

Experiência Inclusiva no Ensino Superior: Ações do NAP/FACCAT

Patrícia Kebach – Professora da Pedagogia e Coordenadora do NAP/FACCAT.
patriciakebach@yahoo.com.br

Juliana da SilvaCarminatti – Psicóloga do CESEP e do NAP/FACCAT.
juscarminatti@yahoo.com.br

AneliPaaz – Professora das Licenciaturas e Coordenadora do NAP/FACCAT.
anelipaaz@faccat.br

Resumo

No presente artigo, apresentaremos algumas das ações que o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP/FACCAT) realiza para atender as pessoas com necessidades especiais matriculadas na instituição. Para isto, realizamos uma breve revisão teórica e legislativa sobre o tema citando, também, nossos documentos institucionais, cuja elaboração contou com a participação do NAP/FACCAT. Este trabalho tem como objetivo gerar reflexões relativas à inclusão nas Instituições de Ensino Superior, a partir da exposição dos procedimentos adotados nas Faculdades Integradas de Taquara. Aponta-se para a relevância de estudo do tema em questão, considerando o aumento significativo do número de pessoas com necessidades especiais que estão entrando no Ensino Superior a cada ano.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Superior. Núcleo de Apoio Psicopedagógico

Introdução

Neste artigo, pretendemos relatar as ações do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), em relação aos procedimentos adotados para tornar a Instituição, de fato, inclusiva. Nosso compromisso institucional é “formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade social e do papel de agentes transformadores e participantes no desenvolvimento da sociedade” (FACCAT, 2015, p.03). Com o intuito de firmar tal compromisso, a instituição vem implementando o Programa de Acessibilidade e Práticas Inclusivas, apoiando, desse modo, os alunos que necessitam do apoio institucional para continuar sua formação. A concepção desse programa articula princípios e valores que vão além da acessibilidade física, incluindo políticas e práticas institucionais na esfera pedagógica e da gestão. Neste programa, o NAP insere-se com o “objetivo de assessorar professores, acadêmicos e colaboradores, em prol da aprendizagem e do conhecimento”, sendo o órgão executor do Atendimento Educativo Especializado (AEE) na FACCAT (FACCAT, 2015, p. 04).

Mantoan (2003) afirma que a inclusão implica na mudança do paradigma educacional vigente para que haja uma adequação ao mapa da educação escolar que está sendo retraçado. Para a autora, embora a escola esteja se abrindo aos novos grupos sociais, ainda não está a par de novos conhecimentos relativos a verdadeiros processos inclusivos, excluindo, desta forma, os conhecimentos trazidos desses diferentes grupos, como válidos no ambiente acadêmico, ou seja, realiza uma integração, sem de fato incluir os “diferentes”. Além disso, aceita-se o fato de compartilhar espaços com seres humanos, cuja diversidade é explícita dentro da instituição escolar, entretanto, não se aceita o fato de que os ritmos e processos das pessoas com Necessidades Especiais sejam diferentes.

A inclusão pode ser considerada produto de uma educação plural, democrática e transgressora, provocando crise na identidade institucional, abalando o senso identitário dos professores, conduzindo a ressignificação da identidade de alunos (MANTOAN, 2003). Portanto, “o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais” (idem, p. 32). Ou seja, todos os alunos de ambientes abertos à inclusão são influenciados por este novo paradigma pluralizado e se beneficiam desta democratização.

Considerando a realidade educacional vigente, faz-se necessário diferenciar integração e inclusão de alunos especiais. Segundo Carvalho (2004, p.67), “no modelo organizacional que se construiu sob a Influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos”.

Com vistas nas proposições acima, a FACCAT, através das ações do NAP, procura gerar possibilidades de real inclusão, a partir do conhecimento sobre processos inclusivos, da escuta de nossos alunos com necessidades especiais e da orientação aos professores que a cada semestre trabalham com estes alunos. Portanto, no presente artigo, explicitaremos algumas de nossas vivências inclusivas.

Processos inclusivos na Instituição de Ensino Superior

Ao se abordar o aparato legal de políticas públicas voltadas para a inclusão, Pereira (2008) afirma que o Brasil ganhou fama mundial por ter um conjunto completo de políticas voltadas para tal segmento. Todavia, segundo a autora, provavelmente ainda não completamos a transição de sair de medidas assistencialistas para as emancipatórias.

Pesquisando a educação inclusiva, constata-se que as reflexões sobre a Inclusão no Ensino Superior ainda são poucas. Existem poucas pesquisas ou relatos de experiência sobre essa temática, fato ratificado por autores como Duarte et al. (2013), Moreira, Michels e Colossi (2006) e Oliveira (2011). Embora as Políticas para a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular tenham surgido na década de 1980, com a Declaração de Sunderberg (UNESCO, 1981), os programas inclusivos passaram a fazer parte das políticas das Universidades Públicas a partir da década de 2000, através de programas de ação afirmativa, cujo público alvo eram pessoas com deficiência, afrodescendentes, indígenas, jovens de baixa renda e provenientes de escolas públicas (PEREIRA, 2008).

Contudo, atualmente o panorama de inclusão de alunos especiais está mudando e o número de alunos com necessidades especiais matriculados no ensino superior privado supera os das Universidades Públicas, como mostra a Tabela I – Alunos Matriculados no Ensino Superior em 2014 (BRASIL, 2016):

Tabela I – Alunos Matriculados no Ensino Superior em 2014

Alunos matriculados no Ensino Superior em 2014		Alunos com necessidades especiais matriculados no Ensino Superior em 2014	
Brasil	7.828.013	33.377	2,35%
Pública	1.961.002	13.723	1,43%
Federal	1.180.068	10.602	
Estadual	615.849	2.542	
Municipal	165.085	579	
Privada	5.867.011	19.654	2,98%

Fonte: INEP

Além da Declaração de Sunderberg (UNESCO, 1981), há outros documentos importantes relacionados à inclusão, dentre eles podemos citar: a Declaração de Salamanca e Linha de Ação (UNESCO, 1994), a Declaração Mundial de Educação para Todos nas Américas (UNICEF, 2000) e a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O Programa de Acessibilidade e Práticas Inclusivas desenvolvido pela FACCAT foi concluído no ano de 2015 e tem como objetivo:

Promover uma política de acessibilidade e inclusão aos acadêmicos e colaboradores com deficiência, efetivando a construção de uma cultura organizacional inclusiva, através de ações que garantam a eliminação de barreiras atitudinais, programáticas, pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e de informações (FACCAT, 2015, p. 05).

Embora o Programa de Acessibilidade e Práticas Inclusivas seja relativamente recente, ações mais sistemáticas, no sentido de um acompanhamento aos alunos especiais da instituição, pelo NAP, tiveram início no ano de 2011. Num primeiro momento, os professores dirigiam-se ao NAP para relatar alguns casos, com os quais tinham dificuldades de agir, como, com alunos que aparentavam ter algum ritmo diferenciado de aprendizagem ou dificuldades de compreensão. Ao passar dos anos, estas ações informais foram sendo repensadas, a fim de acolher os alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade antes mesmo de iniciar o semestre.

Para isso, uma parceria com o Centro de Serviços em Psicologia da FACCAT (CESEP) foi realizada, para que pudéssemos mapear, em alguns casos, o que de fato acontecia, relacionado a questões neurocognitivas e psicológicas, com certos alunos que estavam há algum tempo na instituição, mas, de modo recorrente, eram reprovados. No primeiro caso laudado, a título de exemplo, tivemos a confirmação de que o aluno possuía transtorno de ansiedade num nível alto suficiente para atrapalhar o desempenho no semestre. A partir daí, a cada suspeita sem laudo externo, passamos a recorrer ao auxílio do CESEP para realizar as avaliações de ordem psicológica e cognitiva de nossos alunos que transpareciam uma dificuldade ou ritmo de aprendizagem diferenciado.

Mantoan (2003) destaca que a inclusão está relacionada com ações realistas e coerentes e na aceitação de que o objetivo das instituições de ensino deveria ser formar as novas gerações e não apenas os membros mais capacitados e privilegiados. Desse modo, a abertura para o acolhimento e acompanhamento das pessoas com necessidades especiais que fazem parte do nosso quadro de discentes, na FACCAT, tornou-se essencial, não somente para o cumprimento da legislação vigente, em relação a isto, mas pelo próprio perfil institucional, ligado à educação humanizadora. A inclusão evidencia a visão social de um mundo democrático, no qual o respeito aos direitos e deveres de todos, independentemente das diferenças, precisa ser exercido. As diferenças pessoais, relacionadas às limitações, não podem diminuir seus direitos e a sociedade, em virtude disto, precisa estar preparada para lidar com a diversidade (DUARTE et al, 2013).

A inclusão, na universidade, em sentido mais amplo, precisa ser compreendida como um processo, através do qual todos os acadêmicos aprendem e participam. Nela, pretende-se

dar segmento às construções de cidadania, servindo como modelo social e criando culturas que celebrem a diversidade, de modo inclusivo, livres de discriminação e preconceito. Assim, a conquista dos direitos das pessoas com deficiência implica em uma série de adaptações e mudanças estruturais que foram realizadas na FACCAT, não somente em termos de acessibilidade, mas, também, no sentido de que os professores universitários sejam orientados pelo NAP a receber uma gama maior de alunos com diferenças e, por conseguinte, possam se tornar responsáveis pela diversificação nos modos de ensinar e de organizar as suas aulas.

Para Pereira (2008) a dificuldade do aluno de inclusão para entrar no Ensino Superior normalmente está associada às baixas condições de concorrer com os colegas, principalmente considerando um histórico escolar repleto de dificuldades. A autora ainda destaca que quando os alunos com necessidades especiais conseguem se inserir no meio acadêmico, acabam tendo acesso aos cursos universitários tidos com menor status. Através do NAP, a FACCAT tem procurado desenvolver uma cultura cuja quantificação do aprendizado está baseada em comparações com o próprio aluno dentro da disciplina, ou seja, ele é avaliado medindo o seu próprio nível de desenvolvimento e não somente com o que seria esperado dentro do conteúdo programático desenvolvido pelo professor.

Com a responsabilidade de incluir diferentes pessoas com deficiência, o professor universitário enriquece suas experiências e a dos alunos, de modo geral, pois o aumento da diversidade em sala de aula tem efeitos positivos na construção de conhecimento e desenvolvimento social de todos. Promove-se, assim, a empatia em aceitação das ‘diferenças’.

Corroborando com nosso pensamento, os resultados da pesquisa de Lima (2007) destacam que na inclusão todos os envolvidos no processo se beneficiam, pois, a convivência com as diversidades favorece a construção de experiências e relações novas e fundamentais no desenvolvimento humano. Desse modo, há uma ampliação na compreensão de justiça e direitos. Para a autora, ao se deter especificamente na sala de aula, o aluno incluído em classe regular não interfere, nem prejudica o rendimento acadêmico dos colegas, contribuindo, sim, para um aumento na tolerância dos colegas frente às diferenças e para a diminuição do medo do que é considerado diferente, “fora do normal” (LIMA, 2007).

Historicamente encontramos, como forma de enfrentamento das pessoas com algum tipo de deficiência, uma busca pela “normalidade”, quando na verdade deveria existir uma defesa dos direitos e autorização do direito de ser diferente, sem preconceitos e discriminações. Todas as providências normalizadoras objetivam evitar a exclusão, contudo não se tem alcançado o êxito desejado (CARVALHO, 2004).

Parece existir uma cultura que tende a nivelar, nos ambientes educacionais, em termos cognitivos e comportamentais, todos os alunos. Isso se deve, inclusive, a concepções epistemológicas dos professores, que se focam mais em processos de ensino, do que nos processos diferenciados de aprendizagem dos alunos. Historicamente, vemos esses recorrentes problemas educacionais surgirem. Na escola tradicional, os professores pensam que são detentores do conhecimento e que devem apenas transmiti-los para os alunos. Já em formas mais atuais de se pensar os processos de ensino e aprendizagem, o foco não está mais no “professor”, e sim, “no aluno”. Este seria o primeiro passo para a inclusão.

Para realizarmos este relato de experiência, num primeiro momento, ao demandarmos à secretaria da instituição dados sobre nossos alunos especiais, recebemos os seguintes dados expostos na tabela II– Porcentagem de alunos com necessidades especiais na FACCAT:

Tabela II - – Porcentagem de alunos com necessidades especiais na FACCAT

Porcentagem de alunos considerados sem necessidades especiais	Porcentagem de alunos considerados portadores de necessidades especiais	Especificação das necessidades	Porcentagem por especificação dentro das necessidades especiais
99,7%	0,30%	Deficiência auditiva	20%
		Deficiência física	70%
		Deficiência visual	10%

Fonte: Secretaria da Faccat

Embora a secretaria da FACCAT tenha enviado apenas os dados acima, o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP/FACCAT) recebe vários alunos, cujas necessidades especiais são de outra natureza, de acordo com os laudos enviados junto às fichas de encaminhamento. Além de atendimentos a alguns dos alunos supracitados, de acordo com nossos registros, já atendemos a alunos com os seguintes transtornos ou características: epilepsia; retardo mental leve; síndrome de down; déficit em habilidades sociais; anorexia; transtornos de humor; síndrome de kabuki; espectro autista; déficit neuromotor; transtorno de ansiedade; paralisia psicossomática; entre outros. Alguns destes transtornos são permanentes, e outros, transitórios. Mesmo assim, em todos estes casos, o NAP age contribuindo para orientar professores, a partir de uma conversa com os alunos (e seus pais, em alguns casos), a fim de encontrar as melhores soluções de acolhimento e permanência na instituição. As orientações para os professores são tanto em relação aos procedimentos didático-pedagógicos, quanto em relação à avaliação. Quanto aos alunos, dependendo da demanda, as orientações visam a encaminhá-los para atendimento psicoterápico, quando não o fazem, com o apoio do

CESEP, ou oficinas específicas, como o Laboratório de Língua Portuguesa ou o acompanhamento de monitores, no auxílio à realização de trabalhos domiciliares.

Considerações finais

A temática proposta neste artigo não pode mais ser ignorada. Todas as pessoas precisam ter acesso às diferentes instituições de ensino, independentemente do nível. Não existe um manual específico para lidar com as pessoas com necessidades especiais. Cada sujeito é único e precisa ser respeitado dentro de sua singularidade. Por isso, o NAP/FACCAT aposta na eficácia da conversa com cada aluno (e sua família, quando necessário), verificando seu histórico de vida. Os procedimentos didático-pedagógicos e avaliativos nos níveis precedentes que demonstraram ser caminhos viáveis para a inclusão, segundo o ponto de vista do discente atendido, são importantes ferramentas para planejar ações de processos de ensino e aprendizagem dentro do Ensino Superior. Além disso, o conhecimento sobre a legislação e a leitura das pesquisas já realizadas na área são outras formas de nos preparar para esse atendimento.

As limitações que encontramos para realizar nosso trabalho dizem respeito ao despreparo de alguns docentes para compreender que os alunos podem ser avaliados de forma diferenciada e que não é necessário nivelar todos, em termos de conhecimento. Pensamos que isto se deve, também, às concepções epistemológicas de cada professor, ou seja, aqueles que compreendem que não precisam transmitir conhecimentos, mas sim, possibilitar o protagonismo de cada sujeito dentro do ambiente educacional estão mais abertos à inclusão. Em contrapartida, professores mais “tradicionais” demonstram aflição ao receberem nossos alunos com necessidades especiais. Portanto, a cultura de acolhimento (que não seja assistencialista, mas sim, emancipatória) às diferenças ainda precisa ser desenvolvida no ambiente acadêmico. Sabemos que isto ocorre aos poucos, ou seja, é um processo lento e gradual, cujos êxitos pontuam a necessidade de se agir de modo inclusivo.

A partir da sistematização de nossas reflexões, sugerimos que mais pesquisas sejam realizadas e mais espaços sejam dedicados ao debate reflexivo sobre essa temática, pois isso nos ajudará a realizar ações progressivamente mais qualificadas, em termos de inclusão.

Referências

BRASIL, *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Senado Federal.

BRASIL. *Declaración de Santiago*.. Disponível em:< http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/necesidades_basicas_de_aprendizaje_estrategias_de_accion/#.VtRPwOb0-FE >. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior. 2014 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em 05 de maio de 2016.

CARVALHO, RositaEdler. Educação inclusiva:com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DUARTE, Emerson Rodrigues, et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.19, n.2, p. 289-300, abr/jun, 2013.

FACCAT. Programa de acessibilidade e práticas inclusivas institucionais. Taquara: Faccat, 2015.

LIMA, Olga Maria Blauth de. A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, síndrome de down, no ensino superior: um estudo de caso. 2007. 87f.. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOREIRA, Hélvio Feliciano; MICHELS, Luciano Rhinow; COLOSSI, Nelson. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o Ensino Superior. Revista Escritos sobre Educação. Ibitité, v.5, n.1, p. 19-25. jan/jun, 2006.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira e. Alunos com deficiência no Ensino Superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES. 2011. 182f.. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PEREIRA, Marilú Mourão. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. Ponto de Vista. Florianópolis, n.10, p. 19-38, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção*: na área das necessidades educativas especiais. UNESCO, Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

UNICEF. *Declaração Mundial de Educação para Todos nas Américas*, 2000. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em: 20 de fev.2016.