

## **Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão**

Lilian de Fatima Zanoni Nogueira  
Eliete Jussara Nogueira

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre o trabalho docente e a inclusão de pessoas com deficiência em instituições de Ensino Superior na cidade de Sorocaba. Os resultados apontam que, de maneira geral, as ações institucionais são individualizadas a partir dos tipos de deficiência, e não apresentam claramente ações orientadoras aos docentes. Quanto aos docentes, eles valorizaram a relação com deficientes, relatando que a experiência acrescentou-lhes novas formas de vivenciar a docência. Foi possível também identificar, uma sobrecarga de trabalho, à medida que é necessário atender o aluno subjetivamente. Na amostra estudada a inclusão desses deficientes no Ensino Superior interferiu positivamente no trabalho docente, porém, é urgente pensar em ferramentas de suporte para políticas educacionais inclusivas, ampliando as ações para além dos esforços individuais.

**Palavras-chave:** Pessoas com deficiência. Trabalho docente. Ensino superior.

## **Inclusion of disabled people in higher education: teachers' work against the inclusion process**

**Abstract:** This article reports the partial results of research on the university lectures work and inclusion of people with disabilities in institutions of University in the city of Sorocaba. As a result, it is observed that institutional actions are individualized based on the types of disabilities, not clear to teachers, and interfering with the reception of students. Teachers appreciated the work with disabled people, reporting that the added experience them new forms of experiencing university lectures. It was possible to identify an overload of work, as it is necessary to meet the student subjectively. The flexibility and precariousness of work's teacher are presented as arising from the need to comply with the routine attributions of the profession, regardless of the inclusion. It was concluded that really studied the inclusion of disabled people in Higher Education Institutions had a positive influence in university lectures, however, it is urgent to think of support tools inclusive educational policies, expanding beyond the actions of the individual efforts of teachers.

**Keywords:** People with disabilities. University lectures. Higher education.

## Introdução

Considerando a especificidade da inclusão no ensino superior, este artigo pretende apresentar dados de pesquisa que colocam em discussão o trabalho docente e seu objeto de trabalho, nas relações com alunos deficientes inclusos.

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 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 pode acontecer em outros campos profissionais.

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 deficiência introduz no trabalho dos professores de Ensino Superior.

Sobre a inclusão de alunos com deficiências nas universidades, desenvolveram-se estudos que, de modo geral, abordam temas como: a persistência de barreiras à inclusão; fatores relacionados à comunicação interpessoal; às estruturas físicas; às atitudes e aos equipamentos e recursos pedagógicos (NOGUEIRA, 2002; CUNHA, 2005; THOMA, 2006; PEREIRA, 2007; ROSSETTO, 2009; PIECZKOWSKI, 2009; 2012; GUERREIRO, 2011; NAUJORS, 2010, SANTIAGO, 2011).

Silva e outros (2012) realizaram um levantamento bibliográfico que mapeou a situação da pessoa deficiente no ensino superior, objetivando compreender os fatores que podem facilitar ou dificultar o ingresso dessas pessoas nas instituições de ensino superior. A pesquisa buscou nas bases de dados de acesso público no período entre 2001 e 2012; foram encontrados 20 artigos, sendo que sete abordavam a inclusão de múltiplas deficiências; sete, a deficiência auditiva; e seis,

a acessibilidade. Como outros estudos já citados acima, este também aponta sobre a lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação superior. Esse estudo apontou também para o despreparo dos professores diante de alunos com deficiência.

Na maioria das vezes, ao pensar sobre as pessoas com deficiência, identifica-se que precisam de condições específicas para a aprendizagem, que a questão da inclusão precisa ser repensada a partir do olhar do docente, 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.

Ao pensar na inclusão escolar, em qualquer nível escolar, é necessário remeter às questões de preconceito que vivenciam em nossa organização social. Num mundo de ideais e princípios presentes na história social da humanidade, percebe-se a contradição da falsa ideia de que “todos são iguais e detentores dos mesmos direitos”, na medida em que 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.

O fato de pessoas serem diferentes, ou deficientes, não pode excluí-las 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 às “confusas”, contraditórias e ao 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”, problema determinante de uma sociedade multicultural (p. 18). A ideia 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).

No entanto, o conceito de equidade reconhece a pertinência política das especificidades culturais dos indivíduos e dos grupos, aceitando a ideia 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. 2) 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 (SILVA, 2006, p. 3).

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.

Por vezes, o docente, ao se deparar com o outro diferente de suas expectativas, pode colocar em risco sua estabilidade conceitual, desta forma só será possível efetivar um processo relacional de inclusão se realmente o docente permitir a experiência, aceitando acrescentar, ou mesmo modificar sua conduta em lidar com o aluno deficiente em sala de aula. Caso contrário, o fato de negarem que sejam necessárias adaptações/diferenciais aos alunos deficientes, também se mostra uma forma de não aceitação do mesmo e expressa a visão social mais ampla sobre a deficiência presente em nossa sociedade.

Para Heller (1992, p. 49), “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”. 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. 6), 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 apenas 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. Esse papel de resistência deveria ser seu verdadeiro papel, conjuntamente com a concepção de uma escola cidadã e emancipadora (CAMPOS, 2005, p. 6).

### **Inclusão no ensino superior**

É pertinente pontuar que o docente de Ensino Superior nem sempre possui formação específica para dar conta das questões didáticas e pedagógicas, pois geralmente iniciam na

carreira docente pela sua experiência de prática profissional, com a intenção de ministrar conteúdos relativos a ela, e então desenvolvem carreira docente com formação continuada com especializações, mestrados e doutorados. No cotidiano do trabalho docente, 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.

De acordo com Siqueira e Santana (2010), que realizaram uma pesquisa documental sobre a acessibilidade nas IEs contempladas pelo Projeto Incluir<sup>1</sup>, os docentes, no fazer didático, ao encontrar estudantes com deficiência, realizam várias adequações no que se refere à acessibilidade. Citam algumas delas: mudanças em relação ao acesso à literatura de apoio das disciplinas, acompanhamento das aulas e sensibilização dos demais estudantes no convívio com o diferente.

A inclusão no ensino superior e o trabalho docente aqui apresentados mediante pesquisa no ensino superior teve como objetivos específicos: identificar condições do trabalho docente; como o cotidiano docente foi modificado/interferido quando há alunos com algum tipo de deficiência em sua sala de aula; 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.

A pesquisa foi realizada com enfoque qualitativo, com base na pesquisa de campo, elaborada por meio de entrevistas semiestruturadas. Realizou-se por meio da escuta de profissionais docentes a aproximação a essa temática, acreditando que é no cotidiano do trabalho docente que se identificam as adversidades que se configuram para facilitar ou dificultar os processos inclusivos.

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, já que o programa de mestrado cursado localiza-se na Universidade de Sorocaba, teve-se a intenção de

---

<sup>1</sup> Projeto Incluir/MEC-Acessibilidade na Educação Superior: Trata-se de propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na Instituição que atuariam 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. O Edital INCLUIR 04/2008, Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, promove, inclusive, o cumprimento disposto no Decreto nº 5.296/2004, nas Portarias MEC e nº 5.626/2005, e no referido Edital.

pesquisar o entorno do local onde estudava. Para tanto, foram levantados dados junto ao INEP (2006)<sup>2</sup> falta referencia, 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 apresentou o número total de 10.580 estudantes em Sorocaba matriculados no Ensino Superior em 2006<sup>3</sup>. Na 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. Seguindo os procedimentos de coleta de dados, avaliados e aprovados pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade de Sorocaba, parecer nº 026/2010.

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, já formados, mas autorizou o contato com seus professores. Portanto, para essa pesquisa, recebemos aceite de três instituições. As instituições se caracterizam aqui apenas por A, B e C, sendo:

Instituição A - Universidade Comunitária, criada há 16 anos, com 8.390 alunos, que oferece 54 cursos de graduação. Essa instituição, segundo relato, tem desde 2008 um programa elaborado para pensar a inclusão de alunos com deficiência na instituição.

Instituição B - Faculdade particular criada há 30 anos, com 2000 alunos, oferece cursos nas áreas de Engenharia.

Instituição C - Faculdade particular, com 3.000 alunos, oferece 18 cursos de graduação<sup>4</sup>.

Na 3ª etapa da coleta dos dados, foram realizadas entrevistas individuais com os professores. De maneira geral, as autorizações, bem como a indicação dos professores para a entrevista, partiram das coordenações dos cursos nos quais havia deficientes na condição de aluno. Todas as instituições, bem como os docentes entrevistados, ao serem contatados, tiveram a explanação sobre os objetivos da pesquisa e assinaram termo de consentimento, que autorizou que a entrevista fosse realizada e gravada para posteriormente ser transcrita.

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> Dado consultado em Tabela elaborada pelo Inep/DTDIE a partir do Censo Superior de 2007.

<sup>4</sup> Informações consultadas nos relatórios sociais públicos, disponibilizados pelas referidas instituições.

O perfil dos professores entrevistados está apresentado no quadro 1 . Entre eles, cinco mulheres e quatro homens de três instituições distintas. Os professores possuem entre 6 e 31 anos de experiência docente no ensino superior. A fim de preservar a identidade dos indivíduos que se dispuseram a participar desta pesquisa, seus nomes foram substituídos por outros – fictícios - porém, suas falas foram mantidas inalteradas.

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) observou-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 inclusão.

Quadro 1 - Caracterização dos docentes pesquisados

| 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   |
|----------------------------|---------------------------|---|---|------------------------------|---|--|
| Marga                      | Mais de 60                | A -Pedagogia                                | 31  | 10                           | 10  | Deficiente auditivo, visual e Aluno com dificuldade 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 autodeclararam. |
| 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  | 27                           | 12  | Def. visual  |

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro estruturado que buscou saber qual o olhar do docente de nível superior sobre sua profissão, e, 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 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, tornou-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 do aluno com algum tipo de deficiência, o quanto se sente responsável, quais são seus anseios, o que o preocupa e o que o incomoda.

### **Discussão - Análise dos dados da Pesquisa de campo**

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 foi possível avaliar 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.

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-chave, 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. 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.

Concorda-se 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 a 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.

Ressalta-se, 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.

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, pouca informação, entre outros aspectos que indicam uma situação nova a ser enfrentada.

Durante os relatos 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 e com as exigências do mercado de trabalho.

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 e medo, que envolve a questão da inclusão nesse nível de ensino.

De alguma forma, os docentes entrevistados relataram 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”.

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. (Profa. 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 autointensificação realizada pelos docentes. (p. 170). Essa autointensificação 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 autointensificação 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. (Profa. 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, pode-se ressaltar, sobre a inclusão, que eles a 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 autointensificação 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) 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).

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).

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 as necessidades de sua função.

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.

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 relatam 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 cumprir. 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 deem 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 real<sup>5</sup> 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.

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.

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 ainda para o pouco que se tem refletido sobre redirecionamento 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

---

<sup>5</sup> 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, 1994; 1998).

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.

### **Considerações finais**

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 (MANCEBO, 2007).

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).

Conclui-se, a partir dessa pesquisa, que não há uma linearidade em relação ao assunto, posto que o tema inclusão demanda diferentes olhares e fazeres nessa realidade no ensino superior. 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 aonde posso ir? até aonde quero ir?

Para finalizar, reforça-se que há tensa complexidade no tema pesquisado, 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.

### **Referências**

CAMPOS, C. A. Algumas considerações sobre preconceito e inclusão. **Revista On Line**, Americana, n. 2, fev. 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

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.

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

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da Ufscar. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Apresentação e análise INEP Censo Sorocaba. 2007. [Arquivo eletrônico]

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

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

NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão no Ensino Superior: desafios para a democratização do acesso para estudantes com deficiência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 15. , 2010, Belo Horizonte, 2010. v. 1. p. 1-16.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Educação inclusiva**: uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão e universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Estudantes com necessidades especiais no ensino superior. In: VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIGNATTI, Marcilei Andrea Pezanatto (Org.). **Leituras da docência da educação superior**. Curitiba: CRV, 2009. p. 121-132.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro ; NAUJORKS, M. I. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: diferentes discursos, diferentes expectativas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 938-962, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3231>>. Acesso em: 23 mar. 2014

ROSSETTO, Elizabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTIAGO, Z. M. P. Acessibilidade de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior: o caso da Universidade Federal do Ceará. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS - Estado, desenvolvimento e crise do capital, 5., 2011, São Luis. São Luis, 2011. 1 CD-ROM.

SIQUEIRA, I.; SANTANA, C. da S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000100010&lng=en&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010&lng=en&lng=pt)>. Acesso em: 23 mar. 2014.

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

SILVA, H. M. et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de Literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, ago./dez. 2012.

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

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

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

THOMA, Adriana da Silva. **A inclusão no ensino superior**: “– ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. GT Educação Especial, n. 15. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 23 mar. 2014

Lilian de Fatima Zanoni Nogueira - Universidade de Sorocaba - Uniso. Sorocaba | SP | Brasil. Contato: [lilian.zanoni@prof.uniso.br](mailto:lilian.zanoni@prof.uniso.br)

Eliete Jussara Nogueira - Universidade de Sorocaba - Uniso. Sorocaba | SP | Brasil. Contato: [eliete.nogueira@prof.uniso.br](mailto:eliete.nogueira@prof.uniso.br)

Artigo recebido em: 14 ago. 2014 e  
aprovado em: 26 ago. 2014.