

Tema  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## O PAPEL DA UNIVERSIDADE FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Rosana Glat & Márcia Denise Pletsch*

### RESUMO

**O texto tece reflexões acerca do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino, bem como sistematiza algumas linhas de ação que assinalam o papel da universidade na elaboração de conhecimentos e efetivação de políticas inclusionistas. A inclusão educacional é aqui entendida como uma política que venha a garantir, de fato, o aproveitamento acadêmico e o crescimento pessoal para os alunos especiais incluídos.**

***Palavras-chave: educação inclusiva, políticas públicas, papel da universidade.***

### ABSTRACT

***The text reflects about the process of including students with special educational needs in regular classrooms, and systematizes some lines of action that mark the role of the university in the production of knowledge and the accomplishment of inclusive policies. The educational inclusion is here understood as a policy to really assure the academic successfulness and personal growth for the special students included.***

***Keywords: inclusive education, public policies, role of university.***

A inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino é hoje a diretriz principal das políticas públicas educacionais, tanto a nível federal, quanto estadual e municipal (Ferreira e Glat, 2003; Glat, Ferreira, Oliveira & Senna, 2003). Em âmbito federal, dentre outras iniciativas, o inciso III do Art. 208 da *Constituição Brasileira* se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, “*preferencialmente na rede regular de ensino*”. Na *Política Nacional de Educação Especial* elaborada em 1994 (MEC/SEESP, 1994), o MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências, e dar prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração. Esta mesma definição foi posteriormente reforçada na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº. 9.394/96) e, mais recentemente nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (CNE / CEB, 2001).

Educação inclusiva, entendida sob a dimensão didático-curricular, é aquela que proporciona ao aluno com necessidades educativas especiais participar das atividades cotidianas da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais - mesmo que de modos diferentes, preferencialmente sem defasagem idade-série. Como agente mediador do processo ensino-aprendizagem, cabe ao professor o papel de fazer as adaptações necessárias no currículo escolar (Glat e Oliveira, 2003).

O currículo para uma escola inclusiva, entretanto, não se resume apenas a adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências ou demais necessidades especiais. A escola inclusiva demanda uma nova forma de concepção curricular, que tem que dar conta da diversidade do seu alunado. Ferreira (2003), utilizando-se da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), considera escola inclusiva aquela que *“reconhece e satisfaz as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos...”*.

Esta forma de se pensar a escola representa um novo paradigma, para o qual ainda não há suficiente experiência acumulada. A escola inclusiva é, portanto, uma nova escola, uma escola que ainda precisa ser criada. Nesse sentido, a universidade, a partir de suas três dimensões constitutivas — ensino, pesquisa e extensão — tem uma grande contribuição no desenvolvimento e implementação deste processo. A universidade pode (e deve) atuar na formação e capacitação de professores e demais agentes educacionais, bem como na produção de conhecimento por meio de pesquisas e projetos que validem e disseminem ações educativas bem sucedidas que atendam a esta nova proposta.

O objetivo deste texto é sistematizar algumas linhas de ação que assinalem o papel da universidade na efetivação da política de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. Deixando claro, porém, que concebemos a inclusão educacional na medida em que sua proposta possa, de fato, garantir o aproveitamento acadêmico e o crescimento pessoal para os alunos, ditos, especiais incluídos, bem como para o sistema escolar como um todo.

A vocação primária da universidade é o **ensino**: a formação de recursos humanos, e no caso das faculdades ou departamentos de Educação, a formação de professores. Este é, sem dúvida, o aspecto determinante para a efetivação de uma política de inclusão educacional. Inúmeros estudos têm demonstrado que a principal barreira para sua efetivação é o despreparo dos professores para lidar com alunos com significativos déficits cognitivos, psicomotores e/ou sensoriais na complexidade cotidiana de uma classe regular (Bueno, 1999; Glat, 1995; 2000; Glat et al, 2003; Glat & Nogueira, 2002; Goffredo, 1992; entre outros).

Como bem lembra Bueno (1999), esta problemática afeta tanto os professores regulares, quanto aqueles do ensino especial. No primeiro caso, verifica-se que os professores regulares

não têm experiência com esse tipo de alunado, e mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento. Os professores especializados, por sua vez, vêm construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas do alunado que atendem, dando ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos de suas deficiências. Acrescente-se a isso o fato de que esses docentes trabalham em situações, quase que, individualizadas de pequenas classes especiais com sua dinâmica e racionalidade próprias, as quais, em grande parte dos casos, são estruturadas sem um planejamento acadêmico e sistema de avaliação consistente. Vale lembrar, também, que, mesmo quando inseridas em escolas regulares, as classes especiais, via de regra, não estão integradas ao projeto político-pedagógico da escola, e os próprios professores são considerados à parte do sistema (Muller e Glat, 1999).

De acordo com a LDB<sup>1</sup>, a formação inicial dos professores deverá se tornar exclusiva responsabilidade das universidades ou institutos superiores de educação. Convém lembrar que o Ministério da Educação já vem há muito apontando sobre a necessidade de incorporar conteúdos sobre necessidades educativas especiais em todos os cursos de graduação, principalmente na área da formação de professores (Recomendação 1.793 do MEC de 28.12.94). No entanto, ainda são raros os cursos de licenciatura, e mesmo de Pedagogia, que oferecem habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais. E mesmo estes, em sua maioria, seguem um modelo tradicional de formação *“especializado” e segregado, com orientação clínica, tal como adotado na Educação Especial dos anos 70, com pouca ênfase sendo dada, mesmo em cursos com reformulações curriculares recentes, para a questão da educação inclusiva como fenômeno complexo e atual* (Glat et al, 2003, p.61).

Essa é uma questão bastante preocupante porque o processo de inclusão escolar (de maneira mais ou menos articulada, dependendo da rede) está sendo implementado no país, a composição do alunado das escolas se tornando cada vez mais diversificada, e o currículo dos cursos de formação de professores não contempla essa nova realidade. Em consequência, os futuros docentes continuarão despreparados para atuar sob novo paradigma da escola aberta à diversidade, resultando em prejuízo social e acadêmico aos alunos incluídos e aos demais agentes participantes.

Para fazer frente a essa realidade, as universidades precisam ser capazes de formar dois tipos de educadores: professores do ensino regular que sejam capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre o alunado diversificado, contemplados nas licenciaturas em geral; e professores *“especializados”* nas diferentes necessidades educacionais especiais, a nível de especialização ou complementação, por meio de habilitações nas faculdades ou departamentos de Educação. Estes seriam preparados para atuar no atendimento direto a essa população (em classes especiais, salas de recursos, ou atendimento individualizado), na supervisão e orientação aos professores do ensino regular, bem como na gestão de sistemas

educacionais visando a inclusão (Bueno, 1999; Glat, 2000; Glat & Nogueira, 2002; Mendes, 2002)<sup>2</sup>.

O grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe. Cabe às faculdades ou cursos de Educação, também, trabalhar com a formação continuada dos atuais professores, e incentivar o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular.<sup>3</sup>

Vale ressaltar que, em nossa opinião, vem sendo criada uma falsa dicotomia entre educação inclusiva e Educação Especial, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra. Na realidade, ocorre justamente o contrário. Em um sistema educacional inclusivo torna-se fundamental a especificidade da experiência em processos diferenciais de aprendizagem da Educação Especial, tanto como campo de conhecimento quanto como área de atuação aplicada.

Essa suposta contradição talvez seja fruto da experiência brasileira onde, com raras exceções, a inclusão de alunos especiais no ensino regular tem sido uma iniciativa dos setores de Educação Especial das redes, que *“se encarregam do suporte e da coordenação de todas as ações concernentes ao aluno, incluindo-se o seu encaminhamento para a classe regular, o planejamento da prática pedagógica, o apoio aos professores do ensino regular e a conscientização da comunidade escolar”* (Glat et al, 2003, p.60).

A segunda esfera de atuação da universidade é a produção de conhecimento através da **pesquisa**. A área da Educação, por tradição, tem privilegiado as chamadas pesquisas aplicadas, cujos resultados podem contribuir diretamente na transformação da realidade. Nesse aspecto, as universidades brasileiras vêm acumulando um significativo acervo de pesquisas sobre inclusão educacional, que abrange diversas dimensões - formação de professores, ensino-aprendizagem, atitudes e percepções de familiares e profissionais, auto-percepção, profissionalização, políticas públicas, entre tantas outras (Nunes, Glat, Ferreira & Mendes, 1998; Nunes, Mendes, Ferreira & Glat, 2003). Tal material oferece dados importantes sobre o processo de inclusão e as necessidades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro para sua implementação.

No entanto, ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais validadas cientificamente que mostram *o que fazer para incluir* no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades especiais. Conforme tivemos oportunidade de apontar em um trabalho anterior Glat et al. (2003):

*(...) o próprio sistema de ensino não reúne dados que lhe forneça subsídios para promover a avaliação do processo de inclusão escolar a partir da voz dos próprios sujeitos incluídos, uma vez que as histórias de vida disponíveis são baseadas na experiência de pessoas, hoje adultas, que conseguiram se incluir à sociedade por “imposição” e/ou “insistência”, valendo-se de seus próprios esforços, em uma época em que não havia políticas públicas que garantissem seus direitos, tampouco métodos, processos ou recursos de adaptação. Como tais possíveis informantes, além de terem tido histórias de inclusão diferentes, constituem um grupo muito pequeno e suas vozes não necessariamente auxiliariam na avaliação do impacto das experiências de inclusão sobre o cidadão deficiente hoje ingressando no sistema escolar, para o qual as políticas públicas de inclusão consistiriam na única alternativa para obtenção de voz pública (p. 62).*

Em face desta constatação é preciso ampliar o foco das pesquisas em duas direções básicas:

a) na avaliação das inúmeras experiências de inclusão em curso, mais ou menos bem sucedidas, a partir de pesquisas de campo - sob diferentes enfoques ou metodologias, tais como Etnografia, História de Vida, Estudos de Caso, etc.- de modo que se possa identificar, por exemplo, as dificuldades que foram encontradas na prática do dia-a-dia, qual a trajetória (em termos longitudinais) de aprendizagem desses alunos no sistema regular e, principalmente, que estratégias de superação foram encontradas;

b) na valorização da pesquisa-ação, incluindo o desenvolvimento de métodos e técnicas inovadores que possam ser levados a cabo no próprio espaço escolar. Ou seja, investigar e experimentar formas de se fazer inclusão no cotidiano de uma escola. Por exemplo, como fazer adaptações curriculares e avaliação da aprendizagem de um aluno com necessidade especial que tenha uma deficiência X, em uma classe Y, na escola Z. Sobre a importância da pesquisa-ação na área da educação inclusiva, diz Ferreira (2003):

*Numa abordagem de pesquisa-ação o pesquisador compromete-se politicamente com o desenvolvimento e empoderamento da comunidade dentro da qual o estudo se insere. O pesquisador é parceiro da comunidade que estuda e é aprendiz que busca se engajar na realidade estudada, a fim de compreender a percepção que a própria comunidade escolar tem acerca de sua realidade, como disse Paulo Freire.*

*O pesquisador em ação não é o detentor do conhecimento e, portanto, não tem as respostas, o veio de julgamento (comum aos pesquisadores quando invadem o campo) e o poder das decisões sobre o objeto de estudo. Somente através da parceria com os membros da comunidade em investigação e da ação investigativa conjunta que pesquisador e parceiros buscarão construir uma teoria aplicável àquela realidade particular (p.14).*

Investir nessas duas direções permite também superar uma outra falsa dicotomia que é a da teoria/prática ou academia/campo, na qual está embutida a visão de que cabe à universidade o papel do pesquisador, enquanto que a escola e os professores figuram tão-somente como sujeitos passivos — objetos de estudo — nesse processo. Ao contrário, como apontado nas palavras de Ferreira, o que se propõe é um tipo de integração da universidade com a rede escolar em que os professores participem ativamente de todas as fases do desenvolvimento do estudo, aprendendo a serem pesquisadores de sua própria prática.

Esta concepção de pesquisa aplicada articula-se ao primeiro aspecto da discussão aqui travada, ou seja, que a formação de educadores pela universidade deve incluir não apenas um conteúdo abrangente, mas, também, uma maior inter-relação com a prática do seu corpo discente que, em grande medida, já é composto por professores que podem desenvolver essas pesquisas em seus próprios locais de trabalho.

O terceiro eixo constitutivo da universidade é a **extensão**, vinculada intimamente ao ensino e à pesquisa, porém, voltada diretamente para a sociedade. Projeta-se como um processo de inserção social consciente da universidade que implica uma retroalimentação mútua entre a produção de conhecimento acadêmico e sua disseminação e concretização em práticas sociais. É na dimensão da extensão que se faz a tão necessária relação teoria-prática, que se manifesta em diversas formas: cursos, capacitações, consultorias, projetos aplicados e inúmeras outras ações desenvolvidas pela universidade em diferentes comunidades, incluindo-se, certamente, projetos referentes à educação inclusiva.

Vale ressaltar, no entanto, que mesmo que freqüentemente as ações extensionistas surjam a partir de demandas sociais específicas, na nossa concepção, extensão universitária não é equivalente à prestação de serviços, nem tem como prioridade a captação de recursos, embora muitas vezes esses projetos revertam em verbas para a universidade. Projetos de extensão devem ser diretamente vinculados ao currículo, tendo o valor acadêmico como norte e, o ensino e a produção de conhecimento como matriz principal.

Em que pese a disponibilidade da universidade para ir a campo assessorar as escolas em projetos de educação inclusiva, é importante enfatizar, também, que nós não temos todas as respostas. Temos sim, recursos humanos, metodologia investigativa, e o interesse em analisar o que já está sendo feito para buscar as respostas educativas mais eficazes. No entanto, para que isso aconteça, como já comentado, é fundamental que haja um estreito laço entre a universidade e a rede escolar. Integração essa que, no campo da educação inclusiva, ainda é em nosso país, de modo geral, muito tímida no âmbito institucional.

Finalizamos esta reflexão reafirmando nossa convicção de que a implementação de políticas de qualidade voltadas à educação inclusiva será diretamente influenciada pelo grau de envolvimento e parceria efetiva entre as universidades e o sistema educacional. O papel e a responsabilidade social da universidade, sobretudo a universidade pública, se afirmarão na produção de conhecimento para a formulação e o debate crítico sobre as políticas

educacionais, na formação de educadores e na criação de parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade escolar.

## NOTAS

**1** O Art. 62 explicita que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades (...)” .

**2** Esta dupla formação docente está prevista no Art 59 - III da LDB que diz que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

**3** Essa proposta vem ao encontro do *Plano Nacional de Educação - PNE (MEC /2000)*, que aponta a integração entre professores da Educação Especial e da Educação Regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. O Art. 8º, por exemplo, dita que “ *As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; II - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.*”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BRASIL.** *Constituição Federal Brasileira*, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172/01. *Plano Nacional de Educação*, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, Brasília: CNE/CEB, 2001.

**BUENO, J. G.** Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

**FERREIRA, W. B.** Reflexão sobre o papel dos programas de pós-graduação na luta contra a exclusão educacional de grupos sociais vulneráveis. *Revista Espaço* nº 18/19 (dezembro/2002- julho/2003), Rio de Janeiro: INES, 2003. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Debate01.pdf>, acessado em: 21/julho/2004.

**FERREIRA, J. R. e GLAT, R.** Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M.

(Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*, 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

**GLAT, R.** *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*, vol. I, 16-23, 2000.

\_\_\_\_\_., **FERREIRA, J. R., OLIVEIRA, E. S. G. & SENNA, L. A.** *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial, 2003, disponível em: [www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva/entrada.pt.html](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva/entrada.pt.html), acessado em nov./2003.

\_\_\_\_\_. & **NOGUEIRA, M. L. de L.** Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, 22-27, 2002.

\_\_\_\_\_. & **OLIVEIRA, E. da S. G.** *Adaptações Curriculares*. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>, acessado em dez./2003.

**GOFFREDO, V. F. S.** Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. *Revista Integração*, 4 (10), 127-128, 1992.

**MENDES, E. G.** Desafios atuais na formação do professor em educação especial. In: *Revista Integração*, vol. 24, ano 14; Brasília: MEC / SEESP, 12-17, 2002.

**NUNES, L. R. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R. & MENDES, E. G.** *Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. ; **MENDES, E. G.; FERREIRA, J.R. & GLAT, R.** Análise das dissertações e teses sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia. In: MARQUEZINE, M. C., ALMEIDA, M. A . e OMOTE, S. *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, v.01,137-152, 2003.

**UNESCO.** *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

**Rosana Glat é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Coordenadora do Núcleo de Educação Inclusiva (NEI), Membro do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro.**

**Márcia Denise Pletsch é Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).**