

## INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM FOCO<sup>1</sup>

Marlene Barbosa de Freitas Reis <sup>2</sup>

Marianne Ivana Martins Artiaga Aquino <sup>3</sup>

Carla Salomé Margarida de Souza<sup>4</sup>

### RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa intitulada “As Políticas de Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Educação Especial e Letramento Digital numa Perspectiva Inclusiva” desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, no período de 2018 a 2019. Objetivou abordar o tema sobre as políticas públicas da diversidade, na perspectiva de verificar a existência da inclusão no ensino superior público, no tocante à modalidade de educação especial numa perspectiva inclusiva, voltando o olhar para o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sua atuação e articulação com a sala comum. Os critérios adotados, foram de abordagem qualitativa tendo como referencial teórico, autores como: Reis (2006, 2013), Mantoan (2003, 2010, 2015), Delou (2009), dentre outros. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores do curso de Pedagogia, na intenção de compreender se as atividades que estão sendo desenvolvidas pela UEG contribuem para o processo de inclusão dos estudantes público-alvo desta pesquisa no ensino superior. Os resultados apontaram que o AEE na UEG, está institucionalizado na teoria, porém a prática, ainda revela muitos desafios que precisam ser superados para que este atendimento alcance os objetivos proclamados na Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008).

**Palavras-chave:** Diversidade, Educação Especial, Ensino Superior, Atendimento Educacional Especializado.

### INTRODUÇÃO

Partimos do princípio de que “inclusão implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais” (FERREIRA, 2005, p. 43). Nesse sentido, observamos que a educação

---

<sup>1</sup> Resultado de projeto de pesquisa (Cadastrado no sistema Athena da Universidade Estadual de Goiás - UEG). Disponível em: <https://www.adms.ueg.br/athena/modulos/projeto/visualizar-projeto.xhtml?cid=1>

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade de Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Atualmente é professora titular na Universidade Estadual de Goiás. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e no curso de Pedagogia da UEG/ Inhumas. marlenebfreis@hotmail.com.

<sup>3</sup> Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - UEG, Unidade Universitária de Inhumas. mariartiaga@hotmail.com.

<sup>4</sup> Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Anápolis. Pedagoga. Especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania; em Libras; Educação Especial e Neuropsicopedagogia. Docente titular da UEG/Inhumas e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. c.salome@hotmail.com.

inclusiva é para todos e necessita ser mais explorada no ensino superior, por isso, apresentamos este artigo.

Este trabalho é resultado de reflexões decorrentes do projeto de pesquisa, intitulado: “As Políticas de Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Educação Especial e Letramento Digital numa Perspectiva Inclusiva”, desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, no período de 2018 a 2019. A pesquisa abordou a temática das políticas públicas na diversidade, a fim de verificar a existência da inclusão no ensino superior público, no tocante à modalidade de educação especial numa perspectiva inclusiva, voltando o olhar para o suporte do Atendimento Educacional Especializado.

Na fase inicial, foram realizadas reuniões semanais<sup>5</sup> para estudo, discussão e reflexão sobre a visão de autores, como Mantoan (2003, 2010, 2015), Reis (2006, 2013), Lima (2006), Delou (2009), Glat e Blanco (2009), entre outros, em relação à temática da inclusão. Desse modo, a intenção foi compreender como as atividades de atendimento educacional especializado, estão sendo desenvolvidas pela Universidade Estadual de Goiás, e como contribuem para o processo de inclusão dos estudantes público-alvo desta pesquisa no ensino superior.

O AEE tem sido assunto recorrente em se tratando da educação básica, porém, inferimos que esse atendimento, precisa ser pauta das discussões voltadas para o ensino superior, uma vez, que a demanda público-alvo da educação especial, está cada vez mais presente no ensino superior. Dados do INEP 2018, comprovam essa assertiva, ao revelar perante o último Censo da educação superior, que esta, registra 12.290 ingressantes de graduação declarados com a condição de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Isso fundamenta e justifica a necessidade desse trabalho, que visa contribuir com as políticas públicas e as práticas pedagógicas inclusivas, além de contribuir com as reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado no Ensino superior, como espaço valorizado na concepção do desenho universal e da educação inclusiva brasileira.

Para melhor situar o leitor, salientamos que este artigo, após apresentar a metodologia, traz os resultados e discussão em duas seções: a primeira construímos arcabouço teórico sobre inclusão, educação especial e Atendimento Educacional Especializado e na segunda,

---

<sup>5</sup> Essas reuniões são mediadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) da UEG/Inhumas. Grupo este, instituído em 2015, que tem como objetivo disseminar as concepções teóricas e práticas sobre inclusão educacional. É coordenado pela Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, integra participantes da graduação, pós-graduação e comunidade externa.

discutimos os resultados da pesquisa empírica, com dados que apontam a emergência desse atendimento na universidade.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para a produção deste trabalho, foi qualitativa, pois, nos possibilita maior apropriação e aproximação de todos os processos e resultados obtidos. Para Flick (2009, p. 73), “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados à sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos”.

A pesquisa se desenvolveu em duas etapas. Iniciou-se com um levantamento bibliográfico para dar fundamentação ao estudo quanto ao funcionamento da educação especial no ensino superior, isso, em autores e documentos que versam sobre o tema, cujo intuito foi conhecer e interpretar a estrutura e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado no ensino superior. E posteriormente, desenvolvemos a pesquisa empírica por meio de observação e entrevistas semiestruturadas, com intuito de identificar dados na realidade vivenciada no Atendimento Educacional Especializado na UEG. As mesmas foram realizadas com o coordenador e o psicólogo responsáveis pelo Núcleo de Acessibilidade Aprender Sem Limites da UEG – NAASLU, com dois professores regentes da UEG/Inhumas e o coordenador do curso de Pedagogia, também da UEG/Inhumas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **1. Da teoria**

Segundo Sasaki, no âmbito social a pessoa com limitações foi vista durante muitos anos como incapaz. Por isso, o autor destaca que, a deficiência passou por quatro fases no processo histórico: “a da exclusão, da segregação, da integração e por última inclusão” (SASSAKI, 1997, p. 60), foco deste estudo. As instituições de ensino regular, passaram a receber os alunos público-alvo da Educação Especial durante o período de integração, todavia, essas instituições não ofereciam possibilidades para que esses alunos aprimorassem suas capacidades. Desse modo, a escola não mudava sua rotina nem sua prática pedagógica para atender as crianças da Educação Especial, e, sim, os alunos é quem tinham de mudar para se

adaptarem-se à realidade da escola, bem como das exigências de uma educação que não lhes garantia desenvolvimento cognitivo. Assim, não eram oferecidas a esses alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem destinadas a seus pares, o que tornava a inclusão, ainda, uma proposta restrita apenas ao direito de acesso as instituições (REIS et al., 2017, p. 257).

De acordo com Reis (2013), a inclusão requer uma nova visão dos indivíduos, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independente das suas diferenças. A educação inclusiva não significa somente permitir que o estudante com deficiência esteja em sala de aula, mas é preciso propiciar possibilidades de crescimento, e isso só ocorrerá a partir da atenção às peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento do discente.

Historicamente, observamos a busca por uma educação inclusiva para estes indivíduos, desde sua exclusão até os dias atuais, onde é garantido seus direitos através da: Declaração de Salamanca (1994), que representou um marco para as novas políticas de educação inclusiva.

Esta declaração é composta por dez artigos os quais consideram que as pessoas com deficiências devem ser vistas como cidadãos “comuns”, bem como “peculiares”. Conforme aponta no art. 3º, são considerados comuns ao permitir que o acesso à educação com equidade de forma universalizada, seja direito de todos, enquanto no art. 5º entende-se que são peculiares ao evidenciar que é necessário garantir igualdade ao acesso à educação de modo integrante do processo educativo, independente do grau de deficiência que possuir. Isso, nos lembra Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56),

temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Em seguida, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), trouxe novas direções e fundamentos para a educação brasileira, e em concordância, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), para assegurar a permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

O movimento normativo mais atual e de grande ênfase, trata-se da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 06 de julho de 2015 que estabelece o estatuto da pessoa com deficiência e, dentre os vários aspectos, determina que a utilização das práticas pedagógicas inclusivas sejam efetivadas com docentes habilitados e o suporte dos profissionais de apoio

devem fazer parte de um AEE satisfatório aos estudantes universitários com necessidades educacionais especiais que procuram pelo serviço (BRASIL, 2015). Importante mencionar que, o artigo 28, destaca que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Notamos que a LBI, principalmente no artigo supracitado, deixa claro a obrigatoriedade para com a efetiva educação inclusiva em todos os níveis de ensino, bem como a necessidade de eliminar as barreiras para o oferecimento de acessibilidade em todas as suas dimensões e ainda a emergência da institucionalização do Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, tendo em vista o objeto de nosso estudo, cabe dar ênfase à esta lei no sentido de garantir que os sistemas de ensino em todos os níveis, garantam a oferta do AEE para todos os estudantes que a dele tem direito, a fim de aprimorar sua permanência na academia, com igualdade de oportunidades.

Sabe-se da importância da inclusão nas universidades, uma vez que a mesma deve ser um ambiente que acolha todos os indivíduos sem discriminação ou distinção. E para que isso aconteça, de forma efetiva, a educação especial de forma transversalizada, se propõe como um dos serviços a fomentar a educação inclusiva aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. De acordo com Mantoan (2010), no nível superior de ensino, a educação especial,

[...] está a serviço da promoção do acesso, da permanência e da participação efetiva dos alunos que constituem seu público alvo; dá apoio aos processos seletivos e a organização de recursos a serem disponibilizados para garantir acessibilidade ao espaço físico e ao conhecimento. Ao implicar em ajustes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a educação especial alarga os horizontes do ensino superior e provocam mudanças que visam a inclusão de todos, sem exceção, em seus ambientes de estudo e trabalho (MANTOAN, 2010, p.32).

Em evidência nas considerações da autora, percebemos que a educação especial propõe estratégias que vão desde o apoio aos profissionais à organização de recursos e serviços que devem oportunizar acesso e permanência aos estudantes em todas as atividades de ensino, pesquisa ou extensão. Assim, “tendo em vista a conjuntura legal e normativa que foi criada para fomentar a escolarização das pessoas com deficiência, a própria área da Educação Especial passa a atuar na especificação de um Atendimento Educacional Especializado” (SOUZA, 2019, p. 54).

De acordo o decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008: § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos. Esse atendimento busca identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da instituição, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, o AEE deve atuar na complementariedade ou suplementariedade do ensino, por meio de recursos humanos especializados e recursos materiais acessíveis aos acadêmicos nos diferentes cursos, orientando no desenvolvimento da pessoa com deficiência, para que esta tenha condições de participar com independência na instituição e conseqüentemente na sociedade.

Em relação ao foco da pesquisa, destacamos que a criação do Núcleo de Acessibilidade Aprender sem Limites (NAASLU), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UEG, foi fundamental. Este núcleo foi criado pela Resolução CsU n. 020/2013 e atualmente faz parte da Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade, a qual está organizada com mais dois outros núcleos: o de Direitos Humanos e o de raça/etnia e diversidade e desde a sua criação institucional oferece serviços de apoio, acompanhamento, formação e assessoria aos discentes com deficiências e demais alunos em momentos de dificuldades e sofrimentos psíquicos, além de oferecer formação e suporte aos professores e gestores com demandas junto a esse público.

Ao entrevistar o coordenador do NAASLU, sobre qual seria hoje, a função desse núcleo, os serviços oferecidos, o mesmo nos respondeu:

Desde a sua criação institucional, cf. CsU N. 020/2013 o NAASLU/CDHD oferece seus serviços de apoio, acompanhamento, formação e assessoria desde a PRG onde está sediado na administração central da UEG. Também oferece esses mesmos serviços nos campus e destina-se prioritariamente aos discentes com deficiências e demais alunos em momentos de dificuldades e sofrimentos

psíquicos. Também oferece formação e suporte para professores e gestores com demandas junto a esse público (COORDENADOR, outubro de 2018).

Verificamos que essas atividades, mencionadas pelo coordenador, vão ao encontro às competências do NAASLU, que estão identificadas pela UEG (2018), apud Souza (2019, p. 75), em que aponta:

O NAASLU tem como competências: o mapeamento das necessidades dos acadêmicos; apoio institucional aos Campi no que se refere às orientações didático-pedagógicas e orientações em termos de legislação; promoção de cursos e eventos para formação continuada; mediação perante instâncias pertinentes no que se refere à solicitações que envolvam recursos financeiros.

Notamos que o NAASLU, funciona como um órgão que articula as demandas dos diferentes campi, com intuito de oferecer uma educação inclusiva àqueles que em função de uma deficiência ou outra necessidade específica, requer também, recursos e serviços específicos.

Nesse sentido, podemos inferir que a UEG está em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, ao determinar orientações didático-pedagógicas, promover cursos e promover o apoio institucional aos campi para o atendimento satisfatório aos estudantes universitários com necessidades educacionais especiais que procuram pelos serviços de educação especial.

## **2. Da Universidade**

Em relação à pesquisa empírica, nos meses de outubro e novembro de 2018, foram realizadas entrevistas com o coordenador e o psicólogo responsável pelo NAASLU, com a finalidade de refletirmos sobre o funcionamento do AEE, sua atuação e articulação com a sala comum, na perspectiva da inclusão, levando em consideração que o acadêmico com deficiência, assim como qualquer outro, precisa participar de todas as atividades em sala de aula e em outros espaços comuns de seu Câmpus.

De acordo com Ludke e André (1986, p.33- 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Na entrevista realizada com o coordenador do NAASLU, em outubro de 2018, o mesmo salienta que “na UEG não trabalhamos com o serviço AEE tal qual é conhecido e ofertado no Ensino Fundamental e Médio[...] esse acompanhamento é ofertado nos contraturnos e nas

etapas de estágios da graduação”, todavia, há um acompanhamento especializado por parte de docentes de apoio junto ao discente que necessita desse suporte. Segundo o entrevistado, (OUTUBRO, 2018), o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem é função dos professores de apoio junto com os professores titulares, bem como dos coordenadores de curso e pedagógicos, mas sempre que solicitados membros da equipe da Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade (CDHD), se deslocam até o Câmpus para orientação, suporte psicopedagógico e acadêmico.

Quanto a formação continuada dos professores, a mesma é oferecida pela CDHD com seus três Núcleos de Estudo e Assessoria diferentes momentos de formação, sendo um para os professores da disciplina “Diversidade, Cidadania e Direitos”, um para os docentes de apoio/intérpretes de Libras e um Seminário anual de Formação sobre acessibilidade, diversidade e direitos.

O psicólogo responsável pelo núcleo em entrevista realizada em outubro de 2018 salienta que a maior dificuldade do núcleo seria a realidade multicampi da UEG, que hoje conta com 41 campus em 39 cidades, o que acarreta complicação na comunicação, transporte, logística e equipe, além de dificuldades financeiras por não haver ainda um orçamento específico à ações de inclusão e acessibilidade, enquanto que o coordenador destaca que os maiores desafios estão na formação e contratação de professores e técnicos aptos a trabalharem com esse público alvo e nos constantes diálogos no intento de superar os obstáculos existentes para que os discentes possam ser acolhidos como sujeitos de direitos e que esses direitos sejam de fato efetivados. Em contrapartida, a barreira atitudinal e o preconceito por partes dos outros alunos e de alguns docentes eram obstáculos reais, mas que tem diminuído de forma significativa nos 5 (cinco) anos de atendimento e funcionamento do Núcleo.

Acreditamos que o maior desafio em relação ao trabalho do NAASLU refere-se à ausência de orçamento para que este núcleo consiga atender a todas às suas atribuições e desenvolver seu papel de forma mais efetiva.

Na Unidade de Inhumas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas enviadas por e-mail com professores regentes e coordenadores de curso para uma melhor compreensão das atividades desenvolvidas para com os alunos, pois, temos atualmente dois acadêmicos que possuem laudo, sendo um com surdez e uma com déficit intelectual. Isso nos motivou a seguir com a pesquisa empírica dentro da unidade, pois tivemos a oportunidade de observar os alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial, verificando o desenvolvimento destes, ao participar das atividades em sala de aula, e também a relação aluno – professor, com o objetivo



de refletir sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades específicas no ensino superior.

Observamos que o AEE é de fundamental importância no que se refere a trabalhar as reais necessidades do estudante, respeitando os ritmos de aprendizagem e a singularidade de cada um, desenvolvendo sua autonomia, favorecendo a compreensão de conhecimentos relacionados à aplicação de situações em sua vida diária.

Quanto às entrevistas realizadas, os dados coletados apontam que tanto os dois professores regentes que responderam às entrevistas (aqui estão identificados como PR1<sup>6</sup> e PR2<sup>7</sup>), quanto a coordenadora do Curso de Pedagogia (C1<sup>8</sup>), não possuem nenhuma formação específica ou complementar na área de inclusão e que enquanto o PR1 desconhece o NAASLU, o PR2 e a C1 conhecem a existência do Núcleo, mas não sabem como o atendimento é feito ou se é oferecido o suporte a alunos do Campus Inhumas, mas o PR2 salienta que a falta de informação é de sua parte pois não procurou saber.

Entendemos que sem formação docente numa perspectiva inclusiva aos professores formadores, temos uma pseudoinclusão, pois, conforme Nóvoa (2007) os docentes são elementos insubstituíveis não apenas com vistas à aprendizagem acadêmica, mas também no desenvolvimento da afirmação e valorização da diversidade.

De acordo com Silva e Guimarães (2018, p. 41), a área de Educação Especial deve embasar conhecimentos sólidos para todos os profissionais, a fim de que “as partes específicas do currículo entrelacem entre professores do ensino regular e professores do ensino especial”.

Quando questionados sobre quais os desafios da profissão docente no contexto de inclusão de estudantes com necessidades específicas no ensino superior e na UEG, o PR1 diz que é “Apoio Institucional”, enquanto PR2, assim pontua: Penso que os desafios são principalmente na capacitação dos profissionais; que os docentes se interessem em conhecer os projetos de inclusão, de participar e de se capacitar para poderem oferecer um atendimento mais adequado ao acadêmico que seja discente sob sua regência (PR2, 2019).

Entretanto, o psicólogo responsável pelo NAASLU afirma que “parece haver cada vez mais interesse dos alunos e professores sobre este assunto, percebemos um número cada vez maior de Seminários, Congressos e Eventos com temas sobre educação inclusiva e

---

<sup>6</sup> Professor do Curso de Pedagogia da UEG/Unidade Universitária de Inhumas. Mestre em Educação, exerce a função de professor regente na UEG há 3 anos.

<sup>7</sup> Professora do Curso de Letras, Doutora em Educação da UEG/Unidade Universitária de Inhumas. Professora regente na UEG há 19 anos.

<sup>8</sup> Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da UEG/Unidade Universitária de Inhumas. Doutora em Educação, exerce a função de coordenadora de curso há 6 meses e atua como professora regente na UEG há 7 anos.

acessibilidade. Professores e discentes tem realizado pesquisas, estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso também nesta área”. Conforme Mantoan (2015, p.81):

[...] formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

A formação continuada do professor intenta garantir que seus profissionais sejam capacitados para atender a diversas características individuais de seus alunos, primando por identificar suas potencialidades e não suas limitações, planejando, elaborando e adaptando atividades que possam se ajustar ao currículo e que ao mesmo tempo permitam que os alunos sejam atendidos e avaliados de acordo com suas características e necessidades.

Considerando a importância de se formar profissionais com conhecimentos específicos, surge um questionamento: como saber qual o conhecimento adequado para atuar diante das necessidades da educação inclusiva? A pesquisadora Soraia Napoleão Freitas (2006, p. 175), pontua que esse conhecimento evidencia saberes que ultrapassa o conhecimento das disciplinas e o domínio do conteúdo, de acordo com a pesquisadora, o professor deve ter conhecimentos que o possibilite “criar ou utilizar meios diversificados de ensino, adotar um planejamento de caráter flexível [...]”. Além do mais, a autora destaca que tanto do professor regente que ela chama de professor geral, quanto o professor de apoio, devem ter uma formação específica, para atuar com qualidade mediante as peculiaridades deparadas na sala de aula.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sancionada em 2008, documento oficialmente em vigência até os dias atuais, descreve em seu Cap. VI que para atuar na educação especial o professor deve ter

[...] como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p 11).

Este documento ainda em vigência nos mostra que para atuar na educação especial o professor deve ter como base em sua formação conhecimentos específicos na área. Para que o mesmo seja capaz de proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade para os alunos em diferentes situações, como nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, dentre outros.

É fato que um dos fatores mais importantes para uma boa qualidade na educação seja a formação de professores, logo, o conhecimento seria a principal ferramenta para a construção de novas formas de se agir em sociedade. A maneira de se disseminar este conhecimento estaria na capacidade de estes profissionais transformarem seus conhecimentos em situações significativas com respostas educacionais adequadas às necessidades de todos os estudantes.

Assim, engana-se quem acredita que pensar a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva, diz respeito apenas aos profissionais de apoio que acompanham diretamente os estudantes com alguma necessidade específica. Pois a inclusão é um projeto único e deve vislumbrar uma instituição que ofereça qualidade de ensino a todos os discentes, com ou sem deficiência.

Ainda se faz necessário perceber a importância de uma formação continuada voltada para a educação inclusiva, que visa melhorar a qualidade de ensino e que desenvolva um bom trabalho no sentido de que promovam o sucesso educacional de todos os alunos e que este esteja mais preparado para educar na e para a diversidade.

Com relação a observação das atividades desenvolvidas com os alunos público-alvo, aqui identificados por A1<sup>9</sup> e A2<sup>10</sup>, buscamos verificar como é a integração desses alunos com os professores e com seus colegas. Primamos por escolher dias em que os mesmos tivessem uma participação ativa em sala de aula, portanto, a observação foi feita durante apresentação de seminário com duração de 60 minutos. Assim que se deu início, na sala do aluno A1, tivemos informação pela professora que a mesma procurou por ela com antecedência e disse que não iria apresentar porque os colegas riam e que “ela não queria passar por isso novamente”, pois a mesma tem dificuldades de aprendizado e de fala. Durante os primeiros quarenta minutos a acadêmica não interagiu com nenhum colega, não demonstrou concentração no que estava sendo apresentado pelos grupos e ignorou todas as oportunidades de integração e participação nos comentários relativos aos trabalhos. Os trabalhos eram em duplas e somente a sua colega fez a apresentação. No final da observação a aluna resolve participar e comentar a atividade e

<sup>9</sup> Acadêmica do Curso de Letras cursando o 7º período, possui déficit de aprendizagem e na fala.

<sup>10</sup> Acadêmico do Curso de Pedagogia cursando o 1º período, possui deficiência auditiva.

assim como esperado, os colegas riram e foi preciso que a professora interferisse defendendo o ponto exposto pela discente, mas ela desanima de continuar participando do trabalho e se retira da sala. Posto isso, ressaltamos que o objetivo do professor não deve ser que todos aprendam igualmente, mas que todos possam trabalhar reflexivamente e construir o pensamento coletivamente, sem que ninguém seja marginalizado ou deixado de lado, o que corroboramos com o pensamento de que o professor “ainda precisa compreender que faz parte do seu trabalho incitar os alunos a desenvolver relações de solidariedade, respeito, flexibilidade e aceitação” (SANTOS; REIS, 2016, p.334).

A professora responsável pela atividade nos informou que a acadêmica tem um vínculo de confiança com os professores, também têm um diálogo aberto, mas que suas limitações sociais impedem que ela participe ativamente no grupo ao qual está relacionada. Já com o estudante A2 a dificuldade foi maior, pois sem intérprete de Libras a comunicação era escassa tanto com professores, quanto com os colegas, apesar do aluno usar aparelho auditivo e fazer leitura labial.

Com esse aluno a observação só foi possível após duas tentativas, pois o mesmo não participou das primeiras apresentações por não saberem como incluí-lo, o aluno sequer compareceu à apresentação dos outros grupos ou do seu próprio, faltas que eram recorrentes durante todo o semestre. O aluno A2 se mostrou introvertido pela inacessibilidade comunicacional, não pôde participar dos comentários entre os trabalhos apresentados, tendo acesso apenas às informações contidas nos slides das apresentações.

Segundo a C1 (JUNHO, 2019), a coordenação procura estabelecer uma relação de diálogo e acompanhamento do cotidiano do aluno, todavia “a ausência do intérprete de Libras tem dificultado muito o trabalho dos professores regentes no desenvolvimento das atividades acadêmicas com esse aluno”, afirmou a entrevistada.

Há que mencionar que o fato do estudante ser surdo, não traz implicações negativas à sua aprendizagem, mas a ausência do intérprete, sim, pois, este profissional representa a acessibilidade na comunicação que permeia o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, afirmamos, sob a perspectiva da surdez, tendo como referencial Lodi (2004) apud Lacerda e Lodi (2014, p. 159):

[...] que somente por intermédio da Libras os surdos podem ter acesso à linguagem escrita por meio das práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Por ela, os surdos podem “dialogar” com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; podem “falar” sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo que são “falados” por eles.

Tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias (de mundo e como leitores).

Assim, fica claro e óbvio, que a presença do intérprete para mediar a interpretação em Libras, além de ser direito do estudante surdo, evidencia os princípios legais de concepção inclusiva, para que o estudante surdo, se sinta valorizado, incluído e tenha condições equitativas de apropriar-se de conhecimentos mediados em língua de sinais, efetivando o acesso à apreensão de uma segunda língua, isto é, a língua portuguesa, na modalidade escrita.

Esses alunos possuem um direito genuíno de participar igualmente da sociedade em que estão inseridos com capacidades e potencialidades que podem ser desenvolvidas desde que hajam recursos aos quais tem direito e que a Universidade ofereça acompanhamento e orientação de profissionais adequados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva ainda representa um grande desafio diante das demandas na atual organização político-pedagógica das instituições de ensino, e para que haja a efetivação das políticas voltadas para a diversidade ainda há um longo caminho a percorrer. Dessa forma, é fundamental que haja abertura para realizar as mudanças necessárias para que a Educação Inclusiva se torne uma realidade dentro das instituições de ensino de Ensino Superior.

É necessário ainda que as políticas públicas rompam com a burocracia e se efetivem seja na avaliação/adequação das condições dos estabelecimentos de ensino, seja na forma de assegurar os recursos financeiros, no apoio pedagógico, nas mudanças curriculares, ou, em especial, na formação continuada dos professores que fazem parte do processo de inclusão.

Trazemos também o fato de que o AEE na UEG, está institucionalizado na teoria, porém a prática ainda revela muitos desafios que precisam ser superados para que este atendimento alcance os objetivos proclamados na Política Nacional de Educação numa Perspectiva Inclusiva (2008).

Também, percebemos que é inquestionável a importância da formação específica e continuada do professor, para que o mesmo possa desenvolver um trabalho pedagógico rico em diversidade de experiências, possibilitando uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido com os estudantes, principalmente aqueles que possuem alguma necessidade específica.

Acredita-se que tais reflexões, além de contribuir para o desenvolvimento e crescimento na área acadêmica e profissional, leva-nos a buscar práticas pedagógicas diversificadas que

possam colaborar para com a efetivação da perspectiva educacional inclusiva, oferecendo aos discentes auxílios que possam contribuir para seu pleno desenvolvimento. Sabe-se da importância de se ter um acompanhamento e orientação de profissionais preparados levando em consideração que o acadêmico com deficiência, assim como qualquer outro, precisa participar de todas as atividades em sala de aula e em outros espaços comuns de seu Câmpus.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Ministério da Educação. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>, Acesso em 25/03/2018.

BRASIL. MEC. UNESCO (Espanha). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

LEI Nº 13.146, de 06 de Julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Resumo técnico**: Censo da Educação Superior 2016. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

FERREIRA, Windys B. Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? In: **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Out/2005.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. LODI, Ana Claudia Balieiro. **Ensino-aprendizagem do português como segunda língua**: um desafio a ser enfrentado. In: Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de

escolarização. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. LODI, Ana Claudia Balieiro.(org.) 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** Conferência. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, 27-28 set. 2007. Disponível em: <http://escoladosargacal.iles.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas.** Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene B. F.; SANTOS, Thiffanne P.; OLIVEIRA, B. F.; TAVARES, A. R.; SILVA, B.T.; CAMPOS, D.R.; LANZONI, T. S. Inclusão Escolar: Um Olhar Para a Formação Docente e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas.** v. 9, p. 225-269, 2017.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Thiffanne P; REIS, Marlene B. F. **A formação docente na perspectiva da educação inclusiva.** Travessias (UNIOESTE. Online), v. 10 N 02, p. 330-344, 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. SILVA, Cláudia Corcinoda.; GUIMARÃES, Tatiane Silva. In: BRITO, Fernanda Cristina de.; COSTA, Vanderlei Balbino da. (Org.) **A formação docente na escola inclusiva: olhares, perspectivas e deferentes abordagens.** Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. **A Educação Especial no Ensino Superior: O Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual de Goiás.** Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis/GO, 2019.