

## **ANÁLISE DA NECESSIDADE DE PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE CURSOS DE LICENCIATURA PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

### *ANALYSIS OF THE NEED FOR A BACHELOR DEGREE PROFESSORS' PEDAGOGICAL PREPARATION TO DEAL WITH THE SPECIAL NEED STUDENTS' INCLUSION*

Célia Regina VITALIANO<sup>1</sup>

**RESUMO:** a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) requer professores capazes de promover sua aprendizagem e participação. No entanto, a maioria dos professores atuantes nos diversos níveis de ensino se encontra despreparada para assumir esta responsabilidade. Visando contribuir para melhorar esta situação, este estudo teve como objetivos: 1) verificar se os professores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL) têm conhecimento suficiente para incluir alunos com NEE em suas atividades acadêmicas; 2) identificar se estes professores percebem a necessidade de participar de um programa de preparação pedagógica para incluir alunos com NEE e de que maneira deveria dar-se esta preparação. Em vista dos objetivos propostos foi realizada uma pesquisa descritiva. Participaram desta pesquisa 178 professores atuantes em 13 cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. Os dados foram coletados por meio de um questionário contendo 17 questões objetivas. Os resultados evidenciaram que 84% dos participantes consideraram que não tinham conhecimento suficiente para incluir alunos com NEE. 63% dos participantes se interessaram em participar de um programa de formação para inclusão de alunos com NEE e indicaram os temas a serem abordados, bem como a metodologia de ensino a ser utilizada. Consideramos que os resultados obtidos possibilitaram a organização de diretrizes para o planejamento de um programa de formação pedagógica junto a professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com NEE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alunos com necessidades especiais; inclusão educacional; programa de formação e aperfeiçoamento de professores; educação especial.

**ABSTRACT:** the inclusion of students with special educational needs requires teachers capable of promoting their learning and participation. However, most active teachers and professors at various teaching levels are not prepared to take that responsibility. Looking for a way to contribute, the present study aimed to: 1) verify whether the professors who teach undergraduates of teacher preparation courses at the State University of Londrina (UEL) have enough knowledge to include students with special educational needs in their academic activities; 2) identify whether these professors recognize the need to participate in a program of pedagogical preparation aiming to include such students and how this preparation should be designed. A descriptive research project was set up, so as to answer the questions at hand. One hundred and seventy eight professors who teach in 13 different teacher preparation programs took part in this research. Data were collected through a questionnaire containing 17 objective questions. The results showed that 84% of the participants considered that they didn't have enough knowledge to include students with special educational needs. Sixty-three percent were interested in taking part in a formation program to include students with special needs, and indicated the themes that should be included and methodology to be used. The results enabled us to prepare guidelines for pedagogical formation program for bachelor degree teacher preparation courses for inclusive educational contexts.

**KEYWORDS:** students with special needs; educational inclusion; teacher formation; continuing education; special education.

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Estadual de Londrina e doutora em Educação pela Unesp de Marília - [creginav@uel.br](mailto:creginav@uel.br)

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação. E aí surge o questionamento: Os professores estão preparados para assumir tal responsabilidade?

Sabemos que não. Inúmeras pesquisas já constataram esse fato (OLIVETO; MANZINI, 1999; VITALIANO, 2002; SANTOS, 2002; BEYER, 2003; 2006; HUMMEL, 2007). Portanto, é necessário empreender ações para promover a preparação dos professores. Mas, como prepará-los? Novamente ao buscar as bases científicas para responder a esta pergunta encontramos vários relatos de iniciativas voltadas para a preparação dos professores, particularmente, os do ensino fundamental. Nessas pesquisas e em outras (EIDELWEIN, 2005; JESUS, 2006; MARTINS, 2006), encontramos indicações de que as universidades deveriam desenvolver, em seus cursos de graduação e de pós-graduação e em programas de formação continuada, preparação para os professores e profissionais da educação atuarem frente à diversidade. Ao examinarmos essas análises, notamos que nas universidades, os professores que atuam nos curso de formação de professores, os denominados de licenciatura, também não estão preparados (VITALIANO, 2002; RODRIGUES, 2004; EIDELWEIN, 2005; CASTANHO; FREITAS, 2005; PACHECO; COSTAS, 2005; BEYER, 2006).

Entendemos que, para os professores dos cursos de licenciatura conseguirem preparar os futuros professores, bem como oferecer programas de formação continuada aos professores atuantes para incluir alunos com NEE, é necessário, obviamente, que eles estejam preparados e saibam como atuar para incluir tais alunos.

Ao tratarmos da formação pedagógica do professor universitário, esbarramos em várias questões, entre as quais sua falta de percepção quanto à importância dessa formação.

Eidelwein (2005, p. 2-3) historia esta questão:

Nem sempre a formação do professor universitário se deu da mesma forma. Em um primeiro momento, quando as disciplinas estavam se delineando e constituindo sua especificidade, não havendo formação específica para atuação docente na universidade, a competência para determinar o saber legítimo e a sua forma de transmissão era exclusiva dos fundadores dos respectivos campos do conhecimento.

Segundo Cunha (apud EIDELWEIN, 2005), nos anos setenta houve iniciativa para construção de uma pedagogia universitária, por meio de cursos formais em nível de pós-graduação e apoio pedagógico mediante assessoramento e formação continuada. No entanto, naquela época, o enfoque pedagógico

apresentava característica tecnicista enfatizando *como fazer* e evitando reflexões sobre *por que fazer*.

Nos anos oitenta, quando vivenciávamos uma época mais democrática, iniciaram-se reflexões sobre o ensino superior brasileiro, suscitadas por associações, tais como a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Federação das Universidades Brasileiras (FASUBRA) e outras. As associações científicas vigentes nesse período também contribuíram com esta reflexão; destaca-se a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd).

Outro exemplo de espaço de discussões sobre o tema em questão são os Fóruns de Pró-Reitores, que possibilitam trocas de experiências e o planejamento das ações necessárias para as instituições de ensino superior assumam seus papéis nos âmbitos: científico, político e social. Temos, por exemplo, o Plano Nacional de Graduação divulgado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, em 2001, o qual “dispõe que a primeira questão que se coloca para a universidade, a fim de que ela possa definir seu papel, diz respeito a que modelo ou estratégia de desenvolvimento ela está a serviço.” (REFERÊNCIAS... 2001, p.20). Esta escolha reside em duas alternativas: o modelo concentrador, excludente, que privilegia o fortalecimento científico tecnológico de determinados setores da sociedade, e o modelo includente, que pressupõe que o desenvolvimento de todas as áreas de conhecimento deve ser igualitário. Este mesmo texto analisa que é “preciso que a comunidade científica se responsabilize pelos resultados do seu trabalho, construindo um espaço no quais problemas éticos ou políticos não sejam tratados como problemas puramente técnicos” (p.23). Temos, também, como proposta deste mesmo Fórum a meta de “Instituir em todas as IESs, programas de formação pedagógica em perspectiva continuada...” (REFERÊNCIAS... p.53-54). Então, quando pensamos em preparar os professores das licenciaturas para incluir alunos com NEE nos alinhamos com a segunda alternativa, o modelo includente, e com a meta de instituir formação pedagógica continuada, o que por sua vez, imprime ao trabalho dos professores universitários uma característica mais ética, político-social e menos técnica.

Portanto, a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual.

Castanho e Freitas (2005, p.1) comentam que: “ a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados” e para isso os professores precisam de preparo que vai além do conhecimento científico, visto que no ambiente acadêmico, assim como em qualquer outro, temos singularidades e conflitos de valores.

Sobre os conflitos, concepções e dificuldades que estão presentes no cotidiano universitário que interferem no processo de mobilização dos professores

para adotarem práticas inclusivas, temos as análises de Rodrigues (2004), que apresenta um relato ilustrativo:

Um professor universitário, meu colega dizia-me uma vez que tinha alunos com deficiências motoras em suas aulas e que a sua reação era de enorme embaraço, sobre as formas de se relacionar, ensinar e avaliar estes alunos. Optava assim por passar estes alunos baixando – escandalosamente na opinião dos restantes alunos – as exigências da avaliação. Assim tinha a certeza que não os voltaria a ver nas suas aulas... (RODRIGUES, 2004 p. 1)

Para este autor, a universidade reflete pouco sobre “pedagogia, metodologias de ensino e sobre as causas de sucesso/insucesso dos seus alunos” (RODRIGUES, 2004, p. 3). A pedagogia e as metodologias de ensino são relegadas à vocação do docente e o sucesso/insucesso dos alunos é atribuído a sua formação pré-vestibular ou as suas características individuais. Acrescenta ainda que as “dificuldades da universidade para assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e de sucesso passam, sobretudo pela concepção de ensino-aprendizagem” (RODRIGUES, 2004, p.3), visto que o processo de aprendizagem ainda continua sendo compreendido como transferência de informações e não como processo de construção de conhecimento baseado no conhecimento que o aluno já possui de um dado objeto de conhecimento.

Outra concepção que dificulta a igualdade de oportunidades é o fato dos professores não se responsabilizarem pela aprendizagem do aluno. Normalmente, na universidade, o aluno é tratado como se já fosse um experiente pesquisador, os professores não percebem que o “processo de ensino-aprendizagem é um processo repartido, interativo e de responsabilidade mútua do professor e do aluno” (RODRIGUES, 2004, p.3).

Na universidade, outra condição que às vezes atrapalha o atendimento das necessidades educacionais especiais de alguns alunos é o fato de o professor considerar que o programa de sua disciplina deve ser seguido sem alteração. Os professores devem refletir que não existe uma só maneira de ministrar e avaliar o processo de aprendizagem, buscando formas de diversificar o seu programa de disciplina. (RODRIGUES, 2004, p.3).

Cunha (1998) faz uma análise, de certo modo mais otimista, sobre as práticas pedagógicas dos professores universitários; ela considera que uma parcela de professores universitários tem uma visão tradicional de ensino, semelhante à analisada por Rodrigues (2004); no entanto, também há professores que estão testando uma nova proposta, na qual os alunos têm papel mais ativo, de busca e construção de conhecimento, pois estamos em fase de transição de paradigmas. Segundo Cunha (1998), as práticas de ensino dos professores universitários estão se modificando em virtude da mudança de nosso paradigma científico, de questionamento aos princípios positivistas e, até mesmo, pela adoção de outras posturas científicas substitutivas. Nesta nova proposta de ensino, os professores são mais abertos ao diálogo com seus alunos, eles os ouvem e discutem suas

dúvidas, estimulam-nos a realizar pesquisa e procuram lidar com o conhecimento de forma interdisciplinar, assumindo que este é transitório e construído historicamente.

Esta análise nos possibilita deduzir que a prática pedagógica que almejamos para inclusão de alunos com NEE combina com esta nova proposta de ensino, pois, devido a nossa inexperiência em ensinar alunos com NEE, precisamos desenvolver procedimentos educacionais que tenham como base um diálogo constante, a preocupação de identificar como o aluno está se desenvolvendo, bem como a disponibilidade para modificar ou rearranjar situações de aprendizagem.

Tendo como foco a análise das necessidades de adaptações sentidas por acadêmicos universitários a pesquisa de Oliveira (2003) realizada junto a onze acadêmicos da Universidade Estadual de Londrina que apresentavam necessidades educacionais especiais identificou que alguns alunos tiveram dificuldades para aprender, devido a seus professores não adaptarem seus procedimentos de ensino. Como exemplo das dificuldades sentidas pelos alunos, Oliveira (2003, p.74) apresenta alguns relatos. Tomaremos um como exemplo para ilustrar:

Transparência é uma mancha branca que tem lá, na frente, uma luz branca e acabou. Eu não enxergo mesmo. Precisaria de pelo menos ter uma cópia pra mim, do que ela está mostrando ali na frente. [...] Eu geralmente não enxergo por mais que tente ampliar, colocar o retroprojetor para trás assim. Eu pedia: deixa eu tirar xerox da transparência? Antes de mostrar chegava. Ah! Esqueci!  
(E2)

Este exemplo mostra que, ainda temos professores que apresentam resistência para realizar as adaptações necessárias ao processo de aprendizagem de alunos com NEE. Fato que confirma a necessidade de buscar alternativas para possibilitar aos professores universitários desenvolverem habilidades que venham a favorecer efetivamente a inclusão de alunos com NEE também no ensino superior.

Ao tratarmos da formação do professor para incluir alunos com NEE nos diversos espaços escolares, emprestamos a conceituação de Beyer (2006) para definir educação inclusiva, a compreendemos como uma visão de vida, mais do que um projeto educacional. É um movimento que veio para questionar, confrontar e reestruturar o modo de organização escolar que tem como característica básica a homogeneidade entre os alunos. Dessa forma, a educação inclusiva impõe a necessidade de as escolas de todos os níveis de ensino rever sua organização, seus critérios de aprovação e reprovação, seus programas e, especialmente, a formação dos profissionais que a conduzem. Mas é, sobretudo, um processo que está em construção e se faz a cada momento que consegue diminuir práticas rotineiras de segregação e discriminação oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e participação para aqueles indivíduos que durante o processo histórico da humanidade foram excluídos.

No âmbito do ensino superior, Bem Pajooh (apud AVRAMIDIS; NORWICH, 2002, p.139) e Shimaman (apud AVRAMIDIS; NORWICH 2002, p.139),

pesquisando sobre as atitudes de professores universitários do Reino Unido em relação à inclusão de alunos com NEE em cursos regulares da universidade, verificaram que os professores universitários que tinham sido treinados a ensinar estudantes com dificuldades de aprendizagem tiveram atitudes e emoções mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE que aqueles professores que não tiveram tal treinamento.

Confirmando a suposição de que é necessária a qualificação dos professores para favorecer atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, Avramidis e Norwich (2002) citam vários estudos realizados nos Estados Unidos (BELL et. al.; VAN REUSEN, SHOHO; BARKER, apud AVRAMIDIS; NORWICH 2002), na Austrália (CENTER E WARD apud AVRAMIDIS; NORWICH 2002), no Reino Unido (AVRAMIDIS et al. apud AVRAMIDIS; NORWICH 2002), os quais obtiveram como resultado que a qualificação prévia ou em serviço favorece a diminuição das resistências em relação a práticas inclusivas.

Muito embora nosso país tenha assumido uma política inclusiva - haja vista o texto contido na LDB/96, determinando que a Educação Especial deva ser oferecida, preferencialmente, no ensino regular para atender as peculiaridades dos alunos que apresentem NEE - e tenhamos também a Portaria nº 1.793 publicada em dezembro de 1994 recomendando que nos currículos dos cursos superiores, prioritariamente nos de Pedagogia e Psicologia, se ofertasse uma disciplina com conteúdos de Educação Especial que desse ênfase à integração do portador de NEE, verificamos, na pesquisa de Chacon (2001), que poucas instituições de ensino superior até 2000 tinham se mobilizado para atender a essa Portaria. Esta pesquisa englobou todas as universidades federais do país, bem como as particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso.

Tomando como base estas análises, bem como os dados referentes à grade curricular dos 14 cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Estadual de Londrina, cursos alvos desta pesquisa, verificamos que em apenas cinco encontramos uma disciplina que aborda a inclusão de alunos com NEE. Deduzimos que as universidades ainda não se preocuparam, efetivamente, em propiciar uma formação adequada aos futuros professores para a inclusão dos alunos com NEE. Portanto, esta pesquisa, ao buscar saber sobre o interesse dos professores de cursos de licenciatura em participar de um programa de formação para inclusão de alunos com NEE visa, além de preparar estes professores para incluir alunos com NEE, também contribuir para que estes possam vir a preparar melhor os graduandos (futuros professores) para promover a inclusão dos alunos com NEE.

A respeito do cumprimento do papel dos cursos de licenciatura quanto a preparar os futuros professores para inclusão dos alunos com NEE, Vitaliano (2002) contatou em entrevista com quinze professores universitários da área de Educação, atuantes no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, que na percepção deles, os graduandos não finalizavam seu curso com preparação

suficiente para incluir alunos com NEE em sala de aula, nem para orientar ou supervisionar práticas inclusivas nas escolas. Os motivos que os levavam a terem tal percepção foram: a oferta, no curso de Pedagogia, de uma única disciplina referente à Educação Especial, com pequena carga horária; a ausência de estágio curricular em escolas especiais, em classes especiais, ou em classe comum do ensino regular com alunos que apresentassem NEE; e até mesmo o fato de os próprios professores universitários não se sentirem preparados para discutir ou abordar temas relacionados à educação de pessoas que apresentam NEE. Esta pesquisa mostrou também que estes professores não se sentiam preparados para atender alunos com NEE em sala de aula; alguns relataram terem sentido dificuldades quando tiveram alunos com NEE.

Esta mesma pesquisadora investigou também a concepção de dezesseis professores, atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental a respeito da formação que receberam em seus cursos de graduação para atender alunos com NEE. Esses professores consideraram que não foram preparados; alguns relataram que não tiveram disciplina alguma que abordasse temas relacionados à Educação Especial e, aqueles que tiveram uma disciplina com temas referentes à Educação Especial avaliaram que os conteúdos estudados não foram suficientes e que, sobretudo, faltou oportunidade de estágio em salas de aula, com alunos com NEE.

Outra análise, particularmente relevante, encontrada nesta pesquisa, foi a constatação de que alguns professores universitários relataram reconhecer que precisavam aprimorar a sua formação nessa área e sugeriram cursos, palestras e assessoria por um grupo de professores especialistas em Educação Especial, que os auxiliassem a aprender a lidar com aluno com NEE e a organizar tópicos com conteúdos sobre Educação Especial relacionados aos temas abordados em suas disciplinas.

Santos (2002) também analisou o processo de formação dos graduandos do curso de Pedagogia quanto à preparação para incluir os alunos com NEE e constatou uma desarticulação entre a formação docente e as políticas de Educação Inclusiva. Considerando este fato, ela entende que estamos longe de uma formação docente com possibilidades de executar a inclusão dos alunos com NEE. Historicamente, houve a preparação dos professores “especialistas em Educação Comum e de Especialistas em Educação Especial” (SANTOS, 2002, p.41). Ela considera necessário o curso de Pedagogia “[...] ampliar suas referências epistemológicas, teóricas e metodológicas – para assumir o desafio de formar educadores capazes de atuar na prática educativa de inclusão de alunos com deficiência [...]” (p.41).

Um dos aspectos que motivou a proposta deste estudo é o fato de que a universidade é tida como o local onde se encontram as práticas e os conhecimentos mais avançados em todas as áreas de conhecimento, sendo, muitas vezes, considerada como referência para outros níveis de ensino, empresas e instituições. Portanto, as práticas educacionais aqui vivenciadas e observadas pelos alunos,

provavelmente serão tomadas como modelo para suas possíveis atuações, em seu campo de trabalho. Disto se depreende que as formas de atendimento oferecidas aos alunos que apresentam NEE poderão ter um efeito não só no desenvolvimento acadêmico destes, mas também no de outros alunos que em suas futuras atuações poderão repetir os atendimentos aqui observados.

Ao discorrer sobre a temática desta pesquisa, enfatizamos, sobretudo, dois problemas: a falta de preparação dos professores para incluir alunos com NEE nos diversos níveis de ensino, inclusive no terceiro grau, e o fato dos cursos de graduação, especialmente as licenciaturas, em sua maioria, ainda não disponibilizarem a preparação adequada para os graduandos (futuros professores) e, em razão disso, eles, ao terminarem seus cursos, não saberão promover a inclusão de pessoas com NEE nos diferentes espaços sociais em que forem atuar. Considerando que estes problemas se entrelaçam, desenvolvemos esta pesquisa buscando: 1) verificar se os professores dos cursos de licenciatura têm conhecimento suficiente para incluir alunos com necessidades especiais em suas atividades acadêmicas; 2) identificar se estes professores percebem a necessidade de participar de um programa de preparação pedagógica para incluir alunos com NEE e de que maneira deveria dar-se esta preparação e ainda quais os temas a serem abordados.

## **2 MÉTODO**

Considerando os objetivos apresentados verificamos que a presente pesquisa se caracteriza como descritiva, exploratória e se constitui em um estudo de caso.

### **2.1 PARTICIPANTES**

Participaram deste estudo todos os professores universitários pertencentes ao quadro de professores efetivos e temporários da Universidade Estadual de Londrina, atuantes em 13 cursos de licenciatura da UEL, somando o total de 695 professores. No entanto, apenas 178 professores devolveram os questionários respondidos. Dessa forma, as análises a serem apresentados referem-se aos dados obtidos junto aos 178 participantes efetivos. Os cursos de licenciatura que foram alvo da pesquisa foram: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Artística, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia e Química. Apenas um curso de licenciatura não foi incluído na pesquisa, em razão do chefe de departamento não permitir a entrega do questionário em reunião de departamento.

### **2.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS**

A coleta dos dados ocorreu em duas fases: na primeira foi realizada uma entrevista semi-estruturada com oito professores, atuantes nos cursos de licenciatura, das áreas exatas, humanas e biológicas, que tinham experiência de



coordenação de colegiado de curso e/ou que ministravam as disciplinas consideradas pedagógicas das áreas específicas. Este procedimento serviu para subsidiar a organização das alternativas de respostas a serem dispostas no instrumento de coleta dos dados, um questionário contendo 17 questões objetivas, que ao mesmo tempo, permitiram que os participantes ampliassem suas respostas se assim o desejassem. Tendo em vista que algumas questões apresentavam a alternativa, outras *especifique*, seguida de espaço pontilhado para os participantes registrarem por escrito suas sugestões.

Na segunda fase, propusemos o questionário aos participantes nas reuniões ordinárias dos 23 departamentos dos cursos de licenciatura. Em tal ocasião solicitamos aos chefes dos departamentos que nos disponibilizassem, aproximadamente, 15 minutos para distribuir o questionário, explicar os objetivos da pesquisa e esclarecer as dúvidas apresentadas pelos participantes. O prazo estipulado para devolução dos questionários foi de uma semana.

Para realizar a adequação dos instrumentos de coleta de dados, tanto do roteiro de entrevista como do questionário, contamos com a colaboração de quatro profissionais, sendo dois docentes de outras universidades (Unesp de Marília e Unesp de Araraquara) líderes de grupos de pesquisa relacionados a Educação Especial e dois profissionais da própria UEL, atuantes no Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Especiais (PROENE). As sugestões apresentadas por tais profissionais foram acatadas e serviram para aprimorar a qualidade dos instrumentos.

A análise das respostas dadas ao questionário foi realizada de forma quantitativa e qualitativa.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conforme mostra a Tabela 1, apresentada a seguir, responderam efetivamente ao questionário 178 professores. Ao analisar as características gerais dos participantes verificamos que sua idade variou de 25 a 70 anos, predominando com 57% a faixa etária de 40 a 59 anos. Os do sexo masculino somaram 42% e os do sexo feminino 58%. Do total, 68% tinham mais de 10 anos de experiência no magistério. Quanto ao nível de formação 53,4% eram doutores, 34,8% eram mestres e os demais especialistas.

Tabela 1 - Frequência e porcentagem de participantes por departamento que responderam ao questionário e que se interessou em participar de um programa de formação para inclusão de estudantes com NEE.

Departamentos	Total de docentes	questionários respondidos	docentes que responderam ao questionário	docentes que aceitaram participar do programa	docentes que aceitaram participar do programa
História	35	16	45,7%	12	34,2%
Filosofia	23	6	26%	4	17,3%
Letras Estrangeiras Modernas	34	13	38,2%	6	17,6%
Letras Vernáculas e Clássicas	51	9	17,6%	6	1,7%
Ciências Sociais	46	7	15,2%	4	8,6%
Geociências	37	13	35,1%	6	16,2%
Matemática	42	9	21,4%	7	16,6%
Estatística	22	13	59%	8	36,3%
Química	35	6	17,1%	5	14,2%
Ciências Fisiológicas	20	8	40%	4	20%
Patologia	16	4	25%	2	12,5%
Anatomia	12	1	8%	0	0%
Histologia	11	4	36,3%	3	27,2%
Biologia Animal e Vegetal	27	6	22%	3	11%
Biologia Geral	30	11	36,6%	8	26,6%
Psicologia Social Institucional	28	10	35,7%	4	14,2%
Psicologia Geral e Análise do Comport.	20	6	30%	3	15%
Psicologia e Psicanálise	14	0	0%	0	0%
Artes Visuais	21	6	8,5%	3	14,2%
Educação	80	10	12%	9	11,2%
Música e Teatro	10	4	40%	2	20%
Desportos individuais e coletivos	38	5	13%	2	5,2%
Fundamentos de Educação Física	23	4	17%	3	13%
Estudo do Movimento Humano	20	10	45%	8	40%
Total	695	178	25,6%	112	16,1%

Ao analisar a Tabela 1, constatamos que 25,5% dos docentes do total de 695 se dispuseram a participar da pesquisa respondendo ao questionário e 16,1%, que representa 112 docentes, se interessaram em participar de um programa de formação para inclusão de estudantes com NEE.

Encontramos na Tabela 1 que a porcentagem de docentes por departamento que responderam ao questionário variou entre 0% a 59%. Os participantes mais interessados em participar do programa de formação pertenciam aos departamentos de História (34,2%), Estatística (36,3%) e Estudo do Movimento Humano (40%).

Analizamos que a porcentagem de apenas 25,5% de participação dos docentes pode ter sido ocasionada, em parte, por certas razões, por exemplo, o questionário foi aplicado, em novembro e dezembro (2006), época em que os docentes estavam em fase de correção de trabalhos e provas e preocupados com o fechamento das pautas.

Segundo Eidelwein (2005), para o professor universitário aceitar um assessoramento e reconhecer a necessidade de uma preparação pedagógica, ele precisa rever sua representação profissional, alguns mitos, principalmente aquele que se acha detentor do saber. Faz-se necessário, ainda, que perceba suas incertezas e saiba que não tem todas as respostas prontas e que isso não o fará perder seu prestígio profissional. Além disso, deve dispor de motivação para buscar, pesquisar e aprender.

Portanto os resultados que apresentamos a seguir podem ser tomados como significativos, por eles vemos que uma porcentagem de professores reconhece que não tem conhecimentos suficientes sobre o tema em questão, alguns deles até conseguiram ir além, manifestando interesse em participar de um programa de formação para inclusão de alunos com NEE.

Tabela 2 - Frequência e porcentagem da avaliação dos participantes em relação aos seus conhecimentos para incluir alunos com NEE.

Avaliação	Frequência	Porcentagem
Tinham conhecimento suficiente	14	7,8%
Não tinham conhecimento suficiente	150	84,2%
Tinham conhecimento parcial	4	2,2%
Não responderam a questão	10	5,6%

Estes resultados mostram que uma porcentagem significativa dos participantes (84,2%) reconhece que não tem conhecimentos suficientes para incluir alunos com NEE. Apenas 7,8% acreditam que tem conhecimentos suficientes. De certa forma, esses resultados eram esperados, em vista de várias pesquisas já citadas terem evidenciado o despreparo e desconhecimento dos professores sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE nos diversos níveis de ensino.

Fazendo uma comparação entre os dados apresentados na Tabela 1 e 2, constatamos na Tabela 1 que o número de participantes que responderam ao questionário foi 178, dentre estes, 112 interessaram-se em participar do programa proposto, perfazendo 62,9%. No entanto, a Tabela 2 mostra que 84,2% dos participantes da pesquisa assumiram que não tinham conhecimentos suficientes para incluir alunos com NEE. Podemos deduzir desses dados que 21,7% (84,2% - 62,9%) dos participantes, muito embora, tenham reconhecido que não dispõem de conhecimentos suficientes para incluir alunos com NEE, não manifestaram interesse em preparar-se para isso.

Resultados semelhantes foram encontrados por Pacheco e Costas (2005) quando perguntaram a 39 coordenadores de cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS) o que pensavam sobre o processo de inclusão na UFMS, pois 13 coordenadores não responderam a questão, três responderam não conhecer o processo e um respondeu que esta questão é de extrema importância e

deveria ser alvo de reflexão que já deveria ter se iniciado. Os demais participantes apresentaram conhecimentos parciais sobre o tema proposto. Estas pesquisadoras também concluem que:

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. (PACHECO; COSTA, 2005, p. 5).

Na seqüência apresentaremos as análises realizadas a partir das respostas apresentadas pelos participantes que manifestaram interesse em participar do programa de formação para inclusão de estudantes com NEE.

Tabela 3 - Temas de interesse a serem abordados no programa de formação com sua respectiva freqüência e porcentagem.

Temas de interesse	Freqüência	Porcentagem
Análise do conceito de inclusão e suas implicações no contexto educacional	59	52,6%
Caracterização das NEE	61	54,4%
Metodologia de ensino e recursos especiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem – avaliação de estudantes com NEE	94	83,9%
Legislação pertinente ao atendimento educacional a ser oferecido aos estudantes com NEE	47	41,9%
Análise das experiências sociais vivenciadas pelas pessoas que apresentam NEE em sala de aula	47	41,9%
Procedimentos pedagógicos para favorecer a aprendizagem e a socialização dos alunos que apresentam NEE	91	81,2%
Outros temas	10	8,9%

Estes dados revelam que os participantes demonstraram maior interesse em temas relacionados a aspectos práticos do atendimento aos alunos com NEE, metodologias de ensino (83,6%) e procedimentos pedagógicos (81,2%). Houve até solicitação por escrito de um dos participantes para que se abordasse a prática da inclusão em sala de aula e não aspectos abstratos da inclusão. Também verificamos que mais de 50% dos participantes manifestaram interesse em compreender o conceito de inclusão e suas implicações pedagógicas, bem como a caracterização das NEE.

Dez participantes também deram outras sugestões, tais como: abordar os temas mais relevantes para serem trabalhados com os graduandos sobre a inclusão dos alunos com NEE nas disciplinas relativas à metodologia e prática de ensino, bem como nos estágios. Esta solicitação vem ao encontro das preocupações que motivaram este estudo, visto que mostra o interesse de professores que atuam diretamente na preparação pedagógica dos graduandos em aprender como prepará-los para incluir alunos com NEE.

Também solicitaram informações a respeito de como identificar os alunos com necessidades especiais e encaminhá-los, e até mesmo como solicitar orientações ao Programa da universidade que acompanha os alunos com NEE (PROENE). Além destas, houve ainda a solicitação para que o programa de formação envolvesse os funcionários de laboratório que atendem aos alunos nos estágios, e também os próprios graduandos, visto que os que estão freqüentando a universidade atualmente não terão outra oportunidade de aprender sobre esta questão.

Uma sugestão, particularmente interessante, foi que se trabalhassem conteúdos relacionados às especificidades do ensino das áreas de conhecimentos das licenciaturas, adaptados às características das NEE relativas às deficiências, ou seja, como ensinar artes para cegos e história para surdos. No que tange a esta questão, também foi solicitada informação sobre como elaborar materiais didáticos. Além disso, foram solicitados, ainda, dados sobre a realidade local, sobre o número de alunos incluídos, sobre as características de seu atendimento e sobre o seu desenvolvimento acadêmico, bem como sobre quais são as formas de cobrar do Estado as condições devidas para o atendimento dos alunos que apresentam NEE.

Tabela 4 - Freqüência e porcentagem da preferência dos participantes em relação à forma de organização do programa de formação.

Forma de organização do programa	Freqüência	Porcentagem
Atividades presenciais	25	22,3%
Atividades à distância (Internet)	9	8%
Atividades combinando as formas presencial e a distância	76	67,9%
Não informaram	2	1,8%

Na Tabela 4 vemos que uma porcentagem significativa de participantes (67,9%) prefere que o programa de formação se dê por meio de atividades que combinem atividades presenciais e a distância via Internet. Apenas 8% dos participantes optaram por um programa de formação à distância.

Tabela 5 - Freqüência e porcentagem da preferência dos participantes em relação à metodologia de ensino para desenvolvimento do programa.

Metodologia de ensino	Freqüência	Porcentagem
Palestras ou aulas expositivas	71	63,4%
Aulas práticas e vivências	64	57,2%
Discussão em grupo	64	57,2%
Discussões com pessoas que apresentam NEE	55	49,1%
Discussões de casos de estudantes com NEE	55	49,1%
Discussões de vídeos relacionados a NEE	41	36,6%
Outras	1	0,8%

Observamos na Tabela 5 que a metodologia preferida foi palestras ou aulas expositivas, embora as outras metodologias também tenham sido indicadas por aproximadamente 50% dos participantes, excetuando a discussão de vídeos (36,6%). Esses dados são relevantes para o planejamento do programa a ser implementado, visto que as atividades a serem programadas deverão ser organizadas tendo-se em vista as metodologias indicadas como as mais preferidas pelos participantes. A metodologia apresentada como outra (0,8%) na Tabela 5 referiu-se à sugestão de uma participante para desenvolver atividades de vivências específicas sobre como ensinar os conteúdos das respectivas áreas das licenciaturas, adaptados às NEE, por exemplo: vivências do ensino de artes plásticas para alunos deficientes físicos e cegos.

De modo geral, pelas respostas dos participantes, constatamos que estão motivados para aprender a incluir alunos com NEE, querem em sala aula atender as necessidades especiais de seus alunos e, sobretudo, utilizar metodologias adequadas e preparar os materiais didáticos acessíveis a eles.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que os resultados desta pesquisa atenderam aos objetivos propostos com vistas a possibilitar com mais clareza a identificação das necessidades percebidas por professores atuantes nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina, em relação a preparação pedagógica para inclusão de alunos com NEE, bem como a organização de diretrizes para o planejamento de um programa de preparação para suprir essas necessidades. Confirmamos a hipótese de que tais professores, em sua maioria, não sabem como proceder para incluir alunos com NEE. Também identificamos os temas que são desconhecidos, mas que são, ao mesmo tempo, de interesse dos professores, em vista de sua preparação para inclusão de alunos com NEE.

Além disso, acreditamos que esta pesquisa acrescentou conhecimentos sobre um tema e uma população ainda pouco pesquisada; a formação dos professores responsáveis pela formação dos futuros professores em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE. Também esperamos que estes resultados venham motivar e subsidiar ações em outras instituições de ensino superior com vistas a preparação dos professores para promover a inclusão dos alunos com NEE no âmbito universitário que, conseqüentemente, contribuirão para melhorar a formação dos futuros profissionais em relação a esta questão.

Sobretudo, constatamos que, embora seja pequena a parcela de professores interessados nesta questão, eles já estão presentes nos cursos de licenciatura. Esta mobilização e/ou sensibilização é de fundamental importância para que a educação inclusiva possa consolidar-se aos poucos no meio universitário e se expandir para outros níveis de ensino e para a sociedade de maneira geral, porquanto cabe à universidade o papel social de formar os futuros profissionais para auxiliar na construção de uma sociedade menos excludente.

**REFERÊNCIAS**

- AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teache's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. UK, V. 17, n. 2, p. 129-147, 2002.
- BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.htm>. Acesso em: 18 ago 2006.
- \_\_\_\_\_. Da Integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.
- CASTANHO, D. M.; FREITAS S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. In: *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>. Acesso em: 19 ago 2006.
- CHACON, M. C. M. *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n° 1793 de 27/12/1994*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- CUNHA, M. I. *O Professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
- EIDELWEIN, M. P. Pedagogia universitária voltada a formação de professores na temática da inclusão. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2005/02/a9.htm>. Acesso em: 18 ago 2006.
- HUMMEL, E. I. *A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum*. 2007. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95 -106.
- MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. A. R. et. al. (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p.17-26.
- OLIVEIRA, E. T. G. *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. 2003, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2003.
- OLIVETO, J.; MANZINI, E. J. Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração de alunos com deficiência. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*. Marília: Unesp Marília Publicações, 1999. p.27-56.
- PACHECO, R. V.; COSTAS F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a12.htm>. Acesso em: 18 ago 2006.
- REFERÊNCIAS para a Construção dos Projetos Pedagógicos nas IES Brasileiras. In: *Textos das Oficinas do For GRAD*. Curitiba: For GRAD, 2001. p. 10-59.

VITALIANO, C. R.

RODRIGUES, D. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, nº 23, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp> . Acesso em: 25 marc 2007.

SANTOS, J. B. A “dialética da inclusão/exclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v.1, n. 1, 2002.

VITALIANO, C. R. *Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores*. 2002, 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2002.

---

Recebido em 21/05/2007

Reformulado em 15/11/2007

Aprovado em 30/11/2007