecto, e a interferência disto no trabalho docente. Alguns professores entrevistados acreditam que deficiência de determinado aluno não interferirá em sua carreira profissional

Olha, eu acho que assim... digamos que ele possa [...] Aproveitando dessa condição de portador de necessidade especial, principalmente na área de concurso público, com certeza ele vai se sair muito bem [...] Muitas vezes, eu não sei se o portador de necessidade se acomoda ou não tem oportunidade (Prof. Pérola)

Eu acho que o “...” tem toda a condição de seguir a carreira jurídica. Talvez a melhor condição dele seja numa carreira jurídica. Ele vai encontrar as mesmas dificuldades que qualquer outro. Mas, ele tem mais condições para superá-las do que muitos alunos que enxergam. (Prof. Sandro)

Outros professores acreditam que alguns aspectos da deficiência podem interferir na carreira profissional, o que muitas vezes causa ao professor frustração ou angústia, ao entender que o aluno não terá ingresso no mercado, considerando como essencial a formação para esse ingresso. Essa demonstração apresenta uma visão estreita da formação do sujeito.

No caso do relato abaixo, a deficiência é vista como doença, de forma que ainda mais estreita-se a visão da possível formação.

Então eu acho que ela vai ter um pouquinho de resistência. Primeiro: pelo fato da cadeira de rodas, isso já dificulta em qualquer lugar que você vai. Eu vejo por mim, vi em várias reuniões, vai pra lá vai pra cá. E mesmo dependendo da área que ela for. Se ela for para a área de desenvolvimento não, mas se ela for pra uma área de trabalhar mais com a parte física, instalações, instalações de redes, ela não vai conseguir. Então eu acho que ela foi muito feliz pela área escolhida. Eu acho que ela vai conseguir trabalhar sim, eu tenho certeza que ela vai se sair muito bem. (Prof. Sofia)

[...] ele teria um potencial muito grande se ele tivesse o coeficiente emocional melhor. Tecnicamente ele vai ser muito bom, tecnicamente. Ou esse cara vai ter que arrumar um emprego que ele é um desses técnicos que ficam em uma salinha e quando precisam de alguma coisa, o cara vai lá e resolve tudo, mas só tem um cara da empresa que conversa com ele; ou ele se integra e vence essa barreira, mas aí tem a ver com a doença, eu não sei se é possível. Mas eu acho que tem mercado. Ele já mostra que tecnicamente ele vai ser bom. Difícil vai ser ele passar em entrevista..que precisa conversar para passar. (Prof.Vitor)

Um professor chama atenção para o conceito de qualificar, que, segundo ele, implica mais que o domínio técnico-teórico de conhecimentos e habilidades em uma determinada área. Observa que o relacionamento emocional também faz parte da formação profissional e é necessário no exercício do trabalho. Desta forma analisa que o aluno em questão (que possui um distúrbio emocional, ao apresentar um tipo específico de autismo) terá dificuldade para se inserir no mercado de trabalho, a medida que apresenta dificuldade no relacionamento com as pessoas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos indicar na tentativa de “costurar” o que foi coletado nessa pesquisa é que não há uma linearidade em relação ao assunto, nem tudo concorda, nem tudo discorda. Enfim, o tema inclusão realmente pode demandar diferentes olhares dessa realidade no ensino superior. Quais as dificuldades, qual o aprendizado dos docentes? Quais as necessidades e possibilidades do docente nessa realidade? O que muda no trabalho dos professores (as) quando em suas salas de aula trabalham com pessoas com deficiências? Em que medida a inclusão demanda novos saberes aos docentes de Ensino Superior, pode ser um enriquecimento e não empobrecimento de saberes? Pode colocá-lo em situação de intensificação? São questões que atrelado ao trabalho docente no Ensino Superior foi desafiador à medida que ambos são assuntos polêmicos e contraditórios, e ainda pouco pesquisados em sua especificidade, dessa forma essa dissertação propõe discutir não só as modificações que as demandas por inclusão de deficientes provocam no cotidiano desse professor, mas entender como estes se dão, quais são as atuais realidades desse professor relativamente ao tema da inclusão.

Inicialmente é pertinente pontuar que o docente de Ensino Superior, nem sempre possui formação para dar conta das questões didáticas e pedagógicas. Geralmente os docentes iniciam-se nessa área de atividade pela sua experiência de prática profissional, com a intenção de ministrar conteúdos relativos a ela. Porém, observa-se que, nesse processo, o professor percebe que não se pode separar a vida acadêmica da profissional; não se trata de ensinar as práticas do mercado de trabalho apenas, o professor se envolve na rede de relações da escola, de forma que torna-se impossível separar a personalidade individual, carga cultural e questões didático-pedagógicas.

No que diz respeito especificamente ao tema da inclusão de deficientes, há alinhamento entre as instituições pesquisadas, referente ao entendimento para o recebimento dos deficientes. As mesmas realizam uma preparação para inclusão quando algum aluno se matricula. Não houve relato de ações estabelecidas antecipadamente, espera-se a chegada das necessidades para atuar sobre elas. Individualiza-se o processo para cada caso, entendendo que cada tipo de deficiência necessita de condições específicas. Concordamos que algumas necessidades pedagógicas devem ser realmente entendidas e individualizadas: por exemplo, o deficiente auditivo necessita que o professor permaneça voltado para ele, já o deficiente visual precisa gravar as aulas, ou mesmo que o professor descreva figuras para que possam ser

entendidas. Porém, no que diz respeito à uma política institucional, discussões sobre como lidar e acolher as diferenças, estabelecer suporte aos professores são ações que independem do tipo da deficiência. Quando nos reportamos, por exemplo, ao recebimento de alunos, notamos ausência de cuidado institucional, no que refere ao vestibular, por exemplo, com variedade de formas de aplicação para atender a demanda, a arquitetura universitária com falta de placas indicativas para deficientes visuais, entre outras questões que podem favorecer o acolhimento de um deficiente no ambiente escolar.

Temos que ressaltar, porém, que as três instituições que se dispuseram a participar da pesquisa estão dispostas a pensar sobre a questão da inclusão. Talvez as condições institucionais não propiciem maiores investimentos nessa área, mas percebem-se nelas ações, mesmo que não referidas a uma política, que se voltam para a inclusão de deficientes. Isso se mostra à medida que as instituições se mobilizam, quer seja na formulação de políticas específicas, quer seja na aceitação inicial do deficiente, no oferecimento de adaptações nas aulas ou processos de avaliação, na tentativa de adaptar acessibilidade dos ambientes.

Os diferenciais também são notados entre as instituições, tais como o empenho para criação de programas; ou mesmo, no caso dos docentes, a disponibilidade individual, atrelada a questões relativas à personalidade do professor para o atendimento aos deficientes.

Entusiasmo, indiferença, sofrimentos diferenciados foram presenciados na coleta de dados, e no contato direto com os docentes. Observou-se, ainda, a existência de um clima de indefinição, desinformação, medo, que envolve a questão da inclusão nesse nível de ensino.

O que há em comum entre os relatos é que, de alguma forma, os docentes entrevistados acreditam que houve uma aprendizagem pessoal ao trabalhar com a diversidade. Atrelado a isso consideram essa experiência um desafio, à medida que se deparam com uma nova realidade, que demanda maior carga de trabalho.

Observa-se inconsistência em relação à postura relativa à inclusão, que se manifestou nas entrevistas de diferentes formas. Ora com relatos de docentes que acreditam que o assistencialismo deve ser uma prática adotada, ora com exaltação da inteligência dos deficientes, caracterizando-os como “muito melhor do que poderiam ser”, “melhor que um aluno normal”, e em outros momentos uma demonstração de visão estreita da formação do sujeito.

Os relatos dos docentes apresentam indícios de que em alguns casos os professores não conseguem fechar sua opinião sobre o assunto; embora vivenciem a situação prática, não

conseguem se definir entre a crítica e a aceitação da situação de inclusão. Há uma mescla de sentimentos, vivências e personalidade do professor que se misturam com a questão da competência técnica, da preocupação com a formação, com as exigências do mercado de trabalho entre outras.

Algumas discussões sobre o preconceito puderam ser vistas nos relatos dos professores entrevistados. Tal discussão foi pensada sob a ótica de não culpabilização individual do docente pelo processo em que se produz os preconceitos.

Para Ozório (2007, p. 01)

Uma sociedade se caracteriza, historicamente, pela falsa idéia de que “todos são iguais”, portanto “todos são detentores dos mesmos direitos”. A contradição desse discurso começa a ser evidenciada pelas estruturas institucionais que compõem diferentes formas de organizações das sociedades.

Quando pensamos no mundo de ideais e princípios presentes na história social da humanidade, podemos apreender tal contradição, somente a partir de um significado atribuído a um objeto por um determinado grupo, em suas diferentes práticas sociais, o que implica afirmar que os valores e os compromissos culturais sempre serão diferenciados de uma sociedade para outra, bem como no interior de cada sociedade. A reprodução e a adequação das estratégias seletivas são, portanto, diferentes de uma sociedade para outra, bem como representam diferentes mecanismos de violências.

Não se pode sugerir que os direitos dos diferentes devam ser diferentes dos demais, pois isto justificaria que esses não deveriam ser tratados com igualdade, como detentores de direitos. O fato de as pessoas serem diferentes, ou deficientes, não as exclui de sua condição de sujeitos sociais, portanto, os direitos subjetivos individuais devem ser respeitados.

Martucelli (1996), em seu artigo “As contradições políticas do multiculturalismo”, indica algumas pistas em relação as “confusas”, contraditórias e o próprio dualismo das questões que tratam as políticas para deficientes, ou outros grupos que representem minorias, ou que apresentem “com referência a uma alteridade, o mais das vezes de caráter dominante” (p.29).

Para o autor há um dilema no que diz respeito à identidade. E a “articulação entre a identidade e o político” é para o autor o problema determinante de uma sociedade multicultural.(p.18).

A idéia da igualdade entre todos os homens significa que os indivíduos são considerados iguais e tratados como tais com referência a qualidades consideradas constitutivas da “natureza” humana – a razão, a responsabilidade moral, a liberdade.(p. 20)

O princípio da idéia da igualdade é que os indivíduos devem ser “considerados iguais e tratados como tais com referência a qualidades consideradas constitutivas da “natureza” humana”(p.20).

A equidade reconhece a pertinência política das especificidades culturais dos indivíduos e dos grupos, aceitando a idéia de um tratamento diferenciado aos membros da coletividade, considera a situação particular e concebe a igualdade a partir disso. A noção de igualdade não pode ser confundida como mera consideração das diferenças.

Silva (2006, p. 02) nos diz que:

o preconceito materializa um possível efeito do encontro entre pessoas, quando são acionados mecanismos de defesa diante de algo que deve ser combatido por constituir-se numa ameaça. Num mundo em que o medo prevalece, indicando um perigo objetivo, e, ao mesmo tempo, não possibilita sua elaboração, as formas de organização social seguem negando, de forma renovada, a diferença.

Para a mesma autora o preconceituoso afasta esse “outro”, porque ele põe em perigo sua estabilidade psíquica. Assim, o preconceito cumpre também uma função social: construir o diferente como culpado pelos males e inseguranças daqueles que são iguais. O preconceito contra as pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade.

A deficiência inscreve no próprio corpo do indivíduo seu caráter particular. O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente;ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro. A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho (SOUZA, 2006, p 03)

A convivência na diversidade não significa assumir a posição de espectador passivo e tolerante. O pressuposto essencial está em admitir que cada indivíduo tem direito de combinar experiências pessoais de vida com a coletividade, imprimindo, todavia, uma identidade particular que constitui sua individualidade.

O docente, não acreditando nas possibilidades do deficiente de contribuir com sua individualidade na vida coletiva, coloca o seu próprio papel em dúvida; afastando-se dessa realidade e responsabilizando o deficiente pelo seu insucesso. Observa-se que o docente ao se deparar com o diferente coloca em risco sua estabilidade, desta forma só será possível efetivar um processo relacional de inclusão se realmente o docente desejar essa experiência vivida, aceitando acrescentar a esta, um novo capítulo, que inclui lidar com a deficiência em sala de aula.

Os docentes ao expressar tal atitude parecem expressar a visão social mais ampla sobre a deficiência presente em nossa sociedade. No caso dos professores entrevistados, o fato de negarem que sejam necessárias adaptações/diferenciais aos alunos deficientes, também se mostra como uma forma de não aceitação do mesmo.

Para Heller, (1992), “a maioria dos preconceitos tem um caráter mediata ou imediatamente social. Em outras palavras: costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente, para depois aplicá-los a casos concretos através de mediações”. (p. 49). Para a autora, conformidade é algo de que todo homem tem necessidade, porém, discute que se o ser humano não aproveita as oportunidades de mudança, de movimento para modificar a vida cotidiana, torna-se um conformista; “crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores” (p. 48)

O preconceito, então, possui nessa conceituação uma via de mão dupla, serve para resistir a uma ameaça ou intimidação e, também, para mantê-la à distância, ajudando a manter estabilidade a determinado grupo social.

Para Campos (2005, p.06), a inclusão de pessoas com deficiências no ensino “abala pilares de uma sociedade voltada para a produção e para o consumo, porque questiona o ensino promovido apenas para a competição e para o lucro “que por sua vez se fundam sobre o capital”. Não é possível separar a inclusão escolar da transformação social, ou mesmo atribuir o insucesso da inclusão a inadaptabilidade da escola, falta de apoio técnico dos professores, resistência por parte dos professores, diretores, etc. Não se deve negligenciar esses fatores, mas também não se deve atribuir a esses o insucesso.

Em uma sociedade que valoriza não apenas a força, mas a produção na dimensão do lucro, falar da inclusão sempre será contrária a essas normas e preceitos vigentes. As normas seguem homogeneizações na escola, e devem abrir mão para uma escola cidadã que construa não apenas a possibilidade das transformações sociais, mas, sobretudo, a construção da solidariedade, da humanização da humanidade por si só preceitos mais do que recorrentes em Educação. No entanto, exige-se mais que a

escola faça valer estes valores, dos quais tem aberto mão sistematicamente em prol de uma sociedade de consumo. Este papel de resistência deveria ser seu verdadeiro papel, conjuntamente com a concepção de uma escola cidadã e emancipadora. (CAMPOS, 2005, p. 06)

Devemos notar que, pelo menos por parte dos professores entrevistados, existe uma atitude positiva em relação à inclusão, embora eles também evidenciem as dificuldades em operacionalizá-la - seja por limitações próprias, seja por ausência de política institucional - eles ressaltam o desafio que os preocupa sobre as questões que envolvem o ensino/aprendizagem.

O mais solicitado pelos docentes entrevistados para auxiliar no trabalho é que seja criado um “padrão” para atendimento aos deficientes, que seja formalizado o que realmente se deve fazer. Esperam que seja realizada uma orientação prescrita e também a institucionalização de uma política. Tal solicitação realmente se torna complicado nessa área, já que se deve ter em mente as necessidades individuais, porém torna-se urgente que se estabeleçam nas instituições, políticas específicas que dêem direcionamento aos professores, que seja estabelecido o que a instituição deseja, o que pode oferecer, que se disponham recursos e discursos consistentes para a referência no contexto do trabalho real¹⁸ do docente.

O que é possível perceber, ainda, é que entre os docentes de Ensino Superior há dificuldade em pedir ajuda, pois tal atitude poderia demonstrar fragilidade, já que a visão que parece predominar em tal âmbito escolar é a de que o docente deve sempre ter o domínio sobre a sala de aula, principalmente aquele com mais titulação.

A discussão sobre o tema não é linear, é contraditória, nem tudo é negativo nem tudo é positivo. Para o trabalho docente a inclusão de deficientes pode trazer ganhos em termos de sensibilidade, aprendizagem com as diferenças, descoberta de novas estratégias pedagógicas, revisão de recursos pedagógicos, melhora no contato e comunicação com os alunos; em contrapartida, tal inclusão aumenta a sobrecarga de trabalho, diminui o tempo livre, causa sentimento de impotência e desgaste emocional.

¹⁸ Utiliza-se a linguagem trabalho real, baseado na concepção dejouriana que basicamente consiste no forma com que o trabalho realmente é realizado, aquilo que acontece no cotidiano, com todos os rearranjos necessários; o autor discute o termo diferenciando-o do trabalho prescrito (modo operatório, conteúdo determinado) que é o que se planeja para o cotidiano profissional, mas que por questões da prática cotidiana não se efetivam. (DEJOURS, C., 1994; 1998)

O sucesso para a inclusão efetiva, segundo os entrevistados, depende muitas vezes não só da instituição escolar e seus atores, mas também do apoio familiar, que nesses casos torna-se imprescindível para o sucesso pedagógico.

Assim como Mancebo (2007), concordo que o trabalho docente constitui-se num lugar contraditório que suscita, a um só tempo, sobretrabalho e prazer, captura acrítica dos envolvidos para as novas demandas colocadas para a universidade, mas também espaço para invenções, pensamento e crítica.

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

Isso posto, podemos notar que a profissão docente pressupõe um envolvimento inerente ao cotidiano ocupacional que faz com que o professor utilize seu perfil para atender as necessidades não só da sala de aula, mas da expectativa social sobre a mesma. Para os docentes de Ensino Superior lidar com a questão da inclusão de deficientes, demanda não só uma predisposição para lidar com o novo, mas, supostamente, um reaprender a olhar sobre: o que se ensina, como se ensina; o que se aprende, como se aprende; o que partilhar, como partilhar; o que sentir, como sentir; o que esperar, por que esperar; o que devo fazer, como fazer; o que é meu, o que não é meu; até onde posso ir? até onde quero ir?

Para finalizar utilizo algumas palavras de Fernando Pessoa, para reforçar a complexidade do tema pesquisado, e demonstrar que há ainda várias possibilidades de aprofundar o assunto por outros olhares, assim como há a necessidade de abandonar preconceitos e reescrever novos capítulos da história dos deficientes no Ensino Superior.

*Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores as flores
É preciso também não ter filosofia nenhuma
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas
Há um só cada um de nós, como uma cave
Há uma só janela fechada, e cada um de nós lá fora;
E um sonho do que se poderia ver
Se a janela abrisse,
Que nunca é o que se vê quando abre a janela.*

Fernando Pessoa - Heterenômio Alberto Caieiro

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila. T. Concepções e práticas de leitura e escrita universitária de professores em formação inicial. **Relatório de pesquisa**, Rio de Janeiro, RJ, 2004.

ANDRADE, Martha S. A. de; PACHECO, Marina L.; FARIAS, Sandra S. P..Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na Educação Superior. **Revista Digital de Pesquisa CONQUER**, São Francisco de Barreiras, v.1, 2006

ARROYO, Miguel G.. **Ofício de mestre: imagens e auto imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição 70, Lisboa, 1999.

BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**. Campinas, SP, v. 19, n. 44, p. 19-32. Disponível em: <http://WWW.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05. set. 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sar. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto,1982.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Base de 1971 – Lei 5696/71 l Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 29 jul. 2009

_____. Portaria Federal n. 3284, de 07.11.2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2009

BRASIL, MEC. Há uma data limite em que o MEC espera que a maior parte dos alunos com necessidades especiais esteja incluída em escolas comuns? Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=110:ha-uma-data-limite-em-que-o-mec-espera-que-a-maior-parte-dos-alunos-com-necessidades-especiais-esteja-incluida-em-escolas-comuns&catid=125:educacao-especial&Itemid=230. Acesso em 30.nov.2009

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n.18, p. 82-100, Set/Dez, 2001. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_09_IRIA_BRZEZINSKI_E_ELSA_GARRIDO.pdf> Acesso em 05 set. 2009

BUENO, José G. A educação do deficiente auditivo no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 13, n.60, p.25-36, 1993a.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993b.

CAMPOS, Crispim Antonio. . Algumas considerações sobre Preconceito e Inclusão. Revista On Line, Americana SP, 02 fev. 2005

CASTANHO, Denise M.; FREITAS, Soraia N.. Inclusão e prática docente no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/r6.htm>>. Acesso em 09 ago. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.); **Reflexões e praticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: **O professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP/MEC, 2000, p.45-52.

CUNHA, Maria I. da. Docencia na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira e Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32 mai.- ago. 2006. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200005&Ing=es&nrm=iso>. Acesso em: 13 jul. 2009.

DRAGO, Rodrigo.. A Inclusão chega ao Ensino Superior. Concepções inclusivistas de um grupo de profissionais de uma faculdade provada da grande vitória. In: Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. **Relatório de pesquisa em andamento**, 2008.

EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2003, Cuiabá, MT, 2003. **Seminário em Educação 2003**. Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, MT, 2003.

EIDELWEIN, Monica Pagel. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria n° 26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/r9.htm>>. Acesso em: 10 out. 2009.

ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 14, 2007, Rio de Janeiro, RJ. **Anais do XIV Encontro Nacional da ABRAPSO**, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

ENGUIITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, RS, n.4, 1991, p. 41-61.

ENSAIOS PEDAGÓGICOS, 2006, Brasília, DF. **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores**. Brasília, DF, Ministério da Educação , Secretaria de Educação Especial, 2006.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza.; GRILLO, Marlene Educação superior travessias e atravessamentos. In: **Docência universitária e o futuro: desafios e possibilidades**. Canoas, RS: ULBRA, 2001.p. 11-32.

FERNANDES, Edicléa M. Educação para todos - Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamim Constant**, Rio de Janeiro v. 5, n. 14, p. 3-19, 1999.

FERRARI, Marian Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no Ensino Superior: Um novo desafio. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, Ribeirão Preto v. 4, p. 636-647, 2007.

FERREIRA, Solange Leme. A Sociedade Inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo. v.7, n. 42, p. 54 – 6, jan. - fev., 1999.

FERRETTI Celso. **Considerações sobre o trabalho docente**, 2009. (No prelo)

FRANCO, Maria E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2001

GASPARINI, Sandra Maria et al. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, mai. – ago. 2005.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão: MEC / SEESP**, v. 1, n. 1, 2005.

HARGREAVES, A. Os Professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna. Mc. Graw-Hill. Lisboa. 1998

HELLER, Agnes (1992). **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro : Paz e Terra

HYPÓLITO, Alvaro Moreira. **Processo de trabalho docente**: uma análise a partir das relações de classe e de gênero. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1994.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação**, 1998. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 10 abr. 2000.

INEP_ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação - Preliminar**, 2003. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 20 out. 2004

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEMONS, Jadir C.. **Carga psíquica no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. Florianópolis, 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

SILVA, Luciene M. O estranhamento causado pela deficiência: **Revista Brasileira de Educação**, (Rio de Janeiro) v. 11, n. 33, set. - dez. 2006

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade e sobre implicação. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, RS, v.20, n.1, p.74-80, 2007.

MANCEBO, Deise; ROCHA, Marisa L. da. Avaliação na educação superior e trabalho docente. **Interações**, v.7, n.13, p.55-75, jun. 2002.

MARTUCCELLI, Danilo. As contradições políticas do multiculturalismo.1996. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n.2. p.18-32, 1996

MENDES, Francisco. M. P. **Incidência de burnout em professores das ciências biológicas e da saúde da Universidade Tuiuti do Paraná**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas e Saúde) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2005

MINAYO, Maria C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2004

MOROSINI, Marília da Costa (Org). O professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação. In: **Docência Universitária e desafios da realidade nacional**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2001.

NÓVOA, António. Os Professores e sua formação. In: **Formação de professores e profissão docente**, Lisboa – Portugal: Dom Quixote,1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**.(México) , Consejo Mexicano de Investigación Educativa. v. 9, n. 20, jan - mar. 2004.

OLIVEIRA, M. G. **Condições de trabalho, gênero e saúde: sofrimento e estresse: um estudo de caso com os profissionais docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2001.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 07 out. 2009

_____. Resolução n. 45/91 de 14 de dezembro de 1990 – Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=11601>>. Acesso em: 29 jul. 2009

OSORIO, A. C. N. . Estranho medo da inclusão. *Educação (UFSM)*, v. 32, p. 301-318, 2007.

PARRA, Manuel. *As condições de trabalho e saúde no trabalho docente*. **Revista Prelac - UNESCO**, (Santiago), n.1, jun. 2005.

PEREIRA, Beatriz Regina; NASCIMENTO, Maria Letícia. **Inclusão e Exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira**. São Paulo, SP: Educação e Arte, 2006.

PETROSKI, E.C. **Qualidade de vida no trabalho e suas relações com estresse, nível de atividade física e risco coronariano de professores universitários**. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção)- Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

PRIOSTE, Claudia Dias. **Diversidade e adversidade na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 2005, Brasília, **Revista de Anais : A inclusão do aluno com deficiência no ensino superior**. Brasília, DF: ANPED, 2005.

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE STRESS E BURNOUT, 1., 2002, Tuiuti, PR. **I Seminário internacional de stress e burnout**, Tuiuti, PR: UTP, 2002.

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 29, 2006, Caxambú, MG, 2006. **A inclusão no ensino superior**. Caxambú, MG, 2006.

REY, Fernando G.. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROCHA, Decio; ROCHA, Maria Lopes. da.. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. **Psicologia & sociedade**, Porto Alegre, RS . v.16, n. 1, 2004. p. 13-36 Disponível em: Psicologia & Sociedade <<http://www.bvs-psi.org.br/>>. Acesso em: 12 out. 2009.

RODRIGUES, David. A Inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 23, 2004.

ROSA, Soraya. D. **O professor Universitário da área da saúde: profissão e qualidade de vida**. 2000, Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Sorocaba, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos R. **O trabalho intensificado na Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009 (no prelo).

SILVA, Luciene M. O estranhamento causado pela deficiência: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 11, n. 33, set. - dez. 2006

TARDIF, Maurice. ; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, São Paulo, SP, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. et al. **O trabalho docente, a didática e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas**. Texto Digitado, 2000.

_____. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, v. 10, n. 16, p. 7-14, jan. - jun., 2001.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUMOLO, Paulo. Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, abr. 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O cotidiano laboral do docente universitário frente à inclusão de pessoas com deficiência em instituições particulares

Termo de consentimento para participação em pesquisa

Você está sendo convidado (a) a participar, da pesquisa: **O cotidiano laboral do docente universitário frente à inclusão de pessoas com deficiência em instituições particulares**, que faz parte de um estudo para a obtenção do título de mestrado em educação. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

O PROPÓSITO DESTE PROGRAMA E ESTUDO é investigar o trabalho docente no ensino superior, e como o aluno com deficiência e necessidades educacionais específicas interfere no cotidiano laboral desse profissional.

DESCONFORTO E OS RISCOS POTENCIAIS: Haverá questionamento sobre trabalho. Qualquer questionamento poderá ser recusado se lhe causar constrangimento. A entrevista será gravada.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Garantimos que os dados pessoais e os dados obtidos durante as entrevistas serão mantidos confidencialmente. As respostas de todos os participantes serão analisadas sem que apareçam os nomes de quem as respondeu ou as forneceu. Não haverá nenhum gasto com sua participação, e também não haverá nenhum pagamento com a sua participação.

Em caso de maiores informações, procurar a responsável pela pesquisa indicada abaixo:

Lilian de Fatima Zanoni
Telefone: (11) 9360-3012

CONSENTIMENTO

Tendo tomado conhecimento dos objetivos, dos dados que serão coletados, do desenvolvimento do programa e da pesquisa concordo em participar dos mesmos. Assim, coloco-me à disposição para fornecer as informações necessárias e permito que seja realizada a gravação da entrevista para que a mesma possa ser transcrita, e que estes dados sejam empregados para os objetivos da pesquisa de mestrado, com a minha participação no desenvolvimento deste, podendo, inclusive, todos os dados e resultados servirem em publicações.

Sorocaba, _____ de _____ de _____.

(Nome por extenso)

(Assinatura)

APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista para dissertação : O cotidiano laboral do docente frente à inclusão de pessoas com deficiência em instituições de ensino superior

Dados de identificação

Nome do professor:

Formação:

Tempo de docência em geral:

Tempo de docência nesta instituição:

Tempo de docência no Ensino Superior:

Faixa Etária: Entre 20 e 30 / Entre 30 e 40 / Entre 40 e 50 / Entre 50 e 60 / Mais de 60

Instituição:

Cursos – em geral e na instituição:

Disciplinas ofertadas – em geral e na instituição:

- 1- Fale-me sobre sua experiência como professor no Ensino Superior.
- 2- Em relação à profissão docente no ensino superior, o que diz à respeito das condições de trabalho? E nessa instituição?
- 3- Quais os aspectos positivos e negativos em relação a esta atividade, de maneira geral e nessa instituição?
- 4- Qual tem sido sua carga horária semanal de trabalho nesta instituição? E hoje, qual é? Como ela está distribuída em relação aos cursos e disciplinas ofertadas?
- 5- Quanto tempo você dispense semanalmente na preparação de aulas e correção de trabalhos, Além do tempo utilizado para as aulas propriamente ditas?
- 6- **Perguntar depois que falar sobre alunos deficientes:** Quanto tempo a mais dispensa para dar conta da preparação de aulas para este aluno?

7- A INSTITUIÇÃO DISCUTIU COM OS PROFESSORES A DECISÃO DO RECEBIMENTO DE ALUNOS DEFICIENTES? QUANDO? DE QUE FORMA SE DEU A DISCUSSÃO? QUAIS OS TEMAS OU ASPECTOS TRATADOS? COMO OS PROFESSORES ENCARARAM ESSA QUESTÃO?

8- QUAL SUA AVALIAÇÃO EM RELAÇÃO AO RECEBIMENTO DESTES ALUNOS NA INSTITUIÇÃO, EM RELAÇÃO À ESTRUTURA INSTITUCIONAL, COLEGIADO, OUTROS DOCENTES, ALUNOS?

9- A Instituição tem alguma política de inclusão aos alunos deficientes? No que consiste?

10- O **senhor foi avisado** pela instituição que receberia alunos com deficiência. De que forma lhe foi dado o aviso?

11- Como a **Instituição** preparou-o para o recebimento desse aluno?

12- Como foi que o **colegiado** recebeu a informação da recepção desse aluno?

13- Como foi o recebimento destes alunos por parte de **outros docentes** na instituição? E por parte dos **outros alunos**?

14- Quais são suas impressões e reações em relação a esse ingresso?

15- Quantos alunos com deficiência há em sua sala de aula? Quais os tipos de deficiência de cada um? Em quais cursos?

16- É a primeira vez que trabalha com deficientes ou já teve experiências.

17- Qual ou quais disciplinas leciona no Ensino Superior ? Em quais delas há alunos com deficiências?

18- O QUE REPRESENTOU PARA O SENHOR TER UM ALUNO DEFICIENTE EM SALA DE AULA EM TERMOS DE PREPARAÇÃO DE AULA, DESENVOLVIMENTO DE AULA? COMO TEVE QUE LIDAR COM ESSA SITUAÇÃO?

19- Quais foram suas primeiras impressões, sentimentos e preocupações ao receber a informação de que teria um aluno deficiente em suas aulas?

20- A presença desse aluno interferiu na **preparação das aulas** e no tempo despendido para tal? Como? Por que? Qual o volume de trabalho que isto lhe atribuiu?

21- Teve que modificar a **forma de ministrar aulas**? Se sim o que e como?

22- Em relação ao **material didático**, teve que mudar ou adaptar? Qual o volume de trabalho que lhe custou?

23- Em relação à **avaliação**, teve que realizar alguma modificação?

24- Esse aluno, por conta da deficiência o procura mais amiúde que os outros? Para que? Como isso interfere no seu trabalho?

25- Você sente que supre as necessidades desse aluno em sala de aula?

26- Relate algumas situações (se houver) em que a presença do deficiente em sala de aula interferiu nas suas relações com ele e com os outros alunos.

27- No dia a dia qual sua percepção do relacionamento entre os demais alunos e o aluno deficiente? (Se houver mais de um deficiente perguntar se interagem com os demais ou se formam grupo a parte)

28- Quais as dificuldades que percebe em relação à inclusão desse aluno em sua turma?

29- Qual ou quais as providências que a instituição poderia adotar para sanar essas dificuldades e permitir melhor atendimento a esse tipo de aluno?

30- QUAL SUA AVALIAÇÃO DA PASSAGEM DESSE ALUNO PELO CURSO E COM RELAÇÃO À CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DESSE ALUNO.

31- Na avaliação desse aluno deficiente em relação à formação do curso, acha que este terá proveito em termos de trabalho/ carreira profissional?

32- O que acha desse aluno estar no curso? Terá condições de obter emprego compatível com a formação?

33- Você acredita que a deficiência desse aluno irá interferir na carreira profissional do mesmo? (formação)

34- Você acha necessário algum apoio institucional, para lidar com estes alunos? Se sim, qual?

35- Quando surge algum tipo de problema que tenha que ser resolvida com este aluno a quem pode recorrer?

36- Em sua opinião quais os aspectos positivos em relação a esta prática?

37- Como avalia esta experiência?