

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Márcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MACEIÓ**

MACEIÓ-AL
2010

Márcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MACEIÓ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a Dr^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

MACEIÓ-AL
2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

V614p Viana, Márcia Rafaella Graciliano dos Santos.
O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió / Márcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana, 2010.
117 f. : il.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Funes.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 102-109.
Inclui apêndices e anexos.

1. Inclusão educacional. 2. Ensino superior. 3. Pessoas com deficiência
4. Educação especial. I. Título.

CDU: 378

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O Processo de Inclusão de Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior de Maceió.

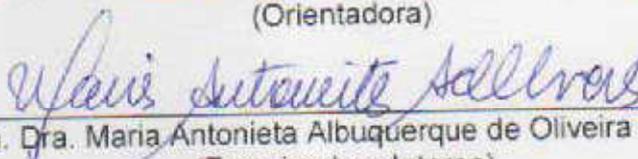
**MÁRCIA RAFAELA GRACILIANO DOS SANTOS
VIANA**

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 23 de fevereiro de 2010.

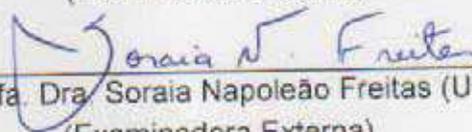
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas (UFMS)
(Examinadora Externa)

DEDICATÓRIA

Este trabalho dedico a três pessoas especiais e que são responsáveis por minha formação pessoal e profissional:

Minha mãe, que amo demais e que soube perfeitamente me educar, dizendo “não” quando necessário e me mostrando que o caminho mais fácil nem sempre é o melhor.

Tia Fátima, por ser minha maior incentivadora e confidente, mostrando-se presente em todas as etapas de minha vida.

Tio Ulisses, meu anjo da guarda, pessoa que desempenha para mim o papel de pai, amigo, tio, padrinho e professor [...] um exemplo de ser humano.

AGRADECIMENTOS

Durante essa precoce caminhada, muitos foram os que me ajudaram e, portanto são merecedores de sinceros agradecimentos. A todos meu muito obrigada!

Para minha grande amiga Soraya, apenas palavras não são suficientes [...] pessoa que me apresentou o GEEAMA, e de certa forma, é a responsável por tudo de bom que me aconteceu desde então. Agradeço por compartilhar comigo momentos inesquecíveis de alegrias, aprendizagens e conquistas, além das angústias e incertezas da vida acadêmica. Obrigada “Sol” você sem dúvida iluminou minha vida, és uma pessoa extraordinária que me ajudou a melhorar como ser humano e a qual serei eternamente grata por existir.

Gostaria de poder expressar tudo que a Prof^a. Dr^a. Neiza Fumes, minha orientadora titular, significa para mim. Mas, confesso que mesmo pensando em mil maneiras de fazê-lo, não conseguiria em poucas palavras. Assim, resta apenas agradecer por ter me iniciado no mundo da pesquisa; por fazer parte tão intensamente de minha vida acadêmica e por, de certa forma, ter ajudado a tornar-me a profissional que hoje sou. Não posso deixar de ressaltar a minha profunda admiração pelo seu profissionalismo e dedicação [...] a confiança recíproca foi fundamental durante todo esse processo, sem isso não teria sido tão prazerosa essa conquista. Estarei sempre por perto!

A minha mãe Márcia, por todo seu amor e por me apoiar, oportunizando dedicação em tempo integral aos estudos. Te amo!

Ao tio Ulisses e tia Fátima, pessoas essenciais durante essa jornada, sem os quais não sei como seria. Vocês são meu alicerce.

A Márcia Lúcia, pessoa especial, por ter me motivado a tentar o mestrado logo após concluir a graduação, por me presentear com sua paciência, carinho e atenção e por estar sempre disponível para atender meus pedidos constantes e desesperados de ajuda, seja por telefone, e-mail ou pessoalmente. A voz que me acalmava.

A meu irmão pelo carinho e ajuda sempre que preciso.

A minha vovó Hilda, que mesmo sem entender os momentos de dedicação exclusiva ao estudo, em tempos de festas, fim de semana e feriados, orgulhava-se da disciplina demonstrada.

A meu primo e afilhado Netinho, que mesmo sendo muito novo para entender as abdições que tive que fazer durante o tempo de produção desse trabalho me divertia e descontraia ao indagar: “isso tudo saiu da sua cabeça”? “você escreveu tudo isso sozinha”? e em sua inocência as vezes se oferecia para ajudar. Eu sabia que poderia contar com você querido.

A tia Nene, tio Gilberto, tio Jaelson, tia Liu, Quinzinho e Carol que parecia adivinhar quando o cansaço batia e o isolamento já não era produtivo, aparecendo e me divertindo com suas histórias.

A tia Malba por disponibilizar seus aposentos quando eu precisava “fugir do mundo”.

A minha banca de qualificação na pessoa da Prof^ª. Dr^ª. Antonieta Albuquerque e Prof^ª. Dr^ª. Soraia Napoleão que muito contribuíram para conclusão desse trabalho.

Aos colegas do GEEAMA e NEEDI pela aprendizagem compartilhada.

A Tarciana e Jaqueline pela parceria durante o mestrado, que nos rendeu a sigla forte e inesquecível: TAJARA. Saudações “meninas da inclusão” foi bem mais fácil superar as dificuldades e exigências do programa estando com vocês, pois com esse trio além de competência estava presente a alegria contagiante.

Aos amigos e a amigas que por vezes não entenderam minhas ausências, mas que eu sempre soube que estavam por perto, torcendo por mim.

Aos acadêmicos com deficiência que muito gentilmente participaram da pesquisa.

A CAPES pelo apoio financeiro, sem o qual não poderia ter me dedicado exclusivamente aos estudos e ter aproveitado esses dois anos da melhor maneira possível.

Agradeço a Deus por mais essa conquista e por está sempre ao meu lado me mostrando que caminho seguir.

EPÍGRAFE

Sem a escuta das próprias pessoas que têm uma história concreta, real e única, pessoas que experimentam, no contexto em que vivem, as limitações impostas pelas deficiências, corremos o risco de nos enredarmos em pensamentos essencialistas que examinam a deficiência em si mesma, numa espécie de abstração teórica, distante do sujeito [...] suas falas é que devem nos orientar para que sejamos bem-sucedidos nos esforços em prol da melhoria da qualidade de suas vidas (CARVALHO 2008, p. 17).

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura de instituições de ensino superior de Maceió. A metodologia da pesquisa é de caráter qualitativo por possibilitar explorar as opiniões e as distintas vivências sobre o assunto estudado. Ciente da relevância da entrevista em uma pesquisa de cunho qualitativo definiu-se como instrumento desse estudo a entrevista semi-estruturada, que permitiu a mediação do entrevistador, admitindo a interferência do mesmo, em certos momentos, como quando o respondente se afastava do objeto da pesquisa ou quando se fez necessário modificar a ordem das perguntas ou até mesmo excluir e acrescentar outras. A entrevista semi-estruturada consente ainda que o pesquisador motive o entrevistado a se aprofundar em um tópico de interesse do estudo. Realizamos entrevistas com 14 acadêmicos com deficiência devidamente matriculados em cursos de licenciaturas com sede na capital alagoana, e para análise dos resultados das falas dos participantes da pesquisa, utilizou-se a técnica descritiva qualitativa, por acreditar que dessa forma, seria possível uma compreensão do contexto estudado, qual seja: a inclusão no ensino superior. Com esse tipo de técnica foi possível caracterizar determinadas situações e fornecer uma descrição que demonstrou a riqueza do que está acontecendo com determinada população. Constatamos que, mesmo tendo direito a utilização de recursos especiais durante o acesso ao ensino superior, ainda há muito a ser feito para garantir a efetivação da inclusão nesse nível de ensino. É necessário ultrapassar as barreiras de ordem física, estrutural, organizacional e atitudinal que dificultam a permanência desses acadêmicos após admissão. Foi possível, também, identificar os caminhos e as estratégias encontradas e apontadas pelos acadêmicos para lidar com questões da prática pedagógica, infra-estrutura e relações interpessoais e relativas às necessidades especiais dos mesmos. Evidenciamos, por fim, que as instituições de ensino superior de Maceió, ainda não se encontram preparadas para garantir os direitos de todos ao acesso ao conhecimento durante sua permanência na graduação e nem para agir contra qualquer forma de exclusão e discriminação dessa população no ambiente acadêmico.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino superior; Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the process of inclusion of persons with disabilities in higher education institutions in Maceió. The methodology used on the research is of qualitative character. It allows to explore the different views and experiences on the studied subject. Aware of the interview's importance in a qualitative research it was defined as an instrument of this study the semi-structured interview, which allowed the interviewer's mediation, allowing their interference and in some moments, as when the respondent withdrew from the research object or when it was necessary to modify the order of questions or even to delete and add others. The semi-structured interview also allows the researcher to motivate the respondent to delve deeper into a topic of interest to the study. We interviewed 14 students with disabilities properly enrolled in degree-based courses located in the capital of Alagoas, and we used a qualitative descriptive technique to analyze the results of participants' speech research, believing that using this strategy would help in understanding the study context, namely: the inclusion in higher education. With this technique it was possible to characterize certain situations and provide a description demonstrating the richness of what is happening with this population. We note that even having the right to use special resources for access to the higher education, much remains to be done to ensure the effective inclusion in this educational level. It is necessary to overcome the physical, structural, organizational and attitudinal barriers which hinder these students stay after admission. It was also possible to identify the ways and strategies found and pointed out by the academics to address issues of pedagogical practice, infrastructure, interpersonal relations and related with their special needs. We demonstrated, finally, that the higher education institutions of Maceió are not yet prepared to guarantee the rights of all to access knowledge during their stay at the undergraduate nor act against any forms of exclusion and discrimination for these people in the academic environment.

Keywords: Inclusion; Higher education; people with disabilities.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AUNE - Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais
BM – Banco Mundial
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CESMAC - Centro de Estudos Superiores de Maceió
CF – Constituição Federal
ECMAL – Escola de Ciências Médicas de Alagoas
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAA – Faculdade de Administração de Alagoas
FFPA - Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca
FUNESA - Fundação Universidade Estadual de Alagoas
FIES – Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
GEEAMA – Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada
GT- Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras – Língua de sinais brasileira
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NAI – Núcleo de Apoio a Inclusão
NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NE – Necessidades Especiais
NEEDI – Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade
NEI - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PIB – Produto Interno Bruto
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SESU – Secretaria de Educação Superior
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAC - Universidade Federal do Acre
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNCISAL - Universidade Estadual de Ciência da Saúde de Alagoas
UNEAL – Universidade de Alagoas
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFPR – Universidade Federal do Paraná
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
LISTA DE SIGLAS.....	10
INTRODUÇÃO.....	12
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	19
2.1 Os participantes da pesquisa	19
2.2 Instrumentos de recolha de dados.....	24
2.3 Procedimentos para recolha de dados.....	26
2.4 Procedimento de análise dos dados.....	28
3 ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA...30	
3.1 A percepção social sobre a deficiência.....	31
3.2 A educação como um direito subjetivo.....	35
3.2.1 Bases legais a favor das pessoas com deficiência.....	40
3.2.1.1 Documentos internacionais.....	42
3.2.1.2 A legislação nacional	44
4 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	51
4.1 Ensino superior no Brasil: breves notas.....	52
4.1.1 Educação superior em Alagoas: um pouco de história.....	55
4.2 Pessoas com deficiência: possibilidades de acesso ao ensino superior.....	60
4.2.1 Políticas públicas de inclusão no ensino superior.....	64
5 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA.....	72
5.1 Acesso: conquistas e possibilidades.....	72
5.1.1 O processo seletivo.....	72
5.2 Ingresso: (re)conhecendo os obstáculos.....	79
5.2.1 Os primeiros dias como acadêmico	79
5.3 Permanência: desafiando as dificuldades.....	83
5.3.1 Relação professor-aluno.....	83
5.3.2 A convivência entre colegas de turma.....	91
5.4 Proposta dos acadêmicos para efetivar a inclusão.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES.....	110
ANEXOS.....	113

INTRODUÇÃO

Durante a graduação fiz parte do Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA) e dediquei-me a estudar temas relacionados à educação das pessoas com deficiência¹. Nesse período tive também a oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica² e realizar pesquisas envolvendo professores do ensino regular que tinham alunos com deficiência em suas turmas e com alunos (com deficiência), no intuito de conhecer as suas opiniões em relação à inclusão em escolas regulares, mais especificamente sobre a prática pedagógica. Essa trajetória trouxe-me inquietações em relação ao processo de inclusão, pois é certo que questões relacionadas à diversidade e à diferença tem estado em pauta, mas representam, em sua maioria, as dificuldades da educação básica. Não obstante, os estudos e as pesquisas realizados nesta fase referirem-se a esse nível de escolarização.

As pesquisas realizadas durante os anos de graduação fizeram-me refletir sobre as possibilidades e as dificuldades das pessoas com deficiência em alcançarem a educação superior, visto que já existia uma parcela de alunos que apresentavam deficiências de ordem física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla que estavam alcançando um maior nível de escolaridade no contexto alagoano.

Desse modo, surgiram as seguintes indagações: quais as maiores dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentam para ter acesso ao ensino superior? O processo de seleção para o ensino superior oferece equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência? Durante o processo seletivo as pessoas com deficiência tem atendidas suas necessidades? Ao mesmo tempo, tive a certeza de que esses questionamentos dariam vazão a inúmeras outras pesquisas e resolvi aceitar o desafio. Sendo assim, voltei-me a pesquisar o ensino superior, mais especificamente questões relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência nesse nível de ensino³. Para tanto,

¹ Nessa dissertação adotamos o termo “pessoa com deficiência” em respeito ao direito de escolha das mesmas, que em um grande evento das organizações de pessoas com deficiência, realizado em Recife (2000), conclamaram o público a adotar este termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome (SASSAKI, 2003).

² Pesquisa de PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (2006/2007), cuja temática foi “A prática pedagógica de professores de Educação Física em turmas consideradas inclusivas”, orientado pela Prof^a. Dr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

³ A primeira iniciativa nesse sentido foi à participação na criação de um grupo de estudos que pudesse tratar especificamente dessa temática. Assim, surgiu o NEEDI – Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade, no qual faço parte da linha de pesquisa intitulada: inclusão no ensino superior. Isso

busquei alguns aspectos da história da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil e também, da história recente do ensino superior, bem como do acesso dessas pessoas a esse nível de ensino. Recorri também a algumas pesquisas e trabalhos recentes sobre a inclusão dessa população nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, para compor o contexto mais amplo, histórico e acadêmico, em que essa pesquisa se insere.

Acredito que percorrer estes caminhos foi fundamental para acompanhar o processo de inclusão das pessoas com deficiência, bem como a sua luta pelo acesso aos mesmos bens e serviços que o restante da sociedade, entre eles o direito ao acesso, ingresso e permanência no ensino superior.

A importância do tema pode ser facilmente justificada se for considerado que a educação é um dos direitos básicos dos seres humanos e, como tal, se aplica a todas as pessoas, sendo óbvia a conclusão de que as pessoas com deficiência também são titulares desse direito. Porém, mesmo com essa premissa, os caminhos trilhados no Brasil para que a educação abranja a todos, de maneira indistinta, têm se chocado com o caráter excludente e conservador de um sistema de ensino que impõe entraves aqueles considerados diferentes e, portanto menos merecedores da educação, seja em qual nível for: do básico ao superior.

O direito de todos à educação foi proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e está presente na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) como “direito de todos e dever do Estado e da família” e é também um princípio presente na Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Em particular, a Constituição de 1988 garante às pessoas com deficiência esse direito, sendo dever do Estado oferecer garantias de acesso “aos níveis mais elevados do ensino [...]” (Art. 208, V).

Com isso, o direito a educação não deve ser negado às pessoas com deficiência, entretanto, diante das dificuldades práticas que se fazem presentes, ainda há quem admita que esse direito estaria suprido se elas fossem educadas separadamente, em ambientes especializados, justificando que é para o ‘seu próprio bem’ (FÁVERO, 2005). A autora diz ainda que:

Houve tempos em que se via “total impossibilidade prática” em se receber mulheres na mesma sala de aula; “total impossibilidade prática” em se receber pessoas de raça negra na mesma sala de aula; “total impossibilidade prática” em se receber pessoas de diferentes religiões na mesma sala de aula; tudo isso foi superado em nome do direito à igualdade e do direito à

dignidade da pessoa humana. Quem sabe os argumentos das “dificuldades práticas” em relação às pessoas com deficiência, cedam lugar à consciência de que elas também têm esse direito indisponível, sem diferenciações que levem a exclusões em relação às pessoas sem deficiência (FÁVERO, 2005, p.2).

Apesar de ser indiscutível que a educação é um direito de todos, infelizmente na maioria das instituições educativas “é um direito do homem que acompanha a turma, do aluno que não apresenta nenhum tipo de necessidade mais específica” (FÁVERO, 2005, p. 24).

Desta maneira, percebe-se que a oferta de oportunidades educacionais a todos os alunos, representa, ainda hoje, um grande desafio para a sociedade brasileira. Muitas crianças, jovens e adultos não conseguem completar a educação básica e muito menos chegar ao ensino superior. Fávero (2005) atribui essa dificuldade a distintas razões, dentre elas: déficits de infra-estrutura física que não facilitam a acessibilidade das pessoas com deficiência; falta de mobiliário escolar adaptado; de recursos pedagógicos e equipamentos específicos de que necessitam esses estudantes para favorecer o seu processo de ensino-aprendizagem; ineficiência em aspectos de ordem teórica-prática do corpo docente para atuar com esse aluno, assim como, o preconceito por parte de diferentes segmentos da comunidade estudantil, o que tem dificultado a aceitação e a inclusão desses alunos.

Para o enfrentamento desse desafio, as políticas educacionais instituídas no Brasil, nos últimos tempos, expressam o compromisso da nação, através do Ministério da Educação, com a educação para todos, dando particular atenção à educação de pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino, seja através da legislação (Lei nº. 7.853/89, sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência; Lei nº. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação; Lei nº. 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade; Portaria nº. 3.824/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiência), seja através de programas e de documentos norteadores para expandir o acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular, atualizar e orientar a prática pedagógica dos professores com vistas a um melhor atendimento desses alunos (BRASIL, 1989; 1996; 2000; 2003; 2008; 2009).

Contudo, apesar da existência de leis que asseguram o acesso de pessoas com deficiência a educação, para garantir a efetivação da inclusão no âmbito educacional, as exigências são muitas. As instituições de ensino (e todos que fazem parte dela) devem

preparar-se para receber essa população, possibilitando modificações nos aspectos arquitetônicos, pedagógicos e atitudinais. Em relação à matrícula de pessoas com deficiência nas IES, de acordo com o Ministério de Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) (2006), o número tem aumentando consideravelmente nos últimos anos, havendo um avanço de 140% de 2001 para 2006. Em 2001, registrava-se 5.540 acadêmicos com deficiência matriculados e em 2006 esse número foi para 13.270.

Percebe-se com os dados citados, que a inserção do aluno com deficiência está ocorrendo de forma gradativa; existe, no entanto, a necessidade de viabilizar o acesso, ingresso e a permanência destes alunos no ensino superior e formar profissionais comprometidos em quebrar barreiras de quaisquer tipos, podendo possibilitar a aprendizagem de todos, independente de sua condição.

A inclusão de pessoas com deficiência nas IES não representa concessão de privilégios, mas a promoção da equiparação de oportunidades, para que elas sejam incluídas na sociedade como cidadãs plenas de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades (CHAHINE; SILVA, 2007).

Segundo Mazzoni et al (2001), existe uma legislação de apoio aos candidatos com necessidades especiais no vestibular, mas não há para a permanência desse aluno na instituição. Este fato mostra a necessidade de um reconhecimento sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência, que para usufruir de maneira dinâmica e igualitária da graduação, precisam ter respeitadas as suas condições, e para tanto é fundamental a disponibilização de equipamentos e planos educacionais diferenciados.

Considerando a discussão sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, podemos compreender, baseados em Mazzoni (2003), que esse processo possui cinco etapas distintas: acesso, admissão, permanência, conclusão e atuação profissional. No entanto, nesse estudo, iremos priorizar as três primeiras etapas, valorizando a ótica dos alunos, pois assim como Mazzoni, acreditamos que interessa conhecer a percepção sobre essa problemática, de quem convive diretamente com as dificuldades associadas à deficiência. São eles quem melhor podem relatar como vem se dando o processo de inclusão nas IES. Sobre isso, Carvalho (2008, p. 17) discorre:

Sem a escuta das próprias pessoas que têm uma história concreta, real e única, pessoas que experimentam, no contexto em que vivem, as limitações impostas pelas deficiências, corremos o risco de nos enredarmos em

pensamentos essencialistas que examinam a deficiência em si mesma, numa espécie de abstração teórica, distante do sujeito [...] suas falas é que devem nos orientar para que sejamos bem-sucedidos nos esforços em prol da melhoria da qualidade de suas vidas.

Nesse sentido, buscamos conhecer como vem se dando o processo de inclusão de pessoas com deficiência em cursos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior de Maceió.

A escolha em pesquisar alunos de cursos de licenciatura deveu-se ao fato desses, serem responsáveis pela formação de profissionais da educação, que provavelmente, receberão estudantes com deficiência em suas turmas da educação básica⁴. Assim, ao estudar a inclusão de pessoas com deficiência nesses cursos, pretendemos, sobretudo, verificar a realidade vivenciada por esses alunos em um ambiente acadêmico que poderia ser favorável às suas necessidades, na construção de conhecimentos e encaminhamentos metodológicos que colaborem com o aprimoramento da resposta educativa de todos os alunos, independente de suas condições.

Outro ponto a considerar é que nesse ambiente o discurso da inclusão é mais presente (ou deveria ser), pois existem normas estabelecidas pela legislação brasileira (Portaria 1.793/94, Portaria nº 3284/03, a Lei Federal nº. 10.436/02) que favorecem discussões no ensino superior a respeito de aspectos relacionados à pessoa com deficiência, como ainda o fato da maioria dos professores desses cursos serem licenciados⁵, o que nos permitiria visualizar a inclusão em sua forma mais ampla.

Posto isto, investigar o processo de inclusão de pessoas com deficiência em cursos de licenciatura é significativo por si só, pois implica, de certa forma, conhecer as possibilidades e as dificuldades para a conquista de uma prática menos excludente, flexível e interativa em todos os ambientes educacionais, visto a ligação existente entre os cursos de formação de professores e a educação básica.

⁴ O Censo Escolar de 2006, realizado pelo INEP, mostra um aumento de 76,4% no número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica. O que totaliza 375.488 matrículas efetuadas e estabelece a chegada dessa população nas classes regulares.

⁵ Na formação de professores, há menos estranhos em casa. A esmagadora maioria dos que formam os professores ainda provém do mundo dos professores. Desse ponto de vista, a heterogeneidade é menor do que, por exemplo, em uma instituição que forma assistentes sociais, onde os profissionais desse ofício convivem com juristas, sociólogos, psicólogos, economistas, médicos, filósofos, os quais oferecem, cada um, algum saber de referência considerado útil para a prática (HARUNA, 2005, p.52). Acreditamos que no mínimo, “os futuros professores, inclusive os universitários, precisam ter clareza que a humanidade é diversa e que, portanto ele deverá saber atender à diversidade dos alunos” (CAPELLINI; SANTOS, 2005, p. 79).

Estudos referentes à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior são pouco numerosos, é possível encontrar casos isolados⁶ que na maioria das vezes não podem ser generalizados e/ou representar a situação do acesso e permanência dessa população no contexto nacional. Esta situação supõe a necessidade de que sejam desenvolvidos mais pesquisas nessa área, tornando-se assim possível abordar essa temática com uma maior propriedade, de forma que sejam identificados distintos aspectos do problema, e sejam contempladas mudanças significativas na realidade que se apresenta.

Para responder ao problema proposto por esse estudo, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos:

1.2 Objetivos

* Geral: Analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência em cursos de licenciatura de instituições de ensino superior de Maceió.

* Específicos:

- Identificar os acadêmicos com deficiência regularmente matriculados nos cursos de licenciaturas de diferentes IES de Maceió;
- Analisar o tratamento dado ao candidato com deficiência no processo seletivo de ingresso a essas IES;
- Analisar as condições de acessibilidade oferecidas nas IES pesquisadas a partir da ótica dos acadêmicos;
- Mapear as opiniões dos acadêmicos acerca da inclusão em seu curso e em sua IES;
- Diagnosticar as dificuldades apontadas pelos acadêmicos com deficiência para permanecer no curso superior e concretizar seus estudos.

1.3 Organização dos capítulos

Para uma melhor organização desse estudo, além da introdução, das considerações e das referências, contamos com quatro capítulos que vamos apresentar, a seguir, com o intuito de facilitar a dinâmica de leitura.

⁶ A exemplo disso temos as pesquisas realizadas por Mazzoni (2003); Moreira (2004); Valdés (2005); Pacheco e Costa (2005); Fortes (2005); Perini (2006); Pellegrine (2006); Thoma (2006); Melo e Medeiros (2007); Castanho (2007); Hora e Cruz (2008); Pereira (2008); Alcoba (2008), entre outros.

Foi necessário *a priori*, apresentar como se deu o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, procuramos delinear os procedimentos adotados desde o início do estudo até os procedimentos da análise dos resultados no capítulo redigido com esse fim: CAMINHOS METODOLÓGICOS.

Destacamos que dois capítulos desse texto foram destinados a revisão de literatura, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Foram necessárias leituras diversas para compreensão do tratamento dado às pessoas com deficiência ao longo dos anos no Brasil. Para tanto, abordamos essas questões no capítulo intitulado: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Nesse capítulo, serão tratados aspectos referentes à percepção social sobre a deficiência; a educação como um direito subjetivo e os aspectos legais a favor das pessoas com deficiência.

O entendimento sobre questões relacionadas ao ensino superior no Brasil, sua estrutura e organização, políticas públicas que favorecem o acesso e assuntos que dizem respeito às pessoas com deficiência nesse nível de ensino são tratados no capítulo denominado: CONTEXTUALIZANDO O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.

O rico material recolhido na pesquisa de campo precisava de uma análise cuidadosa e analítica, que permitisse evidenciar a riqueza dos depoimentos registrados. Portanto optamos por apresentar essa análise no capítulo definido como: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA no qual damos voz aos acadêmicos, proporcionando-lhes a oportunidade de expor suas experiências, seus anseios, suas opiniões sobre o processo de inclusão que são sujeitos e de acima de tudo dão sugestões de como deveria ter sido esse processo e não foi.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Quando definimos o objetivo dessa pesquisa, percebemos que o trabalho exigia uma metodologia de caráter qualitativo. Nesse tipo de estudo o pesquisador se interessa mais pelo processo do que pelos resultados, privilegiando o significado (GIL, 2006). Pode-se dizer que a finalidade da pesquisa qualitativa é explorar as distintas opiniões sobre o assunto estudado (BAUER; GASKEL, 2002). O que interessa ao pesquisador qualitativo é descobrir a variedade dos pontos de vista e mais especificamente o que os fundamenta e/ou justifica. Assim, será possível compreender, as diferentes posições tomadas no meio social.

Outro aspecto para a eleição da pesquisa qualitativa para estudos como este, e que aqui se apresenta, é o fato de esta se caracterizar por ser capaz de capturar as particularidades do caso estudado (PATTON, 1990). “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO et al., 2007, p.21). Esse conjunto de fenômenos pode ser entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por sua capacidade de agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações a partir da realidade vivida. Esse nível de realidade não é visível, e, portanto, precisa ser exposta e interpretada, pelos próprios sujeitos pesquisados.

2.1 Os participantes da pesquisa

O processo de construção desse trabalho exigiu recortes para torná-lo possível de ser realizado em um curso de mestrado. O primeiro foi delimitar que o estudo seria dirigido a pessoas que apresentassem alguma deficiência antes de participar do processo seletivo. O segundo que essas pessoas frequentassem cursos de licenciatura com sede na capital alagoana. Essa delimitação foi pensada para viabilizar uma melhor discussão e análise da inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior na cidade de Maceió.

Para ter acesso aos acadêmicos que atendessem o propósito dessa pesquisa, acreditamos ser importante, *a priori*, obter a autorização dos “guardiões do acesso” (CRESWELL, 2007). Nesse caso, necessitamos da aprovação da IES de origem dessas pessoas. Então, foi realizada uma busca, via internet, das IES com sede na capital alagoana e com isso diagnosticamos 12 IES que ofereciam cursos na modalidade

presencial. Outras informações sobre essas instituições podem ser observadas nos quadros 1 e 2.:

Quadro 1 - Categoria administrativa

Pública	02 Instituições
Privada	10 Instituições

Fonte: MEC/INEP (2009)

Quadro 2 - Organização Acadêmica

Faculdades	10 Instituições
Universidades	02 Instituições

Fonte: MEC/INEP (2009)

Após essa primeira etapa, buscamos identificar as IES que ofereciam cursos de licenciatura no segundo semestre de 2008 e que tinha em seu corpo discente algum aluno com deficiência devidamente matriculado. Atenderam o objetivo desse estudo apenas quatro instituições: a Instituição A (Universidade); a Instituição B (Faculdade); a Instituição C (Faculdade) e a Instituição D (Faculdade).

Levando em conta a idéia de Minayo et al (2007), de que amostragem não é a forma a mais indicada para referir-se a certo tipo de pesquisa, especialmente em se tratando de um estudo de cunho qualitativo, em que a questão principal não são os sujeitos em si, mas as suas representações, consideramos que uma satisfatória seleção dos participantes seria aquela capaz de abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Deste modo, podemos dizer que os participantes dessa pesquisa foram aqueles que tivemos acesso por indicação da IES de origem do acadêmico ou por indicação de acadêmicos com deficiência da mesma IES, entrevistados anteriormente. Vale destacar que todos os acadêmicos com deficiência identificados e matriculados em cursos de licenciatura com sede na cidade de Maceió foram entrevistados, totalizando 13 pessoas (7 do sexo masculino e 6 do sexo feminino). Nesse caso, utilizamos o que Flick (2004) denominou de coleta completa. Esse procedimento foi adequado por possibilitar-nos analisar de forma mais ampla as suposições sobre aspectos comuns entre os grupos pesquisados.

Vale destacar que todos os participantes manifestaram livremente o eu consentimento para fazer parte da pesquisa, após terem sido feito todos os esclarecimentos em relação aos objetivos, riscos, garantia de anonimato, forma de

participação, entre outros aspectos. Cabe salientar ainda, que foi apresentando, antes da entrevista, aos sujeitos da pesquisa o parecer emitido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas, com base no item VIII.13,b da Resolução nº 196/96. Essa pesquisa foi aprovada com o número do protocolo: 014309/2008-93 (Anexo 1).

Para melhor compreendermos as posições de cada um dos universitários apresentamos a seguir, de forma sintética, alguns elementos relacionados à deficiência relatados pelos próprios sujeitos, portanto retratam a sua maneira de compreender a sua condição. O Quadro 3 identifica cada um dos universitários, a sua deficiência e o curso de licenciatura frequentado.

Quadro 3: Caracterização dos acadêmicos pesquisados

ESTUDANTE⁷	DEFICIÊNCIA	CURSO
Pedro	Deficiência Física	Artes Cênicas
Ricardo	Deficiência Visual	Física
Marcos	Deficiência Visual	História
Karla	Deficiência Auditiva	Matemática
Thiago	Deficiência Visual	História
Renato	Deficiência Física	Ciências Biológicas
Amanda	Síndrome de Down	Pedagogia
Alberto	Síndrome de Down	História
Alessandra	Surdez	Pedagogia
Ana	Surdez	Pedagogia
Bianca	Surdez	Educação Física
Rebeca	Surdez	Educação Física
Lucas	Surdez	Educação Física

Dentre os alunos com deficiência auditiva, cinco tinham surdez. Desses, quatro declararam terem nascidos surdos, devido suas progenitoras terem tido rubéola durante a gestação; o outro (Lucas), disse que a causa de sua surdez foram brigas e o fumo durante a gravidez de sua mãe. Ele disse ainda que sua família só percebeu sua deficiência quando ele tinha 9 meses de idade e que essa informação não foi muito bem recebida por seus pais, que relutaram em permitir que aprendesse a Libras antes dos 10 anos de idade. Nenhum parente de Lucas reconheceu a Libras como sua forma de comunicação natural, tendo o obrigado a se oralizar. Já Alessandra teve no seio familiar uma recepção diferente, pois tem uma irmã gêmea e um primo também surdos, o que segundo ela, influenciou a procura da família em aprender Libras e se inteirar a respeito

⁷ Os nomes são fictícios no sentido de preservar suas identidades.

da cultura surda. Karla, teve caxumba aos 5 anos de idade e atribui isso a causa de sua deficiência auditiva. Ela revela apresentar perda total da audição do ouvido direito e escutar apenas 23% no esquerdo.

Três alunos apresentavam deficiência visual. Ricardo revelou ter visão monocular (perda de um olho), adquirida aos 5 anos de idade, quando ele ao brincar no quintal de sua casa - furou o olho com um cabide. Marcos tinha visão parcial, enxergando apenas lateralmente (não tinha visão frontal). Ele classificou seu dano como sério, devido ao fato de conseguir enxergar apenas 20% e possuir um quadro instável, correndo o risco de ficar cego a qualquer momento. Já Thiago apresentava uma visão trêmula e não conseguia focar as imagens, mesmo conseguindo, na maioria das vezes, enxergá-las. Ele declarou ter nascido cego e que aos 2 anos de idade conseguiu recuperar a visão, atribuindo o feito a fé de sua mãe, que era uma pessoa religiosa.

Dois alunos apresentavam deficiência física. No caso de Renato, seqüelas da mielomeningocele, o que o deixou com uma perna menor do que a outra e com problemas sérios na coluna e em alguns órgãos. Pedro possuía amiotrofia espinhal progressiva e utilizava cadeiras de rodas. No quadro de alunos entrevistados, consta também Amanda e Alberto, ambos com Síndrome de Down.

A seguir, trazemos informações mais específicas sobre os discentes, relacionadas à idade e as motivações para a escolha do curso. Para esta apresentação, separamos os alunos pela instituição que eles frequentavam.

INSTITUIÇÃO A:

- **Pedro** - tinha 19 anos, foi aprovado no ano de 2007, logo após ter terminado o 3º ano do ensino médio, e cursava o 5º período do curso de licenciatura em Artes Cênicas – diurno. A escolha do curso deveu-se ao fato de querer ser professor e como sempre gostou de artes, fez essa opção.
- **Ricardo** - tinha 25 anos, foi a provado no ano de 2006 e cursava o 5º período noturno do curso de Licenciatura em Física. A escolha do curso ele atribuí ao fato gostar de cálculos, mas afirmou que não tinha pretensão de seguir carreira. Após se formar, pretendia cursar Direito e abandonar a carreira que escolheu por vocação, pois essa não poderia lhe garantir o sustento.
- **Marcos** - tinha 28 anos, foi aprovado no ano de 2005 e cursava o 7º período noturno do curso de Licenciatura em História. Escolheu o curso por gostar da

área, mas estava incerto sobre seu futuro profissional e não sabia se conseguiria exercer a profissão.

- **Karla** - tinha 34 anos, foi aprovada no ano de 2001 e cursava o 4º ano noturno do curso de Matemática. Declarou gostar dos números e cálculos desde infância, sendo esta a única área do conhecimento que ela podia se destacar, sem ser prejudicada por sua deficiência (conseguia entender os assuntos sozinha). O encantamento pela área a fez querer ser professora para ensinar a outras pessoas o que aprendeu.
- **Thiago** - tinha 20 anos, foi aprovado no ano de 2008 e cursava o 1º período noturno do curso de Licenciatura em História. Disse ter escolhido esse curso por ter afinidade com a área.
- **Renato** - tinha 22 anos, foi aprovado no ano de 2006, logo após concluir o 3º ano ensino médio e cursava o 6º período diurno do curso de Licenciatura em Biologia. Declarou que desde muito cedo soube que profissão seguir e que sempre gostou da área de saúde e mais especificamente em lidar com plantas e animais. Então, para ele foi fácil definir o curso. No entanto, Renato cursava também Administração em uma instituição particular e revelou não gostar do curso. No entanto, declarou querer terminá-lo para se diferenciar no mercado de trabalho. Esse último curso era financiado pelo Prouni – Programa Universidade para Todos.

INSTITUIÇÃO B:

- **Amanda** - tinha 24 anos, foi aprovada no ano de 2007 e cursava o 3º período noturno do curso de Pedagogia. Ela declarou que ao resolver ir para o ensino superior, teve dúvidas entre cursar Biologia ou Pedagogia. Optou pelo segundo, devido a orientações de sua mãe. Segundo sua genitora o curso de Biologia seria complicado para Amanda acompanhar e que a melhor opção seria Pedagogia.
- **Alberto** - tinha 24 anos, foi aprovado no ano de 2007 e cursava o 5º período noturno do curso de Licenciatura em História. Declarou ter escolhido esse curso por gostar da área.
- **Alessandra** - tinha 22 anos, foi aprovado no ano de 2006 e cursava o 7º período noturno do curso de Pedagogia. Alegou ter escolhido essa área, por considerá-la importante. Alessandra também cursava o 2º período do curso Letras/Libras, na

modalidade à distância e ofertada por uma universidade pública em um estado vizinho.

- **Ana** - tinha 22 anos, foi aprovada no ano de 2007 e cursava o 5º período noturno do curso de Pedagogia. Declarou que primeiramente queria cursar Educação Física, mas como já tinha muito surdos nessa área em sua cidade, optou por Pedagogia para se diferenciar no mercado de trabalho. A única certeza que ela tinha é que precisava ter uma licenciatura para poder trabalhar como professora de LIBRAS. Ela também cursa o 5º período de Letras/Libras, na modalidade à distância e ofertada por uma universidade pública em um estado vizinho.

INSTITUIÇÃO C:

- **Bianca** - tinha 21 anos, foi aprovada no ano de 2006 e cursava o 5º período diurno do curso de Licenciatura em Educação Física. Não apresentou um motivo específico para escolha do curso.
- **Rebeca** - tinha 25 anos, foi aprovada no ano de 2007, após ter participado de várias seleções anteriores para o ingresso ao ensino superior, sem sucesso. No momento da entrevista, cursava o 3º período diurno do curso de Licenciatura em Educação Física. Não explicitou o motivo da escolha do curso.

INSTITUIÇÃO D:

- **Lucas** - tinha 23 anos, foi aprovado no ano de 2008 e cursava o 3º período noturno do curso de Licenciatura em Educação Física. Ele declarou ter se deixado influenciar por pessoas próximas na escolha do curso e que não estava gostando do mesmo. Disse ter a intenção de concluí-lo, mas não tem a pretensão de seguir carreira. Disse ter planos de cursar Direito após a conclusão do curso em Educação Física.

2.2- Instrumentos de Recolha de Dados

Com o objetivo de compreender o universo pesquisado optamos por fazer uso da entrevista. De acordo com Minayo et al. (2007), a entrevista refere-se às informações construídas diretamente no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Esse instrumento de pesquisa possibilita conhecer as idéias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos,

maneiras de sentir, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro e razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.

Cientes da relevância da entrevista em uma pesquisa de cunho qualitativo, definimos como instrumento desse estudo a entrevista semi-estruturada. É característica desse tipo de entrevista que “questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia pelo pesquisador e espera-se que essas questões sejam respondidas livremente pelo entrevistado (FLICK, 2004, p. 106). A vantagem dessa técnica é que ela permite a mediação do entrevistador, admitindo a interferência do mesmo, em certos momentos, como quando o respondente se afasta do objeto da pesquisa ou quando se faz necessário modificar a ordem das perguntas ou até mesmo excluir e acrescentar outras. A entrevista semi-estruturada consente ainda que o pesquisador motive o entrevistado a se aprofundar em um tópico de interesse do estudo.

Vale destacar que o roteiro de entrevista deve servir apenas de lembrete para o pesquisador e não como um instrumento que deve ser seguido de forma burocrática. Assim, embora esse tópico deva ser devidamente preparado antes de ser utilizado, é importante que apresente certa flexibilidade. Não é de interesse científico utilizar um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de respostas. As perguntas devem ser um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir (BAUER; GASKEL, 2002). Por esse motivo antes de aplicar a entrevista aos participantes dessa pesquisa, buscamos efetuar um treinamento detalhado para testar o guia elaborado.

Tendo como participantes da pesquisa os acadêmicos com deficiência de cursos de licenciaturas, procuramos, antes de entrevistá-los, aplicar o instrumento para coleta de dados a outro grupo, a fim de validar o instrumento da pesquisa. Desta forma, realizamos quatro entrevistas com acadêmicos com deficiência de cursos variados (1 de Administração, 2 de Serviço Social e 1 de Filosofia) da instituição de origem da pesquisadora, após terem sido esclarecidos os objetivos dessa prática. Essa ação foi importante, pois nos permitiu avaliar o instrumento e posteriormente discutir aspectos técnicos, possibilitando pensar soluções para a coleta de dados. Com isso, o roteiro de entrevista previamente elaborado teve questões excluídas e outras adicionadas, antes de serem aplicadas ao grupo de universitários com deficiência pesquisado propriamente dito.

2.3- Procedimentos para a recolha dos dados

A pesquisa teve início pela realização de um levantamento de dados na internet, a respeito das instituições de ensino superior com sede em Maceió (quantidade, nomes e localização). Feito isso, procuramos selecionar (através de consulta no site institucional), dentre as identificadas, aquelas que ofereciam cursos de licenciaturas.

Em um segundo momento, aconteceu à visita as instituições para obtermos a autorização para realizar a pesquisa. Para tanto, foi apresentado aos diretores acadêmicos e/ou coordenadores de curso das instituições uma carta de encaminhamento da instituição de origem da pesquisadora, uma cópia do projeto de pesquisa, o parecer do comitê de ética daquela instituição e o termo de compromisso livre esclarecido que seria apresentado ao entrevistado.

Neste encontro esclarecemos aos dirigentes acerca de alguns pontos da pesquisa, a saber:

- As atividades a serem realizadas na instituição;
- Os objetivos da pesquisa;
- A relevância da pesquisa para a sociedade;
- O papel da instituição nesse processo; e,
- Os benefícios para a instituição com a participação no estudo.

Além destes pontos, foi-lhe garantido de que a pesquisa não iria alterar a atividades da instituição, bem como não haveria a revelação, em hipótese alguma, dos nomes da instituição e dos participantes. Com isto, procuramos deixar claro para os dirigentes das instituições e para os participantes do estudo, que a pesquisa iria atender a todos os princípios éticos.

Tendo sido realizado os devidos esclarecimentos e estando de posse da autorização por escrito das instituições que se enquadraram no perfil definido, solicitamos dessas instituições os dados referentes aos alunos que apresentavam algum tipo de deficiência e encontravam-se devidamente matriculados em um curso de licenciatura daquela instituição. Dentre as informações pedidas constavam: nome do acadêmico, curso que frequentava, período ou ano do curso e contato (telefônico e eletrônico/e-mail).

Cabe salientar que apenas a instituição A possuía um controle acadêmico capaz de identificar os alunos com algum tipo de deficiência. De acordo com os dirigentes dessa instituição, esses dados foram colhidos a partir do processo seletivo (onde os

alunos se auto-declararam com deficiência) ou durante a matrícula acadêmica após aprovação no processo seletivo. Nesse caso específico, foi feita uma visita ao órgão responsável e solicitado através de um ofício a relação dos alunos com deficiência. No entanto, as informações contidas no material recebido não condiziam com a realidade, visto que constava nesse documento um total de 127 alunos com deficiência de diversos cursos. Porém, quando se entrou em contato com essas pessoas, muitas negaram ter deficiência e em outros casos, a deficiência não era condizente com a situação de deficiência apresentada.

As demais instituições declararam que não existia controle acadêmico, ou qualquer forma de identificação dos acadêmicos com deficiência. Assim, os dados foram recolhidos através de indicação de funcionários (secretários, professores, porteiros, faxineiros) que reconheciam dentre os alunos, os que apresentavam alguma deficiência. Em outras situações, alunos com e sem deficiência aparente foram abordados nos corredores da instituição para informar sobre essa população. Em pesquisa realizada em Maceió sobre o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, Viana (2009) constatou que os dados colhidos a respeito da deficiência durante o processo seletivo se perdem após admissão. Muitas instituições não conseguem utilizar esses dados para favorecer o acompanhamento dos alunos com deficiência e promover uma permanência com sucesso no curso escolhido.

O primeiro contato com os acadêmicos que seriam entrevistados deu-se, em todos os casos, por via telefônica. Assim, era esclarecido o motivo da ligação, o objetivo da pesquisa e principalmente a importância da participação do acadêmico para o desenvolvimento do estudo.

Considerando que a pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural, é importante e imprescindível que o pesquisador vá ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa (CRESWELL, 2007). Isso possibilita o estabelecimento de uma harmonia e sugere credibilidade com as pessoas do estudo, como ainda o pesquisador mostra-se disposto a vivenciar a realidade dos respondentes. Assim, antes de agendar as entrevistas, destacou-se que o horário de realização da mesma, bem como o local do encontro estaria a cargo do participante. Dessa maneira, podemos dizer que tiveram entrevistas realizadas em lugares distintos, sugeridos pelos participantes, como por exemplo: biblioteca da instituição, sala de aula, pátio da instituição, na casa do respondente, no trabalho, dentre outros ambientes.

A entrevista foi realizada face a face pela pesquisadora, que com a intenção de proporcionar um “registro naturalista” (FLICK, 2004, p. 180) do discurso, fez uso de um aparelho de mp4. Porém, antes de iniciar a gravação, os participantes foram informados sobre sua finalidade e tinham a opção de autorizar ou não a gravação. Com o intuito de fazer com que os entrevistados agissem da maneira mais natural possível e esquecessem que a conversa estava sendo gravada, a pesquisadora procurou segurar o aparelho que apresentava tamanho reduzido em suas mãos durante o tempo de realização da entrevista. Estas foram transcrita integralmente no mesmo dia.

Em relação às entrevistas, destaca-se ainda que para realizá-las com acadêmicos com surdez, contamos com a presença do próprio intérprete dos alunos, contratados pela IES de origem dos mesmos. Nesse caso, as IES forneceram o contato desses profissionais e orientaram o horário de trabalho dos mesmos, sugerindo que os procurássemos na hora de seu expediente, o que, de certa forma, facilitou o processo. Em todos os casos, antes de dirigir-se a pessoa com surdez, buscamos entrar em contato com os intérpretes de Libras – Língua de sinais brasileira, que se responsabilizaram em traduzir a informação da pesquisa ao aluno e obter a autorização para realização da entrevista, bem como marcar o dia e hora da mesma. Em relação à transcrição da fala dos acadêmicos com surdez, vale destacar que gravamos a interpretação e procuramos transcrever na íntegra o que nos dizia os interpretes como sendo fala dos discentes.

2.4- Procedimentos de análise dos dados

Utilizamos como técnica para o tratamento e interpretação dos dados a análise descritiva qualitativa, por acreditar que dessa forma, seria possível uma compreensão do contexto estudado, qual seja: a inclusão no ensino superior. Assim como Gibbs (2009); Moreira e Caleffe (2006), acreditamos que com esse tipo de técnica é possível caracterizar determinadas situações e fornecer uma descrição que demonstre a riqueza do que está acontecendo com determinada população. A partir da descrição torna-se possível dar um passo adiante e oferecer explicação e solução a realidade que se apresenta.

Inicialmente, de posse das transcrições das entrevistas, foi feita uma leitura exaustiva do material de análise. Com isso buscamos identificar pontos comuns nas falas dos respondentes. “Nesse momento, deixamo-nos impregnar pelo conteúdo do material” (MINAYO et al., 2007, p. 91). A partir dessa ação, pudemos ter uma visão

geral do conjunto dos registros e elaborar categorias iniciais para análise e interpretação do material.

Cabe destacar que antes de iniciar a análise propriamente dita, tínhamos pré-definidas três categorias de análise, quais sejam: acesso, ingresso e permanência na educação superior. Estas categorias orientaram nossa leitura do material recolhido e possibilitaram o surgimento de outras categorias que facilitam a exposição do material para os leitores desse estudo. A categoria acesso, diz respeito, basicamente, a questões relacionadas ao processo seletivo; o ingresso trata da admissão do candidato nas IES e permanência das experiências dos participantes da pesquisa como acadêmico.

Após esse primeiro momento, procuramos fazer uma leitura das transcrições e dialogando com as categorias pré-estabelecidas agrupar os eixos que poderiam ser discutidos entre si. Feito isso, tornou-se possível reagrupar partes dos textos que melhor se completasse elaborar uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e sua devida articulação com o material teórico disponível para fundamentação da análise. Resumidamente, podemos dizer que essa última etapa proporcionou a articulação perfeita entre a síntese interpretativa e os objetivos da pesquisa, bem como uma relação próxima com estudos da área.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O tratamento dispensado ao longo dos anos as pessoas com deficiência no Brasil esteve diretamente relacionado com a maneira como essa sociedade foi organizada. Ao enfatizar sobre essa temática, Moreira (2004, p.81) alerta que “precisamos levar em conta a gama de conceitos e valores que refletem as visões de mundo e de homem que as sociedades construíram”. Alegando que em muitos aspectos, a problemática referente às deficiências reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade.

Dessa maneira, o modo de pensar e de agir com o diferente depende da organização social como um todo, das suas crenças e ideologias. Pode-se afirmar que “os acontecimentos não se dão de maneira arbitrária, mas existe relação entre eles; sua construção é um processo humano” (JANNUZZI, 2004, p. 2). Sendo assim, vários fatores devem ser analisados para que seja possível compreender o processo de construção da atenção para com as pessoas com deficiência, que embora não existam estatísticas precisas para essa população, em termos mundiais, existem estimativas da OMS – Organização Mundial de Saúde para a existência de 10% de pessoas com deficiência, para os casos de países em nível de desenvolvimento semelhantes ao do Brasil e que não estão em situação de guerra. Há algumas evidências de que esses números não estão em processo de redução, como pode ser exemplificado com o mais recente Censo Demográfico⁸ brasileiro, efetuado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2000, o qual estimou em 14,5% a parcela da população que convive com limitações oriundas de deficiência.

Torna-se necessário retomar o passado, buscando fazer surgir acontecimentos, idéias e concepções, que de maneira sutil, possa ajudar a entender e perceber os vestígios que ainda interferem de maneira preponderante na “aceitação” das pessoas com deficiência como cidadãos plenos. Sendo assim, este capítulo se propõe discutir aspectos referentes à construção social da deficiência; questões sobre a educação das pessoas com deficiência, bem como o surgimento de documentos internacionais e da legislação, que ratificam e se comprometem a adotar princípios que conduzam à equiparação de oportunidades e a melhorias na atenção a essas pessoas.

⁸ O Censo Demográfico IBGE 2000 permitiu mapear as pessoas com deficiência. No Censo anterior essa metodologia não estava disponível.

3.1- A percepção social da deficiência

As diferenças provenientes da deficiência, geralmente, são banalizadas em formas de preconceitos. As pessoas que apresentam alguma deficiência costumam ser percebidas pelo que lhes faltam e não por seu potencial. Recebem rótulos, cujos traços trazem consigo significações diversas segundo o olhar de quem os atribuem. Para Amaral (1995, p. 9), “[...] o preconceito nada mais é que uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento”. O estereótipo⁹ refere-se à concretização de um julgamento qualitativo, baseado no preconceito podendo ser, também, anterior à experiência pessoal. Referindo-se a questão da deficiência, pode estar ligado a aversão ao diferente. Dessa maneira, os estereótipos daí advindos serão: o deficiente é mau, é vilão, é asqueroso, ou o preconceito pode ser baseado em atitude de caráter comiserativo, de pena, de piedade: o deficiente é vítima, é sofredor, é prisioneiro e assim por diante (AMARAL, 1995).

Devemos considerar, também, o fato de que a escolha de uma condição como sendo deficiência depende da importância que a coletividade, em um determinado momento, atribui a determinadas competências. Se estas forem afetadas, as condições funcionalmente relacionadas a elas têm grande probabilidade de serem tratadas como deficiência. Assim, podemos definir que as deficiências não podem ser explicadas apenas, pelos fatores orgânicos ou pelos fatores sociais; elas são criadas pela sociedade.

Omote (2008, p. 19) considera que “a maneira como a deficiência é concebida se constitui em uma importante condição a compreensão do próprio fenômeno das deficiências”. Colocando ainda, que uma limitação ou dificuldade pode ou não ser intrinsecamente determinada pelas características inerentes a pessoa. O autor considera que a pessoa pode ser tratada como deficiente ou não, dependendo da concepção adotada.

Levando em consideração as colocações de Omote, há dois modelos que podem ser identificados como forma de basear as práticas e os tratamentos dados a pessoas com deficiência ao longo do tempo. Essas duas tendências distintas podem ser classificadas

⁹ Entendido como um modelo, um padrão rígido de interpretação das condutas sociais que contém significados que permitem qualificar e classificar indivíduos ou grupos, generalizando, sem considerar suas motivações e os contextos. O estereótipo é como uma imagem mental simplificadora, como uma forma que se imprime, sem ser precedida de reflexões, resultando numa espécie de hábito mental [...] os preconceitos tem forte conotação afetiva e emocional e, quando se tornam hábitos, podem criar esteriótipos (CARVALHO, 2008, p. 18).

como: abordagem centrada na pessoa com deficiência e abordagem centrada no meio. Na primeira, considera-se que os fatores orgânicos, como lesões e má formações, congênitas ou adquiridas, constituem-se em causas primárias da deficiência. Na segunda, os fatores ambientais, os tratamentos inadequados e outras condições desfavoráveis para o desenvolvimento normal, são tratados como sendo causas primárias das deficiências.

Reforçando a idéia de Omote, Carvalho (2008, p. 27) diz que:

Quando se tratam de modelos para classificar sujeitos, tornando-os referência à normalidade, temos convivido com a dialética entre o modelo médico e o modelo social. Ambos tentam explicar e categorizar a incapacidade e deficiência: aquele conferindo maior ênfase à patologia, aos agentes mórbidos que atingiram os sujeitos e deixaram suas marcas; este, o modelo social, explicitando que a deficiência não é um atributo do indivíduo e sim o resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive, o que produz intensas experiências.

Em outras palavras, enquanto na abordagem centrada na pessoa com deficiência a lógica baseia-se nas lesões que acarretam à deficiência, colocando a pessoa em desvantagem frente às exigências da sociedade, na abordagem centrada no meio, a lógica está em como a sociedade se organiza em busca de oferecer condições para o desenvolvimento de potencialidades levando à participação de todos.

Ainda hoje, de modo geral, as pessoas com deficiência são representadas no imaginário social por suas “marcas” (CARVALHO, 2008). Valoriza-se a deficiência e as limitações decorrentes dessa condição, desvalorizando a pessoa em sua totalidade e com isso criando-se categorias de pessoas ditos “anormais”.

Goffman (1982) destaca que a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Assim, ao refletirmos sobre a condição de ser deficiente, podemos perceber que, por vezes, o sujeito com deficiência, torna-se reduzido à essa deficiência, o que o impede de exercer um papel social significativo dentro de suas possibilidades. Significa que cada nomenclatura expõe um aspecto, projeta uma face, forma, conforma e/ou deforma de um jeito. É quando diversos olhares ocasionam as múltiplas conotações, denotações e terminologias definidoras daqueles que “desviam” a ordem normal, seja pela anatomia, ou seja, pela fisiologia, fugindo, portanto, ao padrão social dominante.

A construção social da deficiência está associada a diferentes palavras, como doença, anormalidade, patologia, norma, desvio, diferença, estigma, expectativa, estereótipo, diversidade. Enfim, palavras que formam idéias capazes de atravessarem as

práticas, a teoria e o discurso. A palavra é a mediadora entre o social e o individual. Ao aprender a falar o indivíduo aprende também a pensar, na medida em que cada palavra é a revelação das experiências e valores de sua cultura. Dessa maneira, pode-se considerar que a questão verbal influencia diretamente a percepção de mundo do sujeito. As palavras tem a função de produzir um discurso.

De acordo com Cidade (2006), a construção social da deficiência passa pelas palavras e seu sentido, mas sobretudo, pelas atitudes que podem ou não confirmar as palavras. A autora diz ainda que para pensar deficiência e sociedade é preciso considerar que esta se encontra envolvida por critérios de normalização. E tais critérios estratificam pessoas e comportamentos em decorrência dos discursos de normalidade, que se transforma em falta de tolerância as diferenças. Então, a deficiência está relacionada com a própria idéia de normalidade e com sua historicidade (SKLIAR, 1997), desse modo, as formas estereotipadas no cotidiano encontram recepção na sociedade que as perpetuam, refletindo assim a composição social do grupo.

Para Canguilhem (1990) o normal não é um conceito estático ou pacífico, e sim um conceito dinâmico e polêmico. Em sua obra o normal e o patológico, o autor resgata a etimologia da palavra anomalia associada ora a *omalos* (liso, regular) ora a *nomos* (lei) e explica com isso a existência da ambigüidade hoje atribuída a esse termo que designa ao mesmo tempo um fato e um valor atribuído a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que ele adota. Mazzoni (2001) parafraseando Canguilhem diz que cada sociedade tem as pessoas com deficiência que lhes convêm.

Sasaki (2003) adverte que usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos agir construtivamente, numa perspectiva de valorização das diferenças, a terminologia correta é especialmente importante. Principalmente quando abordamos assuntos tradicionalmente envidados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências. O autor, lembra-nos ainda que os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras. Estas outras palavras podem já existir na língua falada e escrita, mas, neste caso, passam a ter novos significados, ou então são construídas especificamente para designar novos conceitos. O autor alerta também, que o maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos e as idéias equivocadas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados.

De acordo com Mazzoni (2001) durante o IV Seminário sobre *Discapacidad e Información*, organizado em 1989, em Madri, pelo Real Patronato de *Prevención y de Atención a Personas con Minusvalías*, já constava a preocupação com a terminologia utilizada pelos meios de comunicação, quando se referem ao tema da *discapacidad* e no decálogo das propostas, então elaboradas, constava: “Digamos *‘personas con discapacidad’*. A preocupação maior estava em não serem substantivadas as situações que são adjetivas e por isso surgiu à recomendação para que sempre se antepusesse a expressão “pessoa com” à condição particular da mesma. Em português, isso fica evidenciado na diferença existente entre as expressões “pessoa com deficiência” e a outra que às vezes é descuidadamente usada de “pessoa deficiente”.

Nesse sentido, vale destacar o papel desenvolvido pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU – Organização das Nações Unidas, 2006) ratificada pelo Brasil no ano de 2008, que com o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente, adotou em seu texto o termo pessoa com deficiência.

Nos últimos anos, no Brasil, tem havido tentativas de levar ao público o conhecimento sobre a terminologia¹⁰ mais indicada para referir-se aos conteúdos relacionados à deficiência, com o intuito de estimular práticas que valorize a diversidade. Contudo, apesar dos esforços de estudiosos do assunto e das próprias pessoas com deficiência não é nada fácil mudar as práticas que colocam as diferenças oriundas da deficiência como desqualificação. Entendemos que estas considerações são pertinentes, por tratar de questões que, de certa forma, influencia a maneira que enxergamos o mundo, mas não somos ingênuos em acreditar que o simples fato de

¹⁰ Sasaki (2003, p. 30) analisando os termos utilizados no Brasil produziu os seguintes dados: durante séculos as pessoas com deficiência foram chamadas de ‘inválidas’ que se referia a um ‘indivíduo sem valor’; no século XX até aproximadamente a década de 1960 os termos foram ‘incapacitados’ e ‘incapazes’ para nomear os ‘indivíduos sem capacidade’ que posteriormente significou ‘indivíduos com capacidade residual’; no período aproximado de 1960 a 1980 os termos mais utilizados foram ‘os defeituosos’, ‘os deficientes’ e ‘os excepcionais’ para designar respectivamente os: ‘indivíduos com deformidade’, ‘indivíduos com deficiência’ e ‘indivíduos com deficiência mental’; de 1981 até por volta de 1987 o termo usado foi ‘pessoas deficientes’ por influência da ONU que nomeou o ano de 1981 como o ‘Ano Internacional das Pessoas Deficientes’; de 1988 a meados de 1993 o termo utilizado foi ‘pessoa portadora de deficiência’ em oposição a ‘pessoa deficiente’ que indicava que a pessoa toda era deficiente, com o novo termo a deficiência passou a identificar uma parte, uma característica da pessoa e não ela toda, o termo portadora de deficiência foi utilizado pelas Constituições federal e estaduais, e por praticamente todas as leis e políticas publicadas neste período; concomitante ao período anterior, ou seja, de 1990 até hoje usam-se os termos ‘pessoas com necessidades especiais’ e ‘pessoas com deficiência’, cada um com significado próprio, necessidades especiais tanto poderia se referir a pessoas com deficiência ou não, e o termo ‘pessoas com deficiência’ surgiu da reflexão de que deficiências não se portam, não são carregadas como objetos de um lado para outro, elas são vivenciadas.

modificar a terminologia adotada, signifique o fim de representações depreciativas, preconceituosas e estigmatizantes. Não obstante, não é excessivo demarcar a relevância dessa ponderação.

3.2- A Educação como um direito subjetivo

A educação é um direito humano e fundamental, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos. No entanto, no Brasil historicamente as questões ligadas à educação das pessoas com deficiência está em segundo plano da política nacional, seja, como diz Moreira (2004), pela descontinuidade de suas ações ou pelo caráter assistencialista que marca a trajetória desse país.

No decorrer dos anos, pudemos perceber avanços que permitiram grandes mudanças na área educacional, em relação às pessoas com deficiência. De acordo com Aranha (2000) esses avanços podem ser identificados de três modos, de acordo com as características dos serviços prestados: *paradigma da institucionalização, paradigma de serviços e paradigma de suporte*. Entendemos por paradigma “o conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupo sociais, ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos” (ARANHA, 2000. p. 3). Os primeiros fundamentam-se na idéia de que as pessoas com deficiência seriam bem mais protegidas e cuidadas em locais especialmente destinados para elas, separadas de seus familiares e da comunidade. Nessas instituições, conhecidas como instituições totais¹¹, eram realizadas todas as atividades. Desenvolviam nesse ambiente práticas iniciais de atendimento especializado a pessoas com deficiência. Nesse período, o “natural” era critério de norma e as pessoas que não se enquadrassem nesse perfil, eram encaminhados para hospitais psiquiátricos. Eram tirados de circulação, pois as famílias precisavam trabalhar na industrialização e não podiam dedicar tempo aos considerados “inválidos”.

¹¹ Definidas como locais de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. Pode-se citar com exemplo as [prisões](#), os [manicomios](#), os [conventos](#) e algumas escolas internas. Essas instituições totais não permitem qualquer contato entre o internado e o mundo exterior, até porque o objetivo é excluí-lo completamente do mundo originário, a fim de que o internado absorva totalmente as regras internas, evitando-se comparações, prejudiciais ao seu processo de "aprendizagem" (GOFFMAN, 1982).

Esse paradigma foi alvo de muitas críticas, por considerarem que as pessoas com deficiência não deveriam ser privadas do convívio com sua família. Além do reconhecimento de uma prática desumana, visto que afetava a auto-estima dos internos, tornando-os impossibilitados de viver em sociedade (ROMERO; SOUZA, s/d). Nesse período cresciam as discussões sobre os direitos humanos e começavam a reconhecer os direitos das pessoas com deficiência.

Como alternativa, surge o segundo paradigma: de *serviço*, que tem como idéia princípios da integração. “As instituições deixam de ser locais de confinamento e passam a ter a função de preparar o deficiente para o convívio em sociedade, preparando-os para o trabalho e desenvolvendo sua auto-suficiência” (ROMERO; SOUZA, s/d p. 3094). Assim, nas décadas de 1960 e 1970, foram estruturadas propostas de atendimento educacional para pessoas com deficiência com a pretensão de que elas estivessem o mais próximo possível das demais pessoas. Na época, movimentos sociais internacionais e nacionais *de e para* pessoas nessas condições reivindicaram o direito de acesso desse grupo aos mesmos bens e serviços disponíveis aos demais segmentos da sociedade. A integração tinha como objetivo ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência próxima ao normal.

No entanto, esse paradigma foi rapidamente questionado, pois tanto as pessoas com deficiência como seus familiares não viam possibilidade dos mesmos executarem as atividades sociais tão bem quanto um “normal” e tão pouco concebiam a possibilidade de respeito às diferenças.

De acordo com Romero e Souza (s/d) o tempo que a sociedade levou para questionar o *paradigma de serviços* pode ser considerado “rápido” se comparado ao tempo que levou para questionar a *institucionalização*, pois se o primeiro hospital psiquiátrico data do século XVI e apenas no século XX foi pensado a possibilidade de integração, temos um tempo de cerca de quatro séculos, enquanto que a integração, que surgiu no século XX, hoje, século XXI já é colocada em xeque.

O *paradigma de suporte* foi sendo paulatinamente desenvolvido de maneira natural a evolução do *paradigma de serviços*, incentivando a concepção de novas práticas e propondo a participação das pessoas com deficiências nas atividades sociais comuns a sociedade. Nesse período:

as diferenças tidas como desvantajosas, e as deficiências, em particular, levou finalmente à compreensão de que, em vez de isolar os portadores dessas condições, a sua presença e a participação nos principais segmentos da sociedade deveriam ser preservadas. Supõe-se que tanto os deficientes quanto

os demais membros da comunidade ganham em seu desenvolvimento pessoal e social, com essa convivência (OMOTE, 2008, p. 24).

No Brasil, atualmente, discuti-se a efetivação do terceiro paradigma, que traz intrínsecos aspectos referentes à inclusão. Com isso houve, obviamente, mudanças na maneira de conceber a deficiência. Implica dizer que com esse paradigma a “ênfase deve recair sobre a identificação das possibilidades, culminando com alternativas para oferecer condições favoráveis a todos os cidadãos de iguais direitos” (PIETRO, 2006, p. 40). Podemos afirmar que esse novo paradigma constituiu-se pela valorização da diversidade. Portanto, a sociedade é quem deve fornecer os serviços que a pessoa com deficiência necessita para ter acesso aos bens culturais e sociais.

Com isso, sugerem-se alterações físicas: as escolas devem modificar-se para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos mesmos conhecimentos de seus pares; os logradouros públicos devem sofrer reformas para que qualquer pessoa possa ter acesso a vias e bens públicos (rampas, elevadores, guias rebaixadas, banheiros adequados, portas largas, pisos com sinalização para deficientes visuais, orelhões para surdos, ônibus adaptados, enfim uma série de alterações que vemos em vias públicas) e atitudinais: necessárias para garantir o desaparecimento de atitudes preconceituosas.

Essa proposta intensificou-se a partir da década de 1990 quando começaram a cobiçar a educação inclusiva, que se baseia em um sistema educacional totalmente modificado e preparado para atender todos os alunos.

Fávero (2004, p. 24) define a educação inclusiva como uma revolução e explica:

Revolução é ‘qualquer grande transformação social e política suscetível de substituir as instituições e relações sociais anteriores e de iniciar novas relações de poder e de autoridade’. Dizemos que a educação inclusiva é uma revolução, pois ela implica numa grande transformação dos ambientes educacionais. Transformação esta que será extremamente benéfica para todos os educandos.

Em sentido mais amplo, a educação inclusiva prima pela inclusão de todos, independente de sua deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural. Nessa perspectiva, as escolas são provedoras e as necessidades de todos os alunos são satisfeitas. Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência tem oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade e a sociedade se conscientiza da necessidade de funcionar respeitando o valor social de igualdade (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Sobre a educação inclusiva, Jannuzzi (2004, p. 188) salienta:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas de aprendizagem; em vez procurar, no aluno, a origem de um problema, defini-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno de ajustar-se a padrões de 'normalidade' para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos.

Logo, essa nova concepção de educação é centrada no lado pedagógico. Muda-se o enfoque responsabilizando agora o sistema educacional. A educação começa a ser vista como uma “contribuição essencial” para a transformação social. Mas, não é qualquer tipo de educação que atende os pressupostos presentes na legislação. Isto significa que não se pode estudar em qualquer lugar sem que seja cumprido certos requisitos legais. Assim, o direito a educação estará preenchido se o ensino recebido visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205, CF – Constituição Federal); se for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, em casos do ensino básico e superior, respeitando a legislação brasileira (CF – Constituição Federal e LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); se tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, nos termos da Convenção relativa à luta contra a discriminação no Campo do Ensino¹² (1960). Cabe resguardar que não há, hoje, nada nos ordenamentos jurídicos que excluam as pessoas com deficiência do preenchimento de todos esses requisitos para que seja efetivada sua educação.

Não podemos negar que as exigências são muitas e que certamente terão alunos que irão necessitar de atendimento especializado, porém esse atendimento não pode significar uma restrição ao acesso a educação comum. Devem ser disponibilizado em horário contrário do horário escolar. Servindo como subsídio para que os alunos tenham oportunidades iguais de educar-se em ambientes coletivos como diz a Constituição Brasileira (1988).

De acordo com Fávero (2004), no Brasil a educação foi adotada como um direito de todos os homens e dever do Estado. A autora diz ainda que a Constituição Brasileira

¹² Adotada pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação e em vigor desde 1962. Instituiu uma Comissão para procurar a solução dos problemas que implicam em discriminação no domínio do ensino.

(1988) está em perfeita consonância com os documentos internacionais¹³ e traz em seus escritos aspectos minuciosos baseados nos princípios da igualdade, da não discriminação, no direito de todos de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, e na obrigatoriedade do ensino fundamental.

Mesmo assim, há um grande impasse a ser superado, visto que as instituições de ensino (escolas regulares e instituições de ensino superior) insistem em impor modelos que classificam e segregam aqueles que não se enquadram no padrão esperado. Ou seja, perpetuam uma lógica de valorização de certos contextos sócio-culturais, tornando-se uma fonte de “exclusão para muitos alunos, que quase sempre, viram confundidos com ‘falta de motivação’, ‘indisciplina’, ou ‘falta de inteligência’, a incompatibilidade entre seus valores, ritmos e interesses com os que eram veiculados pela escola” (RODRIGUES, 2005, p. 48).

Tentando justificar as atitudes discriminatórias, as instituições alegam que querem proporcionar maior qualidade de ensino aos alunos (aqueles que conseguem acompanhar a turma). Como se a qualidade de ensino fosse medida pelo aproveitamento apenas dos que não apresentam dificuldades de aprendizagem. Esquecem-se da célebre frase de Montaigne: “mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia”¹⁴. E ignoram o fato de que a força de uma corrente é medida pelo seu elo mais fraco. Assim sendo, qual será a força de uma instituição que não se preocupa com a aprendizagem de todos os alunos e atribuem o sucesso a minoria que consegue acompanhar a aula?

É certo que há muito a ser feito para que a inclusão seja uma realidade e que as instituições de ensino atendam as necessidades específicas de todos os alunos. Mesmo assim, é inaceitável que ocorra, sobre qualquer argumento, a negação do direito a educação.

Veremos a seguir aspectos referentes à proteção dos direitos das pessoas com deficiência, principalmente no âmbito educacional, objeto desse estudo. Para tanto, nos reportaremos a alguns documentos oriundos de conferências internacionais, que auxiliaram na formulação da legislação nacional e da política educacional brasileira. Acreditamos que com isso seja possível perceber os avanços alcançado com o passar do tempo no campo das leis.

¹³ Conferência Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção de Guatemala (2001) e Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006).

¹⁴ Edgar Morin, *A Cabeça Bem-feita*, 2004.

3.2.1 – Bases legais a favor das pessoas com deficiência

No Brasil, a elaboração de marco legal para atender às pessoas com deficiência visou à construção de uma sociedade democrática. Boa parte desta legislação tem respeitado as recomendações dos documentos internacionais, dos quais o país é signatário.

É certo que a legislação brasileira tem em seu mote os princípios de igualdade, mas muitas pessoas ainda têm esse direito usurpado. Para que esses princípios deixem de ser meramente formais e tornem-se reais é necessário instituir a práxis. Para tanto, apresentamos as idéias de Quaresma (2002, p. 3), que nos diz:

O princípio da igualdade era visto sob uma perspectiva meramente formal à época da Revolução Francesa. Apenas se intentava alcançar igualdade perante a lei, isto é, que o ordenamento jurídico tratasse todos os cidadãos isonomicamente, sem quaisquer distinções, eliminando-se os privilégios da nobreza e do clero. Esta concepção de igualdade não tardou para apresentar suas fissuras. O simples reconhecimento legal de que todos eram iguais não foi suficiente para eliminar as desigualdades fáticas. A concretude dos fatos expunha a ilusão da formalidade do direito. De que adiantava serem todos iguais perante a lei, na realidade, esta igualdade inexistia?

Assim, ainda segundo a autora, surge para o mundo do Direito o que se conhece por isonomia material, pois não é mais suficiente considerar todos iguais perante a Lei: agora é preciso tratar os iguais igualmente, na exata medida de sua desigualdade.

Reforçando as idéias de Quaresma, Mantoan (2006, p. 17), citando Rousseau, em relação às diferenças entre os homens discorre:

[Estabeleceu-se] uma diferenciação entre desigualdades naturais (produzidas pela natureza) e desigualdades sociais (produzidas pelas relações de domínio econômico, espiritual, político). Para alcançar os ideais igualitários seria necessário eliminar as segundas, não as primeiras, pois estas são benéficas ou mesmo moralmente indiferentes.

A autora alerta que tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo. Por isso, para instaurar uma condição de igualdade, é necessário considerar as desigualdades naturais e sociais e ter em mente que apenas as últimas podem e devem ser eliminadas.

Mantoan (2006, p. 19) comunga da idéia de Rawls¹⁵ sobre *a teoria da justiça*, que sugere uma igualdade democrática, combina o princípio de igualdade de

¹⁵ John Rawls, filósofo político norte-americano, falecido aos 81 anos, em 2002. Era tido como o principal teórico da democracia liberal. O seu grande tratado jurídico-político: *A Teoria da Justiça*, de 1971, o alinhou entre os grandes pensadores sociais do século XX. Um legítimo sucessor de uma

oportunidades com o princípio da diferença. Ao combinar os dois princípios credita-se a valorização das diferenças, visando à igualdade. Porém, essa igualdade, segundo a autora, não é um objetivo a ser atingido. É somente um ponto de partida, uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância.

Com o surgimento dos direitos sociais, que passam a impor ao Estado uma forma diferente de agir, não mais se admite a simples passividade do Estado frente às questões sociais. O Estado não é mais gestor de interesses; é um dos atores na promoção do bem comum, na constituição de uma sociedade igualitária (QUARESMA, 2004).

Nesse sentido, o reconhecimento da necessidade da igualdade, portanto, passa pela solidariedade, pelo altruísmo. Uma sociedade igualitária é aquela em que todos tem a possibilidade de desenvolver as suas potencialidades; não apenas individualmente, mas também em segmentos étnicos, sociais, culturais e de gênero que são excluídos por pertencerem a grupos minoritários. Esses grupos devem ser reconhecidos e incluídos, tendo respeitados seus direitos básicos, de modo a preservarem sua identidade. Preservar a diversidade destes segmentos, permitindo sua expressão e participação de maneira igualitária no meio social é a forma ideal de promover a inclusão.

O século XX pode ser caracterizado como o mais importante para a definição de normas de respeito aos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948, assegura, em seu artigo 2º, o princípio da não-discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, inclusive a situação política, jurídica ou nível de autonomia do território a que pertençam às pessoas.

Assim, após muitos anos sendo relegadas ao próprio destino, deixadas a cargo da sorte, as pessoas com deficiência ganham força nas discussões em prol de uma melhor qualidade de vida e passam a ter reconhecido seus direitos de cidadãos. Se no início eram pais e profissionais que por eles reivindicavam seus direitos, aos poucos começaram a tomar a palavra e, sua voz começou a se fazer ouvir.

Caiado (2007, p. 211) diz que:

[...] em nosso país nos acostumamos com pessoas deficientes caladas, sem voz. Impossibilitadas de sair de casa por barreiras materiais ou por uma visão de mundo hegemônica que as intitula incapazes e culpadas pela condição em que se encontram vítimas.

linhagem ideológica que origina-se em Locke. Os temas que hoje provocam polêmica, tal como o sistema de cotas para os negros nas universidades e nos cargos públicos, deriva diretamente da concepção de sociedade justa estabelecida por ele.

Descobrir vozes que lutam pela sua cidadania é necessário para que sejam tomadas decisões legais que auxiliem na mudança de paradigmas a respeito dessa população.

Em relação a discussões que alicerçaram possíveis mudanças e conseqüentes conquistas para as pessoas com deficiência ao longo do tempo, podemos destacar alguns documentos a nível mundial e nacional, que serviram de base para ações que garantam os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. São eles:

3.2.1.1- Documentos Internacionais:

Em 1990, em Jomtiên na Tailândia, aconteceu a Conferência Educação para Todos, organizada por quatro agências internacionais¹⁶ (UNICEF, UNESCO, PNUD e BM) com a participação de 155 países. Essa Declaração reafirma o direito de todos à educação, consagrado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Tendo como objetivos, dentre outros: que as pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos, devem ter igualdade de condições educacionais voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. Coube a essa Declaração concentrar a atenção na aprendizagem; ampliando os meios e o raio de ação da educação básica, propiciando um ambiente adequado à aprendizagem e, fortalecendo as alianças para tal.

A Declaração de Salamanca (1994) trata dos Princípios, Política e Prática em Educação Especial, sendo importante destacar que fomentou, desde a sua criação, a modificação das políticas públicas destinadas à educação inclusiva das minorias. Esse documento apresenta como finalidade: promover o objetivo da Educação para Todos, tendo como princípio orientador que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras.

No ano de 2001, realizou-se a Convenção da Guatemala intitulada: convenção interamericana para a eliminação de todas as barreiras e formas de discriminação contra as pessoas “portadoras” de deficiência. Este documento reafirma que as pessoas “portadoras” de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive o de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e igualdade que são

¹⁶ UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância; UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação; PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; BM – Banco Mundial.

inerentes a todo ser humano. Nesta ocasião, o termo ‘deficiência’ foi assim definido: como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

Outro aspecto importante destacado na Convenção de Guatemala é a caracterização do termo discriminação. O documento entende como discriminação contra as pessoas com deficiência toda a diferenciação, exclusão e restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência dos seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Assim, torna-se indiscutível a relevância dessa convenção, uma vez que é inquestionável na medida em que envolveu e comprometeu estados, autoridades e demais segmentos na aplicação das discussões e propostas no sentido de eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (CASTANHO, 2007).

Recentemente¹⁷, foi aprovada a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Esta Convenção reconhece os direitos das pessoas com deficiência e é contra qualquer forma de discriminação que estas pessoas possam vir a sofrer por conta de sua condição. Destaca também o reconhecimento da importância da autonomia individual e independência das pessoas com deficiência, incluindo as liberdades para tomar as suas próprias decisões, e a necessidade de dar-lhes oportunidade de participar de discussões que lhes dizem respeito, valorizando a máxima: “nada sobre nós, sem nós”.

Depois desta ratificação, o país compromete-se em eliminar todos e quaisquer instrumentos legais, práticas e costumes que apresentem algum tipo de discriminação da pessoa com deficiência. No que concerne a educação, consta no artigo 24 que:

[...] as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

[...] as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

¹⁷ O Decreto Legislativo nº 186 de 2008 aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Como visto, discussões, estudos e iniciativas diversas, produziram documentos importantes para proteção as pessoas com deficiência. E essas conquistas tomaram forma e passaram a orientar a reformulação dos marcos legais de todos os países, inclusive do Brasil.

3.2.1.2- A legislação nacional

As leis produzidas no Brasil refletem um caminho percorrido histórico socialmente e o seu ordenamento jurídico tenta garantir os direitos das pessoas com deficiência, propondo um cenário de boas intenções, possibilidades, limites e contradições para um país que apresenta uma grande dimensão geográfica e distintas pluralidade: cultural, étnica, econômica e social. A legislação brasileira aponta o posicionamento do país para a elaboração de políticas públicas que denotam a construção de uma sociedade para todos.

De acordo com Moreira (2004) a institucionalização da educação da pessoa com deficiência no Brasil, data de 1960. Época que foram apontadas pelo poder público questões referentes à educação especial. Mesmo que nas Leis nº 4.224/61 e 5.692/71 não fosse dado muita importância para a educação especial, em 1961 o artigo 88 destaca: “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-las na rede comum de educação”. Explicitando a posição oficial de preferência pelo ensino da pessoa com deficiência na rede regular de ensino. Já em 1971, o texto indicava o tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação. Em seu artigo 9º dispunha: “os alunos que apresentem deficiências físicas e mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial’.

Nos últimos anos, a Educação Especial brasileira tem mostrado certo crescimento em relação à educação geral, mesmo que ainda apresente uma reduzida política se comparada aquela, o que evidencia a pequena importância concebida a educação das pessoas com deficiência no Brasil.

Contudo, é justo reconhecer que apesar das dificuldades decorrentes de todo o contexto histórico relacionado ao tratamento dispensado as pessoas que desviam do padrão social pré-estabelecido, nesse caso específico as pessoas com deficiência, há

atualmente vários dispositivos legais que asseguram os direitos dessa população. Dentre eles destacamos a Constituição Federal de 1988 que prevê em seu texto o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, garantindo o direito à escola para todos; e coloca como princípio para a educação o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Especificamente relacionado à pessoa com deficiência estabelece: entre as atribuições do Estado, isto é, do Poder Público, o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (CF 1988, art. 208, inciso III). Com isso, a Constituição (1988) passou a garantir um direito fundamental: ser educado com a coletividade e o Estado brasileiro deveria assumir a responsabilidade em educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social. A Constituição (1988) determinou também competência comum entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, destacando pontos referentes à saúde, assistência pública, bem como a proteção e garantia das pessoas “portadoras” de deficiência conforme dispõe artigo 23, inciso II: “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência [...]”.

Sem dúvida, a Constituição Brasileira (1988) é a lei suprema do país, estando registrado neste importante documento as normas e princípios fundamentais ao Estado. É inegável, portanto, que a Constituição de 1988 corroborou com o processo de valorização dos direitos da pessoa com deficiência. A partir dela, outros documentos foram aprovados no sentido de normatizar ou de orientar à política educacional, além de prever ações que garantam o direito adquirido, seja ele: “educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (CF/1988, art. 205).

Atendendo às recomendações para elaboração de documentos, leis e decretos que possibilitassem ações relativas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência, em todos os níveis de ensino, a política de Educação Inclusiva foi introduzida nas políticas públicas do Sistema Educacional Brasileiro. Isto posto vamos nos reportar à LDBEN nº 9.394/96, que em seu capítulo V aponta “para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (art. 58). Ainda consta nessa Lei: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua

integração nas classes comuns do ensino regular' (Parágrafo 2º). O que provocou confusão, dando a entender que, dependendo da deficiência, a criança só podia ser tendida em escola especial. “Na verdade, o texto diz que o atendimento especializado pode ocorrer em classes ou em escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo na escola comum (CESARIN, 2008, p. 2).

A Lei nº. 10.172/01 aprova o PNE – Plano Nacional de Educação, este plano estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação de pessoas com NE – Necessidade Especial, e trata sobre o desenvolvimento de programas educacionais e preventivos. Grande parte dessas medidas atingiu inicialmente a educação básica, mas o ensino superior começa a vivenciar, a cada ano, a chegada do aluno com deficiência (CASTANHO, 2007).

O Decreto 5296/04, denominado Lei da Acessibilidade, regulamenta as leis 10.048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade. Esse Decreto traça diretrizes mais gerais para promover uma reforma mais ampla em relação à acessibilidade da pessoa com deficiência em instituições públicas e privadas e determina ainda, o trabalho integrado entre ministérios e secretarias visando o apoio e financiamento de projetos que garantam a acessibilidade universal. Ele revoga os artigos 50 e 54 do Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999, que tratam da Acessibilidade da Administração Pública Federal.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e busca viabilizar a proposta de educação inclusiva. A

grande mudança possível com esse decreto é que a pessoa com deficiência matriculada em escola regular poderá ter, em contra turno o atendimento educacional especializado e passa a ter um duplo financiamento. Mais especificamente destacamos:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (art. 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 no ensino regular (parágrafo 1º).

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que receberem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (art. 9º).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Para fins destas diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. Em seu Art 5º, consta que o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Dentre os dispositivos nacionais apresentados, destacamos os referentes ao ensino superior. São eles: a Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994, o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, 08 de maio de 1996, a Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999, o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e a Portaria nº 3.284 de 07 de novembro de 2003.

A Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994 considera a necessidade de complementar os currículos de formação de professores e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência, recomendando a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais Especiais”, especialmente nos Cursos de Graduação em Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, e a inclusão de conteúdos relacionados a essa disciplina em Cursos de Saúde, no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades.

Moreira (2004) comenta uma pesquisa realizada por Chacon (2001) que focalizou as respostas das universidades brasileiras à Portaria nº 1.793/94. Para tal, o autor analisou as “grades” curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das Universidades Federais de todo o Brasil e das Estaduais e Particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso, bem como suas respectivas metas e/ou conteúdos. A pesquisa mostrou que, dos 58 cursos de Pedagogia e Psicologia, apenas 13 apresentaram alterações na grade curricular, o que significa uma quantidade de cursos muito baixa, pois equivale a 22,5% do total de cursos estudados. Esse resultado, segundo Moreira, consagra os estudos teóricos que afirmam que no imaginário social coletivo, em curto prazo não se modificam representações sociais mentalidades e atitudes. Afirmando que apenas leis não são capazes de mudar a realidade que se apresenta e que a práxis advém de superação de desafios, nesse caso, mudança cultural.

No ano de 1996, o MEC dirigiu um documento às instituições de ensino superior: o aviso Circular número 277. Esse documento indica encaminhamentos no sentido de viabilizar o acesso ao aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Situa o concurso vestibular e destaca que as instituições deveriam programar ações de serviços educacionais, de infra-estrutura, de capacitação de recursos humanos, de modo que atendam uma permanência de qualidade a esses alunos. Visando facilitar o acesso dos alunos com deficiência ao 3º grau, são sugeridos os seguintes procedimentos:

- a instalação de Bancas Especiais com especialistas na área de deficiência do candidato;
- a utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;

- a utilização de recursos e equipamentos específicos para os cegos; provas orais e/ou em Braille, soroban, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, Dosvox adaptado ao computador;
- a colocação de interprete de Língua de Sinais para os candidatos surdos;
- a flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos surdos, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação;
- a adaptação de espaços físicos para os candidatos com deficiência física;
- a utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo candidato com deficiência física com comprometimento de membros superiores;
- a ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- a criação de em mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de modo que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas (MEC).

Já a Portaria nº 1.679, de dezembro de 1999, dispõe sobre requisitos de acessibilidade e permanência de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior. Posteriormente, em 7 de novembro de 2003, o MEC editou a Portaria nº 3.284, que revogou e reeditou a Portaria nº 1.679, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diz ainda que as IES, de natureza pública ou privada, tem que assegurar condições fundamentais de acesso e permanência aos discentes com necessidades educacionais especiais físicas e sensoriais. Tais como a eliminação de barreiras arquitetônicas, a construção de rampas, a reserva de vagas nos estacionamentos de veículos, a adaptação de banheiros e de portas para a locomoção adequada de cadeiras de roda, a colocação de telefones públicos em altura compatível para os cadeirantes, dentre outros. Cabendo à Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial do MEC, estabelecer os requisitos dessa Acessibilidade.

A Lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853/89 e propõe equiparação de oportunidades, cabendo às IES oferecer adaptações necessárias

no processo seletivo e inclusive tempo adicional para realização das provas, previamente solicitada pelo candidato com deficiência.

A Lei Federal Nº. 10.436 24 de abril de 2002 dispõe sobre a Libras. O Presidente da República decreta a inclusão das Libras como componente curricular indicando no Parágrafo único: “o processo de inclusão da Libras [...] deverá se iniciar nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Pedagogia, ampliando progressivamente para as demais licenciaturas” (BRASIL, 2005, p.1).

Estes documentos comprovam que a proposta de Educação Inclusiva está oficialmente instituída no Sistema Educacional Brasileiro. A legislação brasileira contém um marco legal bastante avançado em termos da garantia de direitos às pessoas com deficiência, embora muito ainda se encontre no campo das letras e não no âmbito da sua concretização (MENICUCCI, 2007). Hoje temos um considerável número de dispositivos legais na forma de leis, decretos, portarias, resoluções, instruções e medidas provisórias, no âmbito das legislações federal, estadual e municipais, que, embora por si só, não alterem a realidade social, representam um avanço na área jurídica e na busca de direitos que vêm sendo historicamente negados aos cidadãos que apresentam alguma deficiência.

4 - CONTEXTUALIZANDO O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O acesso ao ensino superior é um direito garantido por lei a todos aqueles que apresentarem condições de aceder a esse nível. No entanto, quando se trata da inclusão das pessoas com deficiência, o debate se torna difícil e não raras vezes, surgem visões preconceituosas que de certa forma impossibilita o acesso deste grupo minoritário. É importante destacar que independentemente do tipo de deficiência ou necessidade especial que possam apresentar, as pessoas aspiram ao ensino superior. Esta aspiração está diretamente relacionada ao projeto de vida e de carreira de cada um. Ou seja: ter uma profissão, podendo trabalhar no que gosta e assim ter condições de sobrevivência, sem ter que esperar somente pelo outro (ajuda dos pais, ou do governo, para se manter). Como sabemos o trabalho é uma necessidade para conseguir se manter e obter os benefícios desejados (PESSINI, 2007). Esta questão não pode ser pensada descontextualizada das raízes históricas do ensino superior no país.

Descrever o sistema de Ensino Superior do Brasil, como se desenvolveu e como está estruturado é uma tarefa, no mínimo, complexa devido à diversidade de sua estrutura e organização. Contudo é fundamental entender pelo menos o atual contexto, levando-se em consideração fatores de ordem econômica, social, cultural entre outros.

O desafio do ensino superior não é algo novo. É preciso reconhecer que o acesso a esse nível de ensino sempre foi uma problemática, especialmente porque apresenta uma perspectiva elitista de contenção do acesso visando, em grande parte, à manutenção do prestígio e do status profissional de uma classe social favorecida socioeconomicamente. Assim, para entender como foi estruturado o ensino superior brasileiro, suas características e como está articulado, faz-se necessário, *a priori*, percorrer o caminho trilhado nos últimos anos. Acreditamos que com essa breve “retrospectiva”, seja possível identificar traços na recente história dessa importante instituição, que permitam uma ligação com a realidade atual, mas especificamente em relação à democratização do acesso às classes populares menos favorecidas, o que permitirá maiores esclarecimentos e conseqüentemente o surgimento de estratégias capazes de suprir, efetivamente, as necessidades de mudanças que se fizerem necessárias.

4.1 – Ensino Superior no Brasil: breves notas

As universidades no Brasil datam de 1930, embora já existissem faculdades no Brasil, no século XIX. As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das grandes escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. (OLIVEN, 2002).

Na primeira metade do século XX, o ensino superior brasileiro atendia um número muito pequeno da elite econômica e cultural distante das transformações sociais e demográficas da sociedade. Já no final dos anos 1950, um número maior da população brasileira passou a ter acesso a este nível de ensino. O sistema começa sua trajetória de expansão como consequência da modernização econômica decorrente da industrialização e da urbanização.

Na década de 1960, em busca de aumento nos números de vaga, professores e estudantes reivindicaram a reforma universitária (Lei nº 5.540/68). “Esta reforma preconizava que o ensino superior deveria ser ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (NEVES, 2002, p. 42). Cabe destacar que dentre as muitas medidas adotadas pela reforma de 1968, consta a instituição do vestibular unificado e classificatório, como forma de racionalizar a oferta de vagas.

De acordo com Castanho (2007) a referida reforma cujo modelo de universidade era alicerçado na pesquisa e na pós-graduação, seguiu-se de expansão do ensino privado¹⁸ e o país sofre uma de suas maiores perdas: qualidade¹⁹ do ensino.

Nos anos 1970, surgiram diversas autorizações para criação e funcionamento de novos cursos, crescendo, portanto, os números das instituições de ensino superior. Esse fato se deu, devido à ausência de rigidez em relação à avaliação da qualidade e controle do ensino.

¹⁸ Instituições mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ser classificadas em: - Particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 20, Lei 9.394/96).

¹⁹ No caso do ensino superior, a qualidade assim entendida remete à capacidade e à habilidade de se contribuir para ultrapassar a mera "socialização" para o mercado de trabalho ou à adaptação das pessoas ao quadro de incertezas e instabilidades decorrentes das transformações societárias correntes (empregabilidade), ‘para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento’ (MANCEBO, 2008).

A partir de 1990, a educação superior passou a ser regulada (com a homologação de leis e decretos) e as IES passaram a ser vistas como agentes catalisadores de mudanças sociais. Concomitantemente houve excessivo corte de verbas públicas para a educação superior e conseqüentemente o incentivo a abertura indiscriminada de IES privadas, propondo a educação como um mercado, de maneira que nunca se tinha visto no país.

É fundamental destacar, que a expansão do número de vagas nos últimos anos, derivadas do setor privado, não alterou o número de acesso de classes menos favorecidas sócio-economicamente a esse nível de ensino. Visto que mais de 9,5 milhões de estudantes do ensino médio têm renda familiar baixa e não podem arcar com os custos de uma educação privada. Há entre os estudantes do ensino médio do Brasil, milhões deles tão pobres que, mesmo que a educação superior seja pública e gratuita, terão dificuldades de se manterem no campus.

Por isso, Ristoff (2008, p. 45) diz:

Se a palavra de ordem da década passada [1990] foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados.

Para que haja a democratização fazem-se necessárias ações mais concretas que garantam os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso, ingresso e a permanência de todos os que procuram a educação superior. Para tanto é importante preocupar-se com o tipo de oferta prestada e, portanto cabe refletir sobre a realidade do ensino superior brasileiro, sua estrutura, organização e real missão.

Quando se fala em expandir o acesso ao ensino superior, muitos pensam em perda de qualidade, pois é isto que temos visto no decorrer dos anos. No entanto, com a valorização apenas da qualidade da educação, lamentavelmente corremos o risco de preservar um sistema elitista e excludente. Há necessidade de um equilíbrio entre os aspectos quantitativos e qualitativos de democratização do acesso.

Stallivieri (s/d) alerta que o fenômeno da expansão do sistema privado de educação superior deve ser analisado com cautela. Sobre isso, Cristovam Buarque (2003), ex-ministro da Educação do Brasil, discorre: “as IES brasileiras ainda não possuem clareza de um sistema integrado, em que pese à inter-relação e sua interação com o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da cultura em geral”. Para ele, é

urgente organizar esse sistema que se tornou caótico devido ao crescimento descontrolado do setor privado, simultâneo ao encolhimento do setor público.

O descontrole citado anteriormente deveu-se ao fato do governo na década de 1990 ter atribuído a responsabilidade de oferta ao ensino superior a esfera privada, eximindo-se de sua função, como está posto na legislação nacional: o Estado é responsável por oferecer educação gratuita em todos os níveis de ensino (CF, 1988). Esse desvio de função acarretou situações diversas, dentre elas destaca-se a falta de investimento no setor público, o único capaz de favorecer o crescimento econômico, social e tecnológico do país.

Com o intuito de superar as dificuldades existentes para consolidar uma educação superior de qualidade, no decorrer dos anos foram sendo elaboradas propostas de mudanças. Exemplo disso foi o PNE (2001), elaborado por movimentos em defesa da educação, a exemplo o movimento dos docentes. Esse plano foi uma proposta que buscava sistematizar a recuperação e expansão do ensino público brasileiro prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior (OLIVEIRA et al., 2008). O PNE contava com nove subitens que propunham alterações ou ampliações para a educação, sendo que cinco deles se referiam-se à educação superior e foram vetado pelo governo da época.

De acordo com Oliveira et al (2008) a ausência dos itens vetados no PNE parece consubstanciar ainda mais o processo de mercantilização da educação superior em curso no país, à medida que favoreceu o crescimento do setor privado e induziu as IFES – Instituições Federais de Ensino Superior a assumirem um perfil mais empresarial quanto à obtenção de recursos financeiros para sua manutenção e desenvolvimento.

Ainda sobre os vetos, Silva e Frantz (2002) diz que um incidiu sobre a meta que estabelecia que o número de vagas no ensino superior público não poderia ser inferior a 40% do total desse nível de ensino. Outro incidiu sobre a subvinculação de 75% dos recursos da União a serem destinados à manutenção, desenvolvimento e expansão das IFES. Foi vetada também, a meta que propunha a ampliação do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica.

Outros vetos afetaram, indiretamente, o fortalecimento da educação superior pública, uma vez que impediram o aumento do financiamento público da educação. O primeiro deles é o que propunha, no prazo de dez anos, o aumento dos gastos públicos federais, estaduais e municipais para 7% do PIB – Produto Interno Bruto, sendo os recursos ampliados à razão de 0,5 nos quatro primeiros anos e de 0,6 nos anos

seguintes. Outro eliminou a proposta do PNE de excluir das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas com pagamento dos aposentados e pensionistas do ensino superior público. Esses vetos inviabilizaram um plano que, embora tendo como eixo central algumas diretrizes ligadas ao FMI – Fundo Monetário Internacional e ao BM – Banco Mundial, continha princípios e metas que poderiam significar importantes avanços para a educação em geral e para a educação superior em particular.

O debate sobre a igualdade de acesso à educação superior, em especial quando está em causa a formação dos menos favorecidos, não deve se pautar pela edição de medidas legais baseadas em um imediatismo pragmático, em ondas de expansão feita às pressas e sem garantias para a qualidade do ensino. Infelizmente, a Reforma da Educação Superior em curso no Brasil (Projeto de Lei nº 7.200/2006) não escapa dessa crítica (MANCEBO, 2008).

É fato que as matrículas de acesso para o ensino superior cresceram nas últimas décadas e continuam se expandindo. Mesmo assim, ainda não conseguem atender à demanda de indivíduos aptos para usufruírem das oportunidades de formação em nível superior. De acordo com Lage (2007), dos jovens que concluem o ensino médio, apenas 11% conseguem chegar ao ensino superior.

Diante desse quadro, percebe-se que existem inúmeras dificuldades a serem resolvidas e o Brasil ainda precisa avançar nesse sentido. Para que de fato ocorra uma democratização do acesso, não basta apenas à expansão do número de instituições, torna-se necessário também modificações no processo de admissão e oportunidades iguais de acesso. A expansão não pode seguir ocorrendo de forma desorganizada, e superada expressivamente pelo aumento de instituições de caráter privado.

Se não forem modificados os meios, certamente continuaremos reproduzindo a exclusão disfarçada. Com isso, a educação continuará como nos primórdios: um privilégio da pequena parcela da população – a elite brasileira.

4.1.1 Educação Superior em Alagoas: um pouco de história

Na tentativa de expor o cenário alagoano, em se tratando do surgimento do ensino superior, apresentaremos uma síntese do que ocorreu no estado durante o processo de implementação das IES. Para tanto, tomamos como base, a pesquisa de Verçosa (1997), que possibilita uma reflexão sobre o ensino superior em Alagoas desde

seus primórdios. Tentaremos também, no decorrer do texto, apresentar dados mais específicos sobre a realidade das IES na capital alagoana, destacando suas particularidades mais relevantes.

A implementação do ensino superior em Alagoas se deu de forma tardia. Se no Brasil o atraso na oferta do ensino superior se deu de forma tardia, em Alagoas os cursos foram implementados ainda mais tarde (TAVARES; VERÇOSA, 2006).

Historicamente, o ensino superior esteve vinculado à formação das elites e em Alagoas não foi diferente. No início do século XX, com a ausência de escolas superiores no estado, os filhos dos senhores de engenho buscavam formação em outras cidades. O que impossibilitou ou tornou desnecessário a criação de uma instituição local, já que apenas essa classe tinha acesso à formação e poderiam deslocar-se para outros centros quando necessário.

Esse nível de ensino só veio a se estabelecer formal e regularmente em terras alagoanas no início dos anos 1930, consolidando-se ao longo da década de 1950. Essa efetivação deu-se exclusivamente por meio da iniciativa privada, ainda que sem fins lucrativos, e toda na forma de Instituições de Educação Superior isoladas. Sendo, aliás, como em todo Brasil, ofertada por meio de missionários católicos.

Antes da concretização das primeiras faculdades de Maceió, não faltaram tentativas de implementá-las. Podemos citar: a Academia de Direito, em 1918; de Agronomia, em 1924, novamente, de Direito (Faculdade de Direito de Alagoas, a única destas a se consolidar), em 1931; a Faculdade de Odontologia e Farmácia e a Escola de Agronomia e Comércio de Alagoas (escola de agricultura), ambas em 1932; Academia de Odontologia e Farmácia, em 1935 (que por problemas burocráticos foi fechada em 1945) e a escola de Agronomia de Alagoas, em 1935, localizada em Viçosa (VERÇOSA, 1997). Percebe-se nas tentativas apresentadas, a prioridade da criação de cursos considerados de elite, possivelmente pela realidade do Estado e da população para quais os cursos eram pensados.

Cabe salientar que o histórico das IES em Alagoas é permeado por situações de favorecimentos e benefícios na relação com o estado. De acordo com Verçosa (1997, p. 91):

[...] em quase todas as escolas de ensino superiores livres surgidas no período anterior à formação da Universidade de Alagoas, há o registro de subsídios estatais para a instituição. A exceção é a Faculdade de Filosofia, criada em 1950 [...]

Mesmo estando em outras épocas (a partir de 1950), nenhuma das instituições²⁰ implantadas em Alagoas realizavam pesquisa, voltando-se única e exclusivamente ao caráter formativo, adeptos ao uso de técnicas. Nesse período era utilizado o sistema de cátedras, o que rendia prestígio financeiro e social a quem fizesse parte desse seletivo grupo. Cabe destacar que o reconhecimento social era maior, em se tratando de profissionais da área de saúde:

Os doutores da terra capazes de criar escolas representavam a fina flor das oligarquias Alagoanas, únicos grupos até aquela época com recursos suficientes para mandar seus filhos para fora do Estado a fim de se fazer doutores. Com esta forma vitalícia e latifundiária de governo estaria naturalmente preservado o seu controle sobre a administração das instituições (VERÇOSA, 1997, p. 118).

Os catedráticos fundadores de IES, também poderiam selecionar funcionários para outros cargos e assim prevalecia a hegemonia. No caso específico da Faculdade de Medicina, as boas relações dos médicos fundadores das IES com o governo Federal garantiram a abertura dos cursos, o credenciamento e o reconhecimento de forma rápida. De acordo com Verçosa, a criação da Sociedade Mantenedora e da Faculdade se deu no mesmo dia, e os sócios fundadores ocuparam instantaneamente metade das cátedras ficando encarregados de indicar novos ocupantes de vagas ociosas.

Tratar de vantagens políticas e favorecimentos pessoais, não é uma questão estranha se considerarmos a realidade histórico política de Alagoas e do Brasil. Não são ações restritas ao estado e nem um passado primitivo do país, trata-se de uma realidade vigente na atualidade, onde a troca de favores é fator primordial para o desempenho político em qualquer instância, seja pública ou privada. Esse contexto favorece o desenvolvimento de uma pequena camada da população, que tem acesso a bens e serviço que deveria está disponível a todos de maneira igualitária. Pelo contrário, a burguesia alagoana se expressa na esfera política como uma oligarquia, ou seja, como um conjunto de poucas famílias que domina os três poderes nos quais se divide o estado. Esse poder é exercido de maneira autoritária e patrimonialista, isto é, sem respeito às leis democráticas vigentes e à separação que deve existir entre o patrimônio público e o patrimônio privado dos governantes (FLORÊNCIO, 2007).

²⁰ As IES alagoanas seguiam o modelo napoleônico de educação superior. Onde o espaço era quase que exclusivo de formação profissional, portanto de ensino. A esse modelo costuma-se contrapor o chamado “*modelo humboldtiano*”, instituído por Wilhelm von Humboldt, que, ao reformar a educação superior alemã, também no início do Século XIX, mediante a reforma da Universidade de Berlim, fez da educação superior – da Universidade, em especial – uma instância em que a pesquisa deveria ter prevalência, na sua relação com a formação profissional, além de redefinir instâncias não universitárias para a formação das profissões de caráter tecnológico e da aplicação de esforços ao desenvolvimento tecnológico (TAVARES; VERÇOSA, 2006).

De acordo com Florêncio, em Alagoas, a elite foi concebida a partir de favorecimentos e relações íntimas entre o Estado e a família (o patriarca) e até hoje não houve a quebra substancial e necessária nessa lógica de beneficiamento.

Tempos mais tarde, nos anos de 1960, com a possibilidade de criação de uma universidade federal no Estado e todo o prestígio político decorrente dessa ação, houve uma mobilização no sentido de viabilizar o projeto. O que aconteceu em tempo recorde, devido a favores concedidos. Houve ainda arranjos políticos para que os catedráticos não tivessem que submeter-se a concursos públicos para garantir sua vaga na IES em construção.

Assim, em 1961, Alagoas recebe uma Instituição Federal e das Faculdades existentes anteriormente, apenas a Escola Padre Anchieta não aderiu, sendo incorporada apenas em 1972 (VERÇOSA, 1997).

A segunda IES pública de Alagoas teve sua criação vinculada a uma pressão social: por uma questão de direitos. Havia naquela época excedente de alunos aprovados no vestibular, que não podiam estudar devido à falta de vagas. Isso ocorreu, devido ao fato da classe média está sendo pressionada para investir na qualificação a fim de garantir espaço no mercado de trabalho.

Houve nesse momento, um crescimento significativo no número de inscritos no vestibular e conseqüentemente de aprovados. O número de aprovados foi superior ao número de vagas, principalmente no curso de Medicina. A insatisfação com o fato da não-matrícula gerou o “movimento dos excedentes”, que se mobilizou em torno dos seus direitos. Tal movimento elegeu o reitor da universidade como culpado e conseguiu seu propósito: a garantia de seus direitos. Para tanto, foi criada em 1970, entre um acordo feito UFAL e governo do Estado, a ECMAL – Escola de Ciências Médicas de Alagoas, hoje UNCISAL - Universidade Estadual de Ciência da Saúde de Alagoas.

Em 1971, é a vez da criação do CESMAC – Centro de Estudos Superiores de Maceió, uma faculdade particular, mas que também se deu com a presença do Estado, que doou um prédio estadual. Nesse mesmo ano surge também através de uma lei Estadual outra faculdade pública, dessa vez no interior do Estado. Trata-se da FFPA - Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca, a qual se tornou posteriormente, parte da FUNESA - Fundação Universidade Estadual de Alagoas, atualmente UNEAL - Universidade de Alagoas.

Em 1994, é fundada a FAA - Faculdade Alagoana de Administração, com sede em Maceió, embora só conste na estatística do MEC em 1995. Assim, pode-se dizer que até 1994 Alagoas contava com 2 (duas) IES privadas e 3 (três) públicas.

De acordo com Florêncio (2007) a promulgação da LDBEN de 1996 não provocou mudanças significativas no quadro das IES de Alagoas. A autora nos diz que apenas em 1998, é iniciada a abertura de novas IES, chegando em 2006 a um total de 29²¹ IES, sendo 21 delas privadas. Das 8 públicas, constam: 3 Federais (UFAL, CEFET – Centro federal de Educação Tecnológica e Escola Agrotécnica de Satuba), e das outras 5 Estaduais, 3 formavam o complexo da FUNESA (hoje denominada UNEAL). Em relação às privadas, uma é confessional e outra, recém criada, filantrópica, enquanto as demais particular em sentido estrito.

O ritmo de abertura de IES em Alagoas acompanhou o resto do país, mas nos primeiros anos da LDBEN não houve nenhum crescimento no número de IES privada. Entretanto, nos anos subsequentes Alagoas teve um aumento expressivo nesse setor. Pode-se dizer que naquele momento o percentual de crescimento superou o crescimento de todo o nordeste e isto pode estar relacionado ao fato de que apesar de ser uma das regiões que mais apresentava dificuldades sócio-econômicas, era também um ambiente ainda pouco explorado e, portanto, um celeiro de possibilidades para o mercado da educação. Tendo os empresários uma menor dificuldade legal para abrir uma IES e com um mercado pouco explorado, com o passar do tempo, novas IES de caráter privado foram sendo criadas (FLORÊNCIO, 2007).

Contudo, o crescimento da via privada de ensino superior em detrimento da pública para a sociedade alagoana é insignificante, pois é irrisório o contingente dos que podem pagar pela educação. Desse modo, o crescimento democrático pode ser considerado somente aquele que vier a ser efetivado pela via pública e gratuita. Afinal, temos aqui as mais baixas taxas de escolarização no ensino superior do país, sendo 8,9% taxa bruta e 4,0% taxa líquida, (IBGE, 2000) quando o PNE (2001) apresenta como meta, para 2011, 30% de taxa líquida, e o Plano Estadual 40% para 2015.

Levando em consideração os dados apresentados anteriormente e considerando que a cada ano cresce o número de pessoas que aspiram aos estudos superiores é relevante pensar nas condições dessa população de alcançar a graduação. As dificuldades são muitas, dentre elas destacam-se a falta de recursos para arcar com o

²¹

Dados obtidos no site: [HTTP://www.educacaosuperior.inep.gov.br/inst.stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/inst.stm)

custo dessa formação. Essa problemática tem causado uma restrição no acesso de estudantes de classes menos favorecidas.

Com o intuito de amenizar as dificuldades relatadas surge o projeto de expansão da UFAL (2005), que tem como objetivo atender a demanda representada pelo número elevado de estudantes pobre ou mesmo com baixa renda, impossibilitados de deslocar-se ou transferir-se para Maceió a fim de graduasse. Trata-se de uma proposta assumida pela gestão da Reitora Ana Deyse Dorea (2003) que visou o fortalecimento, da UFAL, enquanto instituição pública. Diante disso, elegeu-se como prioridade máxima o compromisso desta IES com a sociedade, procurando promover a melhoria de qualidade no atendimento prestado e, portanto o aperfeiçoamento de suas atividades-fim, e a inserção social da IES através da sua expansão para o interior do estado de Alagoas.

É impossível desconsiderar a necessidade e urgência de viabilizar projetos que proporcionem o acesso das minorias ao ensino superior, pois é certo que se foi o tempo que apenas uma pequena parcela da população estava interessada em ingressar nessa modalidade de ensino. Hoje, mesmo com toda a dificuldade, a procura existe e é possível e urgente tornar real a oportunidade para todos. O projeto de expansão da UFAL, sem dúvida, irá favorecer o crescimento de Alagoas de maneira geral.

4.2- Pessoas com deficiência: possibilidades de acesso ao ensino superior

Especificamente no que diz respeito às pessoas com deficiência, até o início da década de 1980, apenas poucas pessoas chegavam à universidade. Entre os motivos encontram-se: o não-acesso à educação básica, a serviços de reabilitação, a equipamentos e aparelhos especiais, a transporte coletivo, dificuldades financeiras, desconhecimento dos direitos pertinentes à deficiência e atitudes superprotetoras da família, entre outros. Com a implementação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) e da Década das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência (1983-1992), esses motivos foram sendo alvo de intensos debates e de conseqüentes medidas reparadoras, o que permitiu que um número cada vez maior de pessoas com deficiência finalmente tivesse acesso à educação superior nos últimos 20 anos (BATISTA, 2004). De acordo com Censo da Educação Superior de 2005 elaborado pelo INEP, o número de alunos com deficiência e necessidades especiais nas IES do país cresceu 179,4% entre 2000 e 2005.

Chahine e Silva (2007) diz que a inclusão de pessoas com deficiência em IES não representa concessão de privilégios, mas a promoção da equiparação de oportunidades, para que elas sejam incluídas na sociedade como cidadãs plenas de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, a Educação Superior representa para todos os cidadãos e, principalmente, para as pessoas com deficiência o exercício da cidadania e da realização pessoal, bem como uma condição necessária para competir no mercado de trabalho.

O ensino superior, diversamente do que ocorre em relação aos níveis fundamental e médio, não se destina a todos. Conforme a legislação brasileira (LDBEN, 9394/96), para ingressar na educação superior, os alunos necessitam ser aprovados e classificados por um sistema de provas de admissão.

Atualmente existem distintas formas de ingresso²² nas instituições de ensino superior. Dentre elas, podemos citar: vestibular, Enem, avaliação seriada no ensino médio, teste/prova/avaliação de conhecimentos e avaliação de dados pessoais/profissionais (entrevista e/ou exame curricular/do histórico escolar). “Nas IES de Maceió 82% utilizam o vestibular como forma de admissão dos alunos e 18 % faziam uso também da análise curricular, do Enem e do processo seriado” (VIANA, 2009, p. 8). Em nível nacional, de acordo com Mazzoni (2001), predomina nas IES públicas o acesso via vestibular. Entretanto, ao longo da história, esse mecanismo tem sido alvo de críticas, pois seleciona e exclui, reproduzindo e/ou estimulando as desigualdades.

Segundo Oliveira et al. (2008), os exames de admissão/entrada no ensino superior foram criados pelo Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, por ocasião da Reforma Rivadávia Correa. Apenas em 1915 os exames de admissão são chamados de exame vestibular, durante a Reforma Carlos Maximiliano. Em 1925, na Reforma Rocha Vaz, ocorre o processo de classificação dos candidatos e a fixação do número de vagas por curso.

²² Algumas instituições efetuam a seleção de candidatos a partir de avaliação dos conteúdos estudados no ensino médio (INEP, 2009). Assim, o vestibular é constituído por provas que cobrem as disciplinas: língua portuguesa e literatura brasileira, matemática, biologia, física, química história e geografia, uma língua estrangeira moderna (inglês, francês, espanhol ou alemão) e uma prova de redação (SOARES; RABELO, 2003).

O autor diz ainda, que criado em 1911, em um movimento de contenção do acesso, o vestibular tinha como objetivo selecionar candidatos ‘aptos’ para o ensino superior. Ele surgiu em um momento em que o número de pessoas interessadas em fazer curso superior era maior do que o número de vagas oferecidas pelas IES.

Nesse sentido, o vestibular cumpre historicamente o papel de limitar o acesso. É exatamente esse papel que fez dele algo tolerado ou criticado por servir de mecanismo de exclusão, já que em sua base está seleção dos melhores. Outra concepção, por sua vez, preconiza o fim do vestibular ou seu equivalente por entender que ele intensifica a discriminação social e produz efeitos danosos sobre as escolas e sobre os sistemas de ensino. O que se torna uma estratégia velada de reprodução das elites. Esse tem sido um impasse nos debates educacionais nas últimas décadas.

Embora a LDBEN (Lei nº 9.394/96) não assinale, em seu escrito, o termo “vestibular”, essa prática não será extinta porque a oferta de vagas é sem dúvida inferior a demanda, principalmente no setor público e também pelo fato da própria LDBEN definir como condição de ingresso a educação superior a exigência de classificação em processo seletivo²³. Oliveira et al. (s/d) afirma que a LDBEN não ocasionou, na realidade, qualquer ruptura com o padrão de seleção instituído que privilegia os candidatos com maior capital econômico e cultural. Continua desse modo, a seleção baseada nas aptidões e capacidades naturais que, historicamente, tem assegurado que a educação superior, sobretudo os cursos de maior prestígio social, seja destinada a uma elite econômica e culturalmente privilegiada.

Em relação ao acesso de pessoas com deficiência, Mazzoni (2001, p. 123) relata, que atendendo a requerimentos feitos pelos familiares desses candidatos ou pelos próprios (acompanhados de atestados médicos), algumas ações foram sendo tomadas gradativamente, de forma a possibilitar o acesso com igualdade de direitos ao processo seletivo. Como modificações nesse processo sugere-se a utilização de recursos especiais. Dentre estes se encontram:

Deficiência visual: utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos óticos especiais, para portadores de visão subnormal ou reduzida. Utilização de recursos e de equipamentos específicos para cegos: provas orais, gravadas e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, ou outras ferramentas adequadas que atendam às necessidades do deficiente visual, como sistemas de leitura de texto digital com saída em voz.

²³ O artigo 44, II da Lei nº 9.394/96 prescreve que cursos superiores são “abertos a candidatos que tenha concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”. O artigo 51 estabelece que “as instituições de ensino superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre orientação do ensino médio, articulando-se com órgãos normativos do ensino.

Deficiência física: adaptação de espaços físicos, mobiliários e equipamentos. Utilização de provas orais gravadas, computadores ou outros recursos.

Deficiência auditiva: presença de intérpretes de língua de sinais para viabilizar a compreensão dos comandos da prova pelo surdo.

Deficiência múltipla: combinação de procedimentos de acordo com o tipo das deficiências associadas.

Vale destacar que, em 1996, as instituições de ensino superior receberam o Aviso Circular MEC/GM nº 277, que sugeria encaminhamentos para o processo de acesso do aluno com necessidades especiais no ensino superior, em especial no concurso vestibular, e incentivava as instituições a desenvolverem ações para a flexibilização dos serviços educacionais, de maneira a garantir a permanência dos alunos. Outra iniciativa foi a portaria MEC nº 1.679/99, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimentos de cursos e de credenciamento de instituições. Ainda de 1999, consta o Decreto nº 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da pessoa Portadora de deficiências, que consolida normas e dá providências para tal.

Portanto, são reconhecidos que existem requisitos específicos para garantir a acessibilidade para a população com deficiência física, surdez, cegueira, entre outras, e que estes variam conforme a condição apresentada. Enquanto os alunos com deficiência física têm como critério para sua acessibilidade a existência de espaços físicos adaptados (rampas, corrimões, trincos de porta, banheiros, bebedouros, telefones públicos etc), no referente à deficiência visual a acessibilidade depende de materiais, como computadores com softwares adequados, impressoras Braille, etc. No concernente à surdez, o aluno deve ter direito a um intérprete em Língua Brasileira de sinais.

Sobre isso, Valdés (p. 23, 2005) discorre:

O Brasil está em um momento no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está sendo proposta. A idéia é o desenvolvimento de uma política de Educação Superior que estreite os laços com vários setores e organizações que se dedicam a discutir e construir uma sociedade na qual os direitos sociais das pessoas com deficiência possam ser respeitados.

Só com a implementação de políticas públicas que favoreçam o acesso a números maiores de pessoas, independente de suas condições, será favorecido o desenvolvimento social do país.

4.2.1- Políticas públicas de inclusão no ensino superior

No período mais recente, as políticas de ação afirmativa têm estado em evidência no debate nacional, na legislação, na mídia e nas políticas públicas, assumidas enquanto estratégias importantes de enfrentamento das desigualdades sociais historicamente construídas.

Mas, o que são ações afirmativas? A origem da expressão é norte americana, forjada na década de 1960, quando se formam movimentos sociais que demandam igualdade de oportunidades para todos (SEIFFERT, 2008). Surge da necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos (PIOVISAN, 2008).

“As ações afirmativas estão diretamente relacionadas ao combate à discriminação, que ocorre quando somos tratados iguais em situações diferentes e diferentes em situações iguais” (PIOVISAN, 2008, p. 890). No âmbito dos Direitos Humanos (internacional), destacam-se duas estratégias para esse combate: a estratégia repressiva-punitiva, que tem por objetivo punir, proibir e eliminar a discriminação; e a estratégia promocional, que tem por objetivo promover e fomentar a igualdade.

Na vertente repressiva-punitiva, há a urgência em se erradicar todas as formas de discriminação. O combate à discriminação é medida fundamental para que se garanta o pleno exercício dos direitos civis e políticos, como também dos direitos sociais, econômicos e culturais. Porém, é fundamental conjugar a vertente repressiva-punitiva com a vertente promocional.

Como declara Piovisan (2008, p. 890):

Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão-exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação.

Nesse sentido as ações afirmativas devem ser entendidas como uma maneira de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade. No âmbito do Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto 1.904, de 13 de maio de 1996), foi feita uma alusão às políticas compensatórias, prevendo como meta o desenvolvimento de ações afirmativas em favor de grupos socialmente vulneráveis.

Em 2002, no âmbito da Administração Pública Federal, foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas (Decreto Federal 4.228/02.), que contemplou medidas de incentivo à inclusão de mulheres, afrodescendentes e “portadores de deficiência”, como critérios de pontuação em licitações que beneficiem fornecedores que comprovem desenvolver políticas compatíveis com o programa. No mesmo ano, foi lançado o Programa Diversidade na Universidade (Lei 10.558/02.), que estabeleceu a criação de bolsas de estudo e prêmios a alunos de instituições que desenvolvessem ações de inclusão no espaço universitário, além de autorizar o Ministério da Educação a estudar, implementar e apoiar outras ações que servissem ao mesmo fim.

Essa expressão chega ao Brasil em 1990, com o artigo 5º da Lei 8.112 que, além de assegurar o direito de pessoas com deficiência física concorrerem a cargos públicos, introduziu a reserva de até 20% das vagas disponíveis para os candidatos com essas condições. No ano seguinte, o artigo 93, da Lei 8.213 de 1991, fixa cotas obrigatórias para negros no âmbito privado das relações de trabalho, sendo este o primeiro sistema de cotas de caráter étnico-racial no país.

Projetos de ação afirmativa emergem no enfrentamento à desigualdade com relação às oportunidades educacionais, com o propósito de potencializar o acesso de grupos minoritários à educação superior, entre outros.

De acordo com a definição do MEC (2009), ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.

Como exemplos de ações afirmativas direcionadas ao ensino superior, podemos destacar:

- O PROUNI - Programa Universidade para Todos: instituído pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005 e que objetiva regular a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. O Ministério da Educação passa a gerir um programa que se destina à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de curso de

graduação e seqüenciais de formação específica, em IES privadas. As pessoas com deficiência, juntamente com outros grupos socialmente desfavorecidos podem requerer a bolsa integral ou parcial desde que tenham renda familiar comprovada de até 1 (um) salário mínimo e ½ (meio) e até 3 (três) salários mínimos, respectivamente. Como a maioria das IES no Brasil é privada, o programa objetiva ampliar o acesso e garantir a permanência mediante auxílio financeiro aos alunos.

A principal crítica dirigida a essa iniciativa governamental é a de que os recursos que deixarão de ser arrecadados com a isenção de impostos poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas. Para alguns críticos da proposta, o Estado estaria comprando vagas já existentes e ociosas, e ao mesmo tempo oferecendo um serviço de qualidade duvidosa. Por sua vez, os idealizadores (dirigentes do MEC) argumentam que o grau de evasão fiscal nesse nível de atividade empresarial é tão elevado que aquilo que se deixaria de arrecadar seria irrisório comparado com o benefício que a ampliação do acesso à educação superior poderia oferecer.

Sobre o mecanismo de renúncia fiscal estipulado pelo MEC as IES que aderiram o programa, Carvalho (2006, p. 982) discorre:

A Lei n. 5.172/66, que instituiu o Código Tributário Nacional, em concordância com a CF/67, determinava a não incidência de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços dos estabelecimentos de ensino de qualquer natureza. Em outras palavras, as organizações privadas de ensino superior gozaram do privilégio, desde a sua criação, de imunidade fiscal, não recolhendo aos cofres públicos a receita tributária devida.

Segundo a autora, apesar de existirem requisitos restritivos para as entidades educacionais terem acesso à imunidade fiscal, na prática, grande parte usufrui deste benefício.

- O FIES – Financiamento Estudantil: trata-se de um programa do Ministério da Educação - MEC – instituído pela Portaria 1725 de 3 de agosto de 2001 - que objetiva financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de comprometer-se integralmente com os custos de sua formação. Os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

De acordo com Carvalho (2006), o financiamento estudantil dado pelo FIES deixa de ser uma alternativa viável aos alunos de baixa renda, face à defasagem entre a taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, combinada ao aumento do desemprego na população com diploma de nível superior. Ademais, como os requisitos são mais rigorosos, a fim de evitar a inadimplência (a

exigência de fiador e a possibilidade de financiamento de apenas 50% do valor da mensalidade), grande parte da população de baixa renda não é atingida por tal política pública. A autora expõe ainda ser importante levar em conta que, ao contrário do senso comum, há maior participação das camadas mais pobres nas instituições públicas que nas suas congêneres particulares.

- O Programa Incluir – de Acesso a Universidade: é voltado exclusivamente para as instituições de Ensino Superiores Públicas Federais. É um programa, desenvolvido pela SESU - Secretaria de Educação Superior e SEESP - Secretaria de Educação Especial, do MEC e tem como objetivo básico promover o cumprimento do Decreto 5296/04. O Programa Incluir é uma ação afirmativa a favor da inclusão na Educação Superior da pessoa com deficiência financiando projetos com vistas a romper o contexto de exclusão na busca por uma educação de qualidade. A pretensão é beneficiar grandes contingentes da população que apresenta deficiência e promover políticas e ações afirmativas, por parte das IFES. Uma das justificativas, da pertinência do programa, é o fato de 14,4% de a população brasileira apresenta algum tipo de deficiência que em números absolutos significa 24,5 milhões de habitantes.

No Brasil, além das ações afirmativas como forma de fomentar a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior, algumas IES têm realizado ações isoladas com o intuito de minimizar as dificuldades enfrentadas por esses acadêmicos, tanto no ingresso quanto em sua permanência no ensino superior. Destacamos a seguir algumas ações dessa natureza.

- O Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Deficiência, que foi instituído na UNIOESTE – Universidade do Oeste. Fato que incluiu a universidade entre as dez primeiras universidades do Brasil a oferecer e manter atividades desta natureza no ensino superior. O programa constitui o espaço de desenvolvimento de ações voltadas às pessoas que necessitam de condições educacionais específicas, sejam elas temporárias ou permanentes, e tem como objetivo principal viabilizar o ingresso e a permanência destas pessoas no ensino superior. Atua junto aos colegiados dos cursos de graduação por meio dos docentes, colaboradores do programa, e de acadêmicos que utilizam seus serviços. Além disso, atua junto aos demais setores da universidade por meio das Pró-Reitorias de Graduação e Extensão (SILVA, 2006).

- O projeto “USP Legal” da Universidade de São Paulo, que visa garantir aos funcionários, estudantes e docentes com deficiência, a acessibilidade física e pedagógica, mediante conscientização e sensibilização da comunidade “uspiana”, e a

inserção do tema deficiência nos espaços regulares de ensino, pesquisa e extensão (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2005).

- Na UFPR - Universidade Federal do Paraná, existe o NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, fundado em 2006. Este núcleo constitui-se como espaço para concretização e viabilização do projeto “Universidade sem barreiras: incluir com qualidade”, que abrange direta ou indiretamente toda comunidade acadêmica (professores, alunos e servidores) da UFPR. Como objetivos constam: mapeamento de alunos com necessidades especiais na UFPR; efetivação de permanente banco de dados sobre número de alunos, servidores e professores com necessidades especiais na universidade; organização de cursos, espaços de discussão, grupos de estudos ligados à temática das necessidades especiais, no intuito de fomentar ações de ensino, pesquisa e extensão, nas áreas das deficiências físicas, visuais, auditivas, múltiplas e altas habilidades/superdotação; implementação de apoio didático-pedagógico e psicológico ao alunado com Necessidades Educacionais Especiais, bem como, orientar professores e técnico-administrativos para atender essa demanda; articulação de espaços para capacitação dos profissionais envolvidos com a formação de educação básica e superior no âmbito interno e externo à Universidade de modo a ampliar a compreensão relativa às necessidades educacionais especiais. Para a concretização desses objetivos o NAPNE conta com: equipe multiprofissional da UFPR com experiência nas áreas de ensino, pesquisa e ou extensão no campo das necessidades especiais; bolsistas - alunos de graduação - dos cursos de pedagogia, terapia ocupacional, psicologia, bacharelado em ciência da computação e licenciatura em história; programa de apoio psicológico às pessoas da comunidade universitária que apresentam necessidades especiais, objetivando preservar a produtividade da vida acadêmica, orientar a resolução de problemas pessoais, aumentar o rendimento escolar e melhorar a qualidade de vida; laboratório de Acessibilidade com adaptação de mobiliário, softwares e equipamentos de informática para a acessibilidade aos meios midiáticos e de tecnologia assistiva para alunos, professores e funcionários com necessidades especiais; sala de aula com acessibilidade acústica para alunos com deficiência auditiva (CIDADE, 2007).

- Na PUC de Curitiba em 2004, iniciou um programa instituído GT - AUNE – Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais, destinado ao acesso à vida acadêmica, a proposição e aperfeiçoamento de procedimentos de ensino-aprendizagem-avaliação que atendam às suas demandas, levando-se sempre em conta a acessibilidade e autonomia destes cidadãos (ISRAEL, 2005).

- Na UNICAMP - Universidade de Campinas tem sido realizado esforços com o fim de fixar compromissos que correspondam aos acordos nacionais e internacionais sobre inclusão educacional de alunos com deficiência. Para tanto, têm em funcionamento desde 1999 o projeto: todos Nós - Unicamp Acessível. O objetivo principal do projeto e de todas as iniciativas dele decorrentes é a inclusão irrestrita à Universidade, o que supõe o reconhecimento e valorização das diferenças dos alunos, a convivência e o compartilhamento do saber, em todos os níveis de ensino. As ações do projeto busca oferecer autonomia na vida acadêmica e social das pessoas com deficiência, desenvolvendo materiais didáticos e aplicando em softwares, especialmente para aqueles alunos com problemas físicos e sensoriais. Para atender à abrangência e complexidade proposta no projeto, o mesmo envolve a planificação e execução de atividades integradas das áreas de conhecimento da educação, da computação e o Atendimento Educacional Especializado, um dos serviços da Educação Especial (MANTOAN, 2007).

- Na Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro, existe o NEI - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva, que visa ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão acerca da temática da Educação Inclusiva para pessoas com deficiências e necessidades especiais. O NEI promove assessorias, sendo parceiro de órgãos públicos, privados, e organizações não governamentais de Educação, Saúde, Esporte, Lazer, Cultura, Trabalho e Desenvolvimento Social, bem como empresas e / ou instituições que se proponham a trabalhar sob o enfoque da inclusão, em consonância com a Política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Atualmente o núcleo desenvolve dois projetos de extensão: "Inclusão e Diversidade Humana: Vivenciando Linguagens" e o "Fórum Permanente de Educação Inclusiva (FERNANDES, 2007).

- Na UFAC - Universidade Federal do Acre, encontra-se o NAI - Núcleo de Apoio à Inclusão. Que tem o intuito de promover a acessibilidade de pessoas com deficiência na UFAC, oferecendo condições adequadas de acessibilidade e garantindo atendimento especializado aos alunos e profissionais com deficiências. Esse Projeto contempla as seguintes ações: acessibilidade à comunicação de alunos com deficiência, em todas as atividades acadêmicas; aquisição de equipamentos e materiais didáticos específicos e organização do núcleo de apoio pedagógico ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais e oferecimento de cursos de formação profissional de professores e técnicos da instituição (MORAIS et al., 2007).

Nesse sentido, em se tratando da realidade da capital alagoana, existem apenas ações isoladas, como o caso da UFAL, que através do NEEDI – Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Neiza Fumes, tem como objetivo estudar sobre a prática da inclusão e realizar ações para sua efetividade. No NEEDI as temáticas de estudos perpassam a formação de professores; prática pedagógica; interações na escola inclusiva, estratégias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem; inclusão no ensino superior; TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação); tecnologias assistivas; políticas públicas; avaliação da aprendizagem e os diversos tipos de deficiências.

A partir de estudos e pesquisas na temática inclusão no ensino superior, o grupo elabora propostas de intervenção, realizando atividades com o intuito de favorecer reflexão e mudanças na realidade que se apresenta. Dentre essas atividades podemos citar os encontros sobre educação inclusiva (I, II e III)²⁴, realizados anualmente e que em suas discussões destaca sempre temáticas referentes à inclusão no ensino superior.

Podemos citar também a realização de pesquisas de PIBIC²⁵ que tiveram como objetivo estudar a realidade de acadêmicos com deficiência na UFAL, cujo a análise dos resultados motivaram a elaboração de um projeto de extensão intitulado: formação do/a professor/a universitário para o atendimento do/a aluno/a com deficiência. Esse projeto pretendeu promover ações que colaborassem com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nos cursos de graduação do Campus Maceió. Essas ações estavam direcionadas principalmente a professores das diferentes unidades acadêmicas do Campus Maceió, ainda que priorizando aqueles que tivessem em suas turmas alunos com deficiência. Dentre as ações, contavam: distribuição de material de apoio pedagógico, realização de palestras e minicursos.

A partir da análise dos resultados de pesquisas realizadas, foi possível perceber a necessidade da implementação de um núcleo de apoio aos acadêmicos com deficiência e então foi elaborado e submetido ao programa incluir do MEC (2008 e 2009) dois projetos, que foram aprovados, porém não puderam ser colocados em prática por motivos meramente burocráticos.

²⁴ Temáticas: I Encontro Alagoano de Educação Inclusiva - Construindo saberes e práticas sobre a diversidade na escola; II Encontro Alagoano de Educação Inclusiva - Educação Inclusiva: um processo construído por todos; III Encontro Alagoano de Educação Inclusiva – Inclusão: multiplicidade de ações e desafios.

²⁵ Orientadas pela Prof^ª. Dr^ª. Neiza Fumes – Inclusão no ensino superior: o que pensam os acadêmicos com deficiência (FUMES; SANTOS, 2007) e o aluno com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió (FUMES; LIMA; BARBOSA, 2009).

Percebemos que a inclusão de pessoas com deficiência nas IES está ocorrendo de forma gradativa e esse processo pode ser comparado a uma tartaruga, que anda a passos lentos e possui um casco duro, difícil de romper. As mudanças demandam tempo e alterações estruturais e administrativas da instituição, e também na concepção de homem – indispensável à eliminação de barreiras atitudinais. Esta última é um tipo de modificação que, segundo Ferreira (2002), apenas se fará com um trabalho de informação, mobilização, conscientização, que instrumente e concretize a realização de ações de respeito à diversidade e valorização das diferenças como elementos enriquecedores da contínua aprendizagem que é a existência humana.

Por isso, alerta Moreira (2005), a universidade deve ampliar o significado de sua função social a fim de que as pessoas com deficiências deixem de ser representadas pelas categorias da ineficiência, do desvio, do atípico e do improdutivo e a elas sejam assegurados o direito à igualdade de oportunidades e à educação.

5 - INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo procuramos conhecer, de acordo com a visão dos acadêmicos com deficiência, como está ocorrendo à inclusão nas IES de Maceió. Para tanto, os participantes da pesquisa descrevem e analisam o acesso, ingresso e permanência na graduação, expondo problemáticas, experiências e sugerindo soluções para as dificuldades que se apresentam.

Acreditamos que com isso seja possível visualizar o contexto atual da inclusão da pessoa com deficiência nesse nível de ensino, e a partir de então, pensar estratégias cabíveis que possam fomentar as mudanças necessárias para que seja respeitada a igualdade de direito e oportunidades no que concerne a educação, assim como reza a legislação nacional.

Para desvendar as vivências dos acadêmicos no processo de inclusão ao ensino superior, resolvemos apresentar a análise de suas falas através de categorias.

5.1 Acesso: conquistas e possibilidades

5.1.1 O processo seletivo

Aos poucos, vai se delineando no contexto brasileiro a convergência de duas tendências que antes ocorriam paralelamente: o aumento do número de pessoas com deficiência freqüentando cursos superiores e a adoção de medidas para atender às necessidades especiais destas pessoas.

Considerando que pessoas com deficiência podem encontrar grandes desvantagens na competição rumo a uma vaga no ensino superior, faz-se relevante a utilização de medidas compensatórias por parte das IES, não numa perspectiva de proporcionar situações vantajosas, mas sim para garantir a igualdade de oportunidades.

Com isso, segundo Sasaki (2004), pressões, isoladas ou conjuntas, de pessoas com deficiência fizeram surgir, em algumas faculdades e universidades, medidas especiais para a realização das provas vestibulares no tocante a três parâmetros: recinto, material e tempo de realização. Posto isto, cabe indagar se as IES estão preparadas para receber esse público. Buscando resposta a essa questão averiguamos, junto aos alunos entrevistados, como foi o acesso ao ensino superior, levando em consideração aspectos relacionados à inscrição no processo seletivo – se tinha na ficha de inscrição questões

relacionadas às NEE e se o edital/manual do candidato contemplava informações desse nível; sobre os recursos disponíveis; e sobre a prova propriamente dita – se teve correção diferenciada.

Os entrevistados relataram que o atendimento que lhes foi dispensado no momento da inscrição do processo seletivo deixou a desejar, tendo sido considerado inadequado e pouco satisfatório para a maioria deles.

Vejam os que falam alguns alunos, sobre o processo de ingresso:

Eu fiz a inscrição e eles [os responsáveis] não sabiam nem como me enquadrar no processo. Eu fiz a prova no ano de 2006. Cheguei no local de inscrição e falei: “ eu quero fazer o vestibular, eu tenho um problema assim e tal e quero saber como faço minha inscrição”, aí disseram, fale com aquele, depois fale com aquele outro e não sabiam o que fazer comigo. Então me levaram para o coordenador [a pessoa responsável pelo vestibular], ele resolveu o negócio e depois disse para eu pegar o meu edital em cima de um monte de papéis [...] eu peguei o edital e fui para casa. Mas ninguém leu para mim ou me explicou nada sobre ele. As letras são muito pequenas, acho que pela questão da inclusão eles deveriam ter dado um CD com o edital. Mas o edital foi feito para quem? É complicado. A inclusão se dá dessa forma? (Marcos, acadêmico com deficiência visual).

No vestibular tinha no edital falando sobre a deficiência. Mas teria que anexar um laudo médico. Perguntavam: “você tem algum tipo de deficiência”? Então eu marquei motora e tive uma hora a mais de prova. Eu fiz sistema seriado [prova no 1º, 2º e 3º ano] e lembro que no 2º ano eu fiquei em um colégio horrível [...] passou até no jornal e na imprensa em geral, porque muita gente reclamou que a escola era péssima, tinha degraus [...] foi uma exclusão. Lá tinha uma sala com surdos, outra para cegos etc. Como apareceu no jornal a falta de acessibilidade, no ano seguinte adotaram outra escola bem melhor. Na segunda fase [do processo seletivo] lembro que estava todo mundo junto com deficiência ou sem deficiência fazendo a prova. Mas ainda continuou a questão de uma hora a mais (Pedro, acadêmico com deficiência física).

Eu prestei vestibular em 2001. Eu não me lembro se tinha alguma coisa sobre deficiência no edital [...] e não tive acesso a muitas informações durante a prova [...] percebi que a instituição não teve uma organização especial para as pessoas com deficiência. Eu fiz a prova junto com todo mundo, inclusive no dia da prova eu vi pessoas com muleta e com cadeiras de rodas, tendo que subir escadas etc. isso foi um erro. A informação que eu dei na inscrição, depois de preencher um monte de papel, não chegou até o fiscal. Não tive nenhum recurso especial na época (Karla, acadêmica com deficiência auditiva).

A experiência frustrante diante do processo de seleção, fez alguns entrevistados entenderem que existe a necessidade das IES de se prepararem para atender as necessidades específicas das pessoas com deficiência, alegando não ser suficiente apenas “aceitar” a inscrição. Na visão dos alunos, além de saber atender e relacionar-se com pessoas com deficiência, as IES devem preocupar-se com a elaboração dos editais.

Há uma falta de clareza nos documentos referentes aos processos seletivos das IES (ALMEIDA, 2008). Segundo o Aviso Circular nº 277/96 do MEC, a prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias já utilizadas necessita de ajustes para que possam atender a todas as necessidades educativas apresentadas por esse alunado. Assim, um dos ajustes sugeridos nesse documento é quanto à elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adaptados pela comissão do vestibular.

Viana (2009, p. 9), ao analisar documentos orientadores dos processos seletivos de IES de Maceió, verificou que apenas 1 (uma) IES da capital alagoana preocupou-se em disponibilizar informações relevantes nos documentos norteadores do processo seletivo. Dentre essas, a definição dos recursos especiais que poderiam ser solicitados por candidatos com deficiência.

Sabe-se que não é o indivíduo que precisa se adaptar à sociedade, mas sim a sociedade que precisa se adaptar as especificidades desse sujeito (CIF, 2001). Entretanto, essa não tem sido a realidade enfrentada no cotidiano das pessoas com deficiência (PEREIRA, 2006), principalmente em Maceió.

As instituições de ensino superior precisam estar preparadas para receber adequadamente os estudantes com deficiência. No entanto, o desconhecimento e despreparo das instituições faz com que aumente os obstáculos do aluno com deficiência, dado as constantes atitudes de desrespeito às suas necessidades específicas. O que estimula a previsão de fracasso, fazendo com que o aluno aprovado no primeiro vestibular, ou mesmo após outras tentativas frustradas, duvide de sua capacidade e atribua o resultado obtido à ocorrência da “sorte”. Assim, o êxito no vestibular é sempre recebido com surpresa, e é dessa forma que reagem quando identificam seus nomes na lista dos aprovados:

Foi um milagre o que aconteceu. Para mim foi realmente um sonho, porque eu tava querendo realmente fazer uma faculdade (Amanda, acadêmica com síndrome de down).

Bom como é um a coisa que eu queria fazer desde criança e tinha conseguido imagina né? Não podia ter sido melhor [...] eu achava que eu não iria conseguir, mas quando eu vi meu nome na internet à primeira coisa que eu fiz foi correr para o banheiro [...] depois liguei para os meus amigos, para meus irmãos. Fiz um escândalo (Renato, acadêmico com deficiência física).

Alguns alunos obtiveram a aprovação após mais de uma tentativa e alguns vivenciaram, nesse processo, situações de desrespeito total às suas necessidades. Um deles relatou que mesmo tendo apresentado a documentação que comprovava sua deficiência, não contou com o recurso necessário na hora da prova. A seguir, apresentamos recortes que explicitam essa assertiva:

No dia que eu fui fazer a prova, eu fui com aparelho auditivo, mas não pude usar. O fiscal percebeu que eu estava com aparelho e falou que eu tinha que tirar, porque não tinha nada falando a respeito disso na lista dele. Eu me retirei da sala, falei com o médico que estava lá de plantão, expliquei que tinha deficiência e mostrei meus exames, mas ele disse que eu não podia usar porque não tinha essa informação na lista. Então eu tirei o aparelho e o meu problema já começou no ato da prova, porque eu já fiquei nervosa, o fiscal não falava alto [...] então eu comecei a prova de cabeça baixa e terminei de cabeça baixa e creio que ele deve ter falado alguma coisa, porque tinha momento que eu olhava e ele estava falando, sobre questão de hora etc. e eu perdia de ouvir tudo isso. Algumas informações de grande importância que ele deu eu não tive acesso. Até na hora da chamada, ele vinha até mim e apontava meu nome na lista, e ele perguntava: você não ouviu a chamada? E eu dizia que não, eu tenho deficiência. Então foram quatro dias de prova, a mesma ladainha. Os responsáveis pelas provas não tiveram uma organização especial para as pessoas com deficiência. Eu fiz a prova junto com todo mundo [...] (Karla, acadêmica com deficiência auditiva).

Lá não tinha especificando se era deficiente ou não [na ficha de inscrição]. Na hora da prova que foram ver que eu era surdo e tiveram que pegar uma professora que sabia Libras de última hora. Mas foi uma dificuldade para ela interpretar, daí eu tive que liberar a professora porque ela tava mais me perguntando sinais que eu não sabia do que interpretando. Só precisei dela na redação, para ela me explicar o tema etc. Eu levei os exames no dia da inscrição para o vestibular, mas no dia da prova não sabiam que eu era surdo. Eu não pedi nenhum recurso para prova porque levei os exames e pensei que eles chamariam o interprete [...] quando eu vi a professora interpretando, perguntei se ela era interprete [profissional] e ela disse que não, que sabia um pouco de Libras. Daí, tive que dispensar ela (Lucas, acadêmico com surdez).

O meu intérprete [um amigo] foi comigo no dia da prova como voluntário A Instituição não pagou nada a ele. Tinha eu e outra surda [...] falei com o fiscal que era surda e pedi para o interprete entrar, e ele disse pode entrar [...] é muito difícil para gente, são várias horas de interpretação seguida e é tudo muito rápido. A gente fica o tempo todo olhando para o interprete é impossível se concentrar desse jeito. Tenho que fazer a prova com calma [...] eu pedia para o fiscal ler a prova para ficar mais fácil para o interprete, mas ele não aceitava. Era bom ter uma pessoa de apoio, nesse sentido. Eu perdi 4 vezes o vestibular de uma instituição pública e cansei de tentar, desisti. Eu estava angustiada [...] (Alessandra, acadêmica com surdez).

Alguns dos entrevistados foram beneficiados pelo atendimento especial, quando do processo seletivo e opinaram que essa forma de atendimento foi muito importante para o desempenho deles nessas provas. Dentre os recursos especiais relatados pelos alunos encontram-se: intérprete, local de prova acessível, provas ampliadas, 1 hora a

mais para realização da prova, correção diferenciada da prova. Destacamos a fala de Alessandra, que nos diz:

Eu tive uma sala especial para fazer a prova [...] na minha sala de prova tinha várias deficiências: cegos e uma pessoa para acompanhar eles, tinha os surdos com intérprete, tinha deficiência motora e autistas. Foi muito bom o vestibular porque com interprete seria ruim se eu ficasse na sala dos ouvintes. Pois eles ficariam olhando para o intérprete e assim eu não faria a prova com calma (Alessandra, acadêmica com surdez).

Dos 4 acadêmicos que não utilizaram recursos especiais durante a seleção, 3 apresentaram como motivos: o desconhecimento desse direito e a opção de realizar a prova sem os benefícios. Como mostra as seguintes passagens:

Eu não pedi recurso. Eu só fui orientado depois. Hoje eu sei do que eu tenho direito nesses concursos. Acho que isso foi uma violação gravíssima da constituição [...] eu tenho a obrigação de saber dos meus direitos (Ricardo, acadêmico com deficiência visual – **grifo nosso**).

Acho que com certeza seria melhor se a minha prova fosse ampliada, mas eu não quis dá um trabalho a mais a quem ia fazer a prova somente para mim (Thiago, acadêmico com deficiência visual – **grifo nosso**).

Eu não sabia como fazer para passar no vestibular. Minha mãe disse que como eu sou “especial” poderia entrar nos meus direitos. Mas eu não quis. Eu fiz como gente normal faz. Fiz o vestibular e agora estou na faculdade. Fiz igualmente a eles. Fiz a prova toda igual a eles (Alberto, acadêmico com síndrome de down – **grifo nosso**).

Outro fator que influencia a não utilização do recurso especial, de acordo com Marcos, é o receio de identificar-se como pessoa com deficiência e ser alvo de situações constrangedoras durante o processo seletivo. Por isso, enfatizamos que, além de garantir o atendimento diferenciado, faz-se necessário, também, que as instituições observem outros quesitos, tais como cuidados com a preservação da privacidade dessas pessoas. Em seu depoimento sobre essa questão, Marcos (acadêmico com deficiência visual), revelou:

Todo mundo com deficiência fazia lá [em um determinado colégio]. Isso para eles é inclusão! [...] a gente tava escrevendo, concentrado e eles [a reportagem local] ligam a câmera na sua cara, tiram foto. Isso é inclusão para eles. Atrapalhando, tirando concentração e nos fazendo perder tempo

Quando indagados se a instituição disponibilizou uma ficha ou algo que proporcionasse sua identificação após a admissão, os alunos não conseguiram recordarse. Porém, em seu estudo, Viana (2009) detectou que apenas 3 instituições referiam-se

às necessidades especiais na ficha de inscrição. Essa abordagem foi feita da seguinte maneira: “necessidades especiais? Sim; não? Qual?”

Na maioria das vezes, a ficha de inscrição utilizada para o processo de seleção não será útil após o aluno ter sido aprovado e as informações disponíveis não serão utilizadas para favorecer um acompanhamento das necessidades específicas do aluno com deficiência durante sua permanência no curso escolhido. As instituições não estão preparadas para captar as necessidades de seus discentes, considerando que na maioria dos casos o processo seletivo apenas identifica as pessoas com deficiências e esses dados se perdem depois do concurso. A esse respeito Marcos, acadêmico com deficiência visual coloca:

As instituições não estão preparadas para receber as pessoas com deficiência. Não existe inclusão por parte da instituição. Eles não cogitam a possibilidade de um “deficiente” entrar aqui. Ainda vêem o “deficiente” como uma pessoa sem capacidade. Então quando você faz sua inscrição do vestibular eles colocam lá: cego, surdo etc., mas na cabeça deles [dos organizadores] você não vai passar pela etapa do vestibular. De modo que a Universidade não vai estar preparada para te receber. Quando você passa, eles estão tão certo que você ficou lá, que pensam que quem passa são apenas as pessoas “normais”. Não sabe nem que você existe. Se eu for no departamento acadêmico, não sabem nem que eu existo, para eles eu sou um cara que fiz e passei, mas o Marcos amblíope, ficou lá, não passou no vestibular. Eu acho assim. O cadastro que fazemos no vestibular não serve para nada.

De acordo com Coelho, citado por Mazzoni (2001), o concurso vestibular é, atualmente, o único sistema de informação acadêmico a respeito das pessoas com deficiência no ensino superior, já que no ato das matrículas acadêmicas não existe um controle a esse respeito. O desejável seria que o sistema de controle acadêmico registrasse se o aluno tem deficiência e a partir dessa informação houvesse, por exemplo, a alocação de salas de aula com melhores condições de acessibilidade ou outro recurso que demandasse os serviços de apoios especializados, caso fosse necessário.

Os recursos especiais têm representado um mecanismo a fim de adequar as dificuldades e necessidades especiais próprias da deficiência dos candidatos à vaga ao ensino superior. Sobre isso, Moreira (2004, p. 50) discorre:

De certa forma [os recursos especiais], representam um caminho menos excludente do que naturalmente se apresenta um concurso classificatório como o vestibular. Apesar de objetivarem diminuir as dificuldades dos alunos, em termos de apoios didáticos-pedagógicos, não podem ser considerados como uma proposta de ingresso alternativo ao ensino universitário. Portanto, precisam ser encarados como uma ação que deve ocorrer em todas as instituições de ensino superior, posto que, por certo, são uma iniciativa que se engaja num projeto de transformação social.

Em relação à correção diferenciada das provas para alunos surdos, o Aviso Circular nº 277/96 diz que as IES tem o dever de se adequar estruturalmente nesse

sentido, procurando dar relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal. Adotando mecanismos distintos de avaliação da linguagem do surdo, principalmente na prova de redação, pois para esse candidato, um dos grandes obstáculos a ser superado no concurso vestibular tem sido a correção da redação. “Ele apresenta uma estrutura gramatical diferente das pessoas que ouvem, o que exige uma avaliação que valorize o conteúdo semântico de seu texto” (MOREIRA, 2004, p. 53).

Sobre a correção diferenciada das provas, os alunos surdos entrevistados declararam não saber se tiveram esse mecanismo. Alessandra retratou em sua fala essa questão, dizendo: “eu mesma fiz a redação e quando acabei disse ao fiscal para ler e perguntei se ele tinha entendido. Então depois pedi para o intérprete fazer a tradução de Libras para o português. A tradução foi anexada na prova”.

Em se tratando de candidatos com deficiência física, o local das provas é facilitado pela eliminação de barreiras arquitetônicas. Renato declarou: “eu pedi para não ter escada no meu local de prova e expliquei que tinha dificuldade de locomoção”. Para aqueles que possuem distúrbios mais acentuados, é propiciado toda uma assistência, desde cadeiras específicas a profissionais especializados acompanhando, o que possibilita ao candidato todas as condições para que sua situação não influencie negativamente no seu desempenho. Um exemplo disso é quando o candidato que possui dificuldades motoras para preencher o cartão-resposta tem a oportunidade de solicitar a o profissional que o acompanha, que faça o preenchimento, na sua presença, obviamente.

Para o candidato com deficiência visual é permitido o uso de soroban, máquina de escrever Perkins Braille, reglete e punção, além de poder escolher entre realizar a prova em Braille, usando um computador adaptado ao sistema Dos-vox, provas ampliadas, ou ainda optar por leitores. Marcos confessou que disponibilizaram uma prova ampliada para ele, porque na inscrição tinha afirmado ter deficiência visual e solicitou esse recurso. Disse ainda, saber que podia ter escolhido entre prova ampliada e leitor, além de ter direito a uma hora a mais para realizar a prova.

Neste contexto, percebemos que o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior tem sido impulsionado por adoção de mecanismos capazes de adequar as dificuldades dos candidatos. Entretanto, de acordo com os relatos dos acadêmicos com deficiência as ações nesse sentido ainda deixam a desejar. Concordamos com os mesmos, quando dizem que houve mudanças e conquistas nesse sentido, no decorrer dos anos, mas que certas posturas e iniciativas podem (e devem) ser revista para que o

acesso, dessa população, ao ensino superior seja mais igualitário. Alertamos ainda para o fato que mesmo existindo a disponibilidade de recursos diferenciados durante o processo de acesso a esse nível de ensino, é relevante que essa oferta seja continuamente avaliada, sobretudo com o auxílio das pessoas que fazem uso delas. Com isso, será possível repensar os caminhos trilhados e conceber novas possibilidades.

5.2 Ingresso: (re)conhecendo os obstáculos

5.2.1 Os primeiros dias como acadêmico

Nesse momento, apresentaremos relatos dos alunos, que consideramos indispensáveis. Acreditamos que essas falas merecem destaque, para que seja possível conhecermos as limitações e dificuldades desses, nos primeiros dias como acadêmicos.

Lucas, acadêmico com surdez, relatou com detalhes seus primeiros dias como universitário:

Achei estranho porque a primeira vez que eu cheguei na faculdade teve um grupo que saiu de perto de mim porque eu era surdo. Lembro que eu estava no auditório no primeiro dia de aula e eles se afastaram de mim. Eu estava com meu intérprete e eles se afastaram de mim porque eu era surdo. Nas primeiras aulas eu também achava estranho, porque toda vez que chegava um professor novo ele perguntava o que o intérprete estava fazendo na frente da sala (do lado dele). E falava (para o intérprete): “menino, vai assistir aula de costas”? Então o intérprete sempre tinha que explicar que estava trabalhando e que tinha um surdo na sala de aula, foi meio difícil a inclusão. Mas melhorou com o tempo. No começo eu sempre ia na coordenação reclamar que os professores não chegavam junto [...] porque eu sou surdo ficava em um canto, quando era ouvinte ficava em outro grupo. Tinha que ter um trabalho só. Eu não sou diferente de ninguém porque não sei falar, verbalizar. Eu também falo com as mãos então acho que inclusão tem que todos se unirem, não é ficar um pra lá e outro pra cá.

A partir da fala de Lucas podemos perceber que as pessoas com deficiência enfrentam em seu cotidiano impedimentos muito mais difíceis de lidar do que a própria limitação sensorial, física ou intelectual. Isso pode ser atribuído a dificuldade das pessoas em pensar a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade, etc. O fato é que, no contato com alguém que desestabiliza o que internalizamos como normalidade, são misturados fatores intelectuais, racionais, emocionais e afetivos que, muitas vezes, geram imagens e informações impróprias, disposições psíquicas ou afetivas em relação à determinada pessoa ou grupo.

Lima e Silva (2008) diz, no entanto, que as barreiras atitudinais nem sempre são intencionais ou percebidas e que o maior problema dessas barreiras está em não as removermos, assim que são detectadas. Exemplos de algumas das barreiras atitudinais

são a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente, entre outras.

Ainda sobre vivências iniciais no universo acadêmico, Marcos, acadêmico com deficiência visual, desabafa:

A gente chega aqui [na instituição que frequenta] e ninguém sabe que tem alunos com deficiência. O coordenador do curso não sabe, os professores não sabem, os alunos não sabem. O cara senta lá na sala, normal [...] se for alguma coisa que não seja aparente, ninguém percebe. Por exemplo, eu não chego com bengala nos cantos, então ninguém percebe a minha deficiência. Mas eu acho que dentro do curso de História eu tive até compreensão do pessoal, não tive muitas dificuldades não. Só um ou outro, que se mostrou meio desconfiado e arredio comigo, até porque a tendência é rotular logo a pessoa né? Pensam: “esse camarada [...] como um cara vai fazer história se ele não pode ler e tal com a letra normal”? “como esse cara vai se virar”?

Uma das piores coisas que pode acontecer a um aluno é não ser visto como sujeito social, pessoa humana que tem conhecimentos preexistentes, expectativas, sonhos e desejos (LIMA; SILVA, 2008).

Pedro, acadêmico com deficiência física, também relata suas primeiras experiências:

Passei no vestibular, no dia da matrícula, chego aqui [onde iriam acontecer as aulas] desço do carro e dou de cara com uma escada enorme. Então tive que entrar pelo estacionamento [onde entram apenas professores e funcionários]. Lá também tinha escada, mas era bem menos do que as da porta principal. Beleza! Entrei, chego no pátio, outro batente, subo o elevador [a aula iria ser no 1º andar – auditório] outro batente, horrível a sensação. É porque você precisar de alguém para ir a um lugar é muito ruim. Ter que toda vez dizer: eu quero ir em tal lugar e precisa de favores de alguém para descer o batente [...] quer ir para sala de aula [todas as salas de aulas tinham degrau] e não poder se locomover sozinho. Eu não tinha independência. E tipo minha cadeira de rodas motorizada dá uma independência e de qualquer maneira eu não tinha nenhuma independência. Ai nos primeiros seis meses foi horrível nessa questão de me adaptar a estrutura física da instituição. Mas, os professores me ajudavam, a turma também, todo mundo. Nos primeiro meses foi um susto. Tive muitas dificuldades [...]

A falta de acessibilidade, ou seja, a possibilidade de utilizar com segurança e independência as edificações, os espaços urbanos e mobiliários por todas as pessoas, demonstra o quanto se está longe de uma sociedade inclusiva (MOREIRA, 2004). Um espaço acessível é aquele que proporciona às pessoas com deficiência condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos (determinações e recomendações técnicas das NBR 9050/04 ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Um dos entrevistados declarou: “nos primeiros dias de aula não tive um intérprete, então me senti excluída. Eu senti um pouco de angústia assim que eu

comecei a freqüentar faculdade (Ana, acadêmica com surdez). Bianca, acadêmica com surdez passou pela mesma dificuldade e declarou:

Me senti feliz quando fui aprovada, mas falei poxa não tem um intérprete. Pensei: não tem problema, eu vou mesmo assim. Quando cheguei em casa, falei com minha mãe para ela resolver essa questão do intérprete [...] ela falou com o coordenador do curso e prometeu que iria providenciar um intérprete urgente. No começo um ouvinte [colega de turma] interpretou para mim por escrita e foi um pouquinho ruim, mas depois veio um profissional e melhorou. O primeiro intérprete vinha apenas 2 vezes na semana, uma vez ou outra, então como só tinha eu de surda na sala. tinha que ficar copiando muita coisa.

Mesmo que tenham recebido atendimento diferenciado durante o processo seletivo, alguns alunos relatam que a IES não se preparou para atendê-los e, inclusive em alguns casos, parecia que a presença do aluno na instituição era ignorada pelas coordenações. A exemplo disto, Alessandra (acadêmica com surdez) disse:

Quando eu passei eu vim para sala e senti que estava faltando um intérprete, aí perguntei ao professor se na instituição tinha interprete contratado. O professor disse que tinha na sala ao lado [trabalhando com outro aluno surdo]. Era o único interprete da Instituição. Aí eu fui embora, porque não ia conseguir me comunicar com o diretor, aí falei com meus pais e fomos conversar com o diretor, explicamos a situação a ele, mas ele não sabia que eu tinha passado no vestibular. Estava tudo muito confuso na faculdade. Eu fiquei uma semana sem intérprete. Perdi muita informação [...] falei com minha família e meus pais foram falar com o diretor, disseram que eu tinha que ter um intérprete só para mim e não um só para dividir com outro aluno surdo, como eles queriam. Primeiro, eles disseram que não podiam contratar outro intérprete, porque já tinha um na faculdade. Meus pais explicaram que se fosse assim, tanto eu quanto o outro aluno surdo iria perder, porque o intérprete teria que se dividir em duas turmas. Eles nos pediram paciência, que iriam ver a possibilidade para realizar outra contratação, mas eu já tinha passado no vestibular e eles tinham que agilizar isso. Então, falei que se eles demorassem era uma falta de respeito e eu ia chamar a imprensa. Meu pai também reclamou muito, aí eles foram resolvendo, me perguntaram se eu tinha algum nome para indicar e contrataram

Durante os primeiros dias na instituição, alguns alunos reivindicaram, perante os responsáveis por seus cursos ou pela instituição, por atendimentos específicos e que viabilizassem a sua permanência no seu curso. Para muitos, a burocracia foi um obstáculo intransponível, como bem relata um acadêmico: “[...] conversando com minha coordenadora, super atenciosa, fizemos cerca de milhões de ofícios para mandar para o campus e nada. Foi mais de um semestre e os responsáveis só dando desculpa” (Pedro, acadêmico com deficiência física).

As necessidades dos alunos conduzem também a reivindicações para o atendimento em sala de aula. Quanto a essas necessidades, destaca-se: receber material antes da aula em mídia e formatos diversos dependendo da necessidade específica de cada um; tempo diferente para realização das provas; distintas maneiras de ser avaliado,

dentre outras especificidades de grande relevância para o bom rendimento do aluno no curso.

No entanto, de acordo com os acadêmicos pesquisados, as mudanças necessárias estão a cargo de suas próprias ações. Assim, a pessoa com deficiência precisa estar fazendo um esforço dobrado para conseguir manter-se na média (obter a pontuação necessária para ter aprovação nas disciplinas de seu curso). Alguns alunos disseram ser sacrificante a realização de atividades comuns aos colegas sem deficiência. Por motivos diversos: Amanda, acadêmica com síndrome de down, disse ter dificuldade nas provas por causa da quantidade de textos para ler em curto período de tempo, queixa compartilhada também por Henrique (acadêmico com síndrome de down), Marcos (acadêmico com deficiência visual, Larissa e Lucas (acadêmicos com surdez). Já Pedro e Renato, ambos com deficiência física, disseram ter que fazer um esforço sobrenatural para chegar na hora exata do início das aulas, devido à dificuldade de locomoção, o que de certa forma, de acordo com relato deles, os prejudica em dias de prova. Há também reclamações por parte de acadêmicos com surdez, que se sentem prejudicados, por considerarem que são pressionados a acompanhar a metodologia coerente para educação dos alunos ouvintes, o que os obriga a adaptar-se, com muita dificuldade.

Ricardo, acadêmico com deficiência visual disse que não gosta de demonstrar suas “fraquezas”. Isso ficou claro quando ele contou que preferiu tirar zero em uma das provas para não ter que dizer a professora que não conseguiu preparar-se para a avaliação pelo fato da enorme quantidade de conteúdos disponibilizado em curto prazo, o que não possibilitou a ampliação do o material de leitura em tempo hábil. Ele contou:

Uma vez eu cheguei para uma professora e disse que eu não tava com condições de fazer prova, ela ainda não sabia das minhas dificuldades. Nesse dia eu não fiz a prova e ela me deu um zero. Então fui para casa, estudei para matéria dela, me dediquei. Tirei Xerox ampliada do meu bolso [...] eu não fiz a prova no dia porque tinha muito texto e as letras era pequena e não tinha tempo para eu ler tudo de última hora. Depois ampliei tudo e fiquei sé estudando para ela. Então na reavaliação, fiquei com uma nota legal.

Pode-se perceber que a maioria dos alunos sugeriu os mesmo recursos e apoios, quando questionários sobre o que seria necessário para garantir igualdade de oportunidade para permanecer no curso. É possível citar:

- Acessibilidade;
- Tempo adicional para realização das provas;
- Avaliação diferenciada;
- Computadores adaptados as suas necessidades;

- Material ampliado e/ou em mídia e formatos distintos e disponível antes da realização da aula.

Ao permitirmos que os acadêmicos com deficiência narrassem suas experiências nos primeiros dias de aula e expusessem as dificuldades encontradas em um ambiente desconhecido para todos, esbarramos com relatos de situações diversas de preconceitos e atitudes hostis. Muitas dessas situações causaram nos acadêmicos, em um primeiro momento, medo do que estava por vir. Segundo eles, por reconhecerem aquelas atitudes, tão presente durante sua vida escolar, e por estarem conhecendo como seria sua vivência no novo ambiente de aula durante a graduação.

5.3 Permanência: desafiando as dificuldades

5.3.1 Relação Professor - Aluno

Em qualquer circunstância, é essencial, para que haja aprendizagem, a criação em sala de aula de um clima que prime pelo respeito mútuo, assim será conseqüentemente estimulado os questionamentos, a participação efetiva dos alunos e a prática de relato de experiência dos mesmos. A sala de aula universitária deve ser um espaço que leve os alunos a construir diariamente um mundo que responda suas expectativas e necessidades. É compreensível que a chegada de um aluno com deficiência pode causar um impacto para a maioria dos docentes que não teve durante sua formação qualquer aspectos referentes a essa temática e se avaliam como incapazes para tal propósito. Desse modo, o primeiro contato com os discentes com deficiência pode assustar e causar reações adversas.

A respeito da reação dos docentes em sua presença em sala de aula, os alunos declararam:

No começo, os professores pareciam um bando de bobo. Ficavam só olhando o intérprete falando comigo em Libras e nada de dar aula. Eles ficavam curiosos para perguntar o que era, como era, como fazia, tudo admirado com a língua. A maioria nunca tinha visto um surdo dentro da faculdade, então ficavam de boca aberta [...] Eu sou o primeiro surdo que a maioria deles tem contato e percebi que eles tem medo de lidar comigo (Lucas, acadêmico com surdez).

No começo eles pensaram: “eita” como vou conseguir me comunicar com ela? Ficavam meio receosos (Bianca, acadêmica com surdez).

Acho que meus professores tiveram um susto quando me viram. Alguns perguntaram em que podiam ajudar, outros vinham até mim e falaram: “olha, eu nunca trabalhei com cadeirante e tal [...]” (Pedro, acadêmico com deficiência física).

Os professores se mantiveram neutros em relação a minha deficiência. Eles simplesmente me ignoraram. Mas, percebia que eles sabiam da minha deficiência (Karla, acadêmica com deficiência auditiva).

Quando o professor chega lá [na sala de aula] e me vê [(percebe que é surda), fica um pouco angustiado com a questão da comunicação. Mas aí eu digo que não tem problema nenhum, que ele pode escrever que eu entendo. Não existe relação nenhuma com o professor. Existe o professor que fala e o interprete que interpreta. Mas, a relação comigo não tem, porque eles [os professores] não tem nem tempo para isso (Ana, acadêmica com surdez).

Os professores deveriam receber informações básicas que os permitissem compreender melhor a diversidade humana. Isso propiciaria a quebra de barreiras atitudinais e facilitaria o desenvolvimento de estratégias metodológicas que valorizasse as diferenças. No entanto, o que presenciamos, principalmente na educação superior, é a falta de preparo e informação dos docentes (ANDRADE et al., 2006). Cesarin e Oliveira (2008) afirmam que a formação (acadêmica) da maioria dos docentes universitários, não contemplou aspectos referentes à didática de ensino e no ensino superior torna-se ainda mais difícil. Encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação distintas: há aqueles com formação obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu* (MOROSINI, 2001).

Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) discorrem: “a profissão professor universitário enfrenta cada vez mais exigências. O professor universitário possui uma formação específica para exercer a docência²⁶ e, ‘há um certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar’”. Há uma cultura de que para exercer a docência no ensino superior é suficiente o domínio de conhecimentos específico, em geral vindos da pesquisa ou da experiência profissional dos sujeitos. Entretanto, as autoras alertam para o fato de que o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos, entretanto complementam que para a maioria dos docentes, se estes aprendem ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário. É preciso superar o modelo que considera o professor apenas como transmissor de conhecimento, que se preocupa só com a formação de

²⁶ Na LDBEN, fica manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica [...] compreendida como domínio da área de conhecimento. Tal competência aparece em seu artigo 52 (definidor de Universidade), incisos II e III, onde é determinado que as universidades são instituições que se caracterizam por: II . um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III . um terço do corpo docente em regime de tempo integral (MAROSINE, 2000).

atitudes de obediência, de passividade e de subordinação nos alunos, que trate os alunos como meros assimiladores de conteúdos.

Karla, acadêmica com deficiência auditiva, percebeu a situação como a comentada anteriormente e declarou:

Os meus mestres são bem rigorosos. É aquela coisa, eles explicam uma única vez, quem entendeu, entendeu e quem não entendeu, não entende mais. Se o aluno pedir para repetir é visto como uma ofensa. Eles falam assim: “o livro foi feito para ler, a madrugada é feita para estudar e o dia foi feito para trabalhar”. Então para eles, você tem que estudar e aprender sozinho [...] porque eles também não tiveram aulas diferentes, então perpetuam o que vivenciaram. O triste é que meus colegas de turma têm hoje os mesmos discursos de meus professores e vão agir dessa forma com seus alunos.

Dessa forma, o professor continua sendo apenas um conhecedor do conteúdo, que ministra aulas, tal qual na época do surgimento das universidades. Nesse caso, acreditam que quem domina a disciplina sabe ensinar (FORTES, 2005). Assim, o ensinar é tido apenas como o ato de ministrar aulas expositivas. Essa realidade faz do docente de ensino superior hora vilão e hora vítima. Vilão, pois não há argumentos que justifique a resistência a mudanças, diante das necessidades educacionais específicas de seus alunos, que a cada dia chegam às salas de aula com novas exigências e precisando da compreensão e auxílio dos docentes para que possam graduasse da melhor maneira possível. E Vítima, por não possuírem uma formação profissional que os capacitassem para acompanhar o ritmo das mudanças, fazendo com que pudessem lidar com a diversidade de seus alunos

Nessa perspectiva, segundo Fortes (2005), a relação professor-aluno se realiza da seguinte maneira: centralização de um professor que conhece e transmite esse conhecimento e o aluno que supostamente não sabe e está ali apenas para absorver as informações. Em outras palavras, não existe nenhuma preocupação com a aprendizagem do aluno e para com sua formação cidadã. Ele é visto apenas como receptor de idéias e informações acadêmicas.

Referindo-se a aprendizagem do aluno com deficiência, nesse sentido, torna-se uma problemática. Pois se esses necessitam de metodologias diferenciadas, de certa flexibilização de conteúdos e também de compreensão por parte dos professores de suas necessidades específicas, atitudes como as citadas acima pode ser um agravante para a permanência do aluno que apresenta alguma deficiência. Já que certamente não poderá

contar com a ajuda dos docentes e conseqüentemente não terão atendidas suas necessidades especiais.

Sobre as supostas dificuldades, oriundas da relação professor- aluno, os discentes entrevistados expõem:

Eu quero aprender [...] fico chamando, ai eles [os professores] olham por cima de mim e fingem não me ver. Parece que eu não estou ali. Eu fico chamando para tirar dúvidas [acenando]: professor, professor, professor e a interprete chama também e nada. Eles não tem atenção comigo. Eu fico muito angustiada com isso. Eu não sei o que fazer para que os professores mudem de atitude. Eles precisam se apropriar do conhecimento, precisam aprender a ser professor e passar a se preocupar também com a aprendizagem dos surdos e dos outros deficientes (Alessandra, acadêmica com surdez).

Eu tenho respeito pelos professores. Agora o problema é o seguinte: eu sou muito de explicar aos professores como eu estou indo na matéria deles, como eu estou acompanhando [...] mas é muito difícil falar com um professor. As vezes eu não tenho paciência, porque tem professor que não gosta de ouvir [...] tem uns que nem espera eu falar o que esta certo ou esta errado. Eu falo as vezes: professor eu não entendi, dá para repetir? Às vezes, ele fica com uma cara, parece que fica emburrado com a vida. Então, eu não consigo falar, ele não entende o que a pessoa fala. Os professores não tem paciência comigo (Amanda, acadêmica com síndrome de down).

Apesar das dificuldades para manter uma relação de confiança com os professores, que possibilitasse expor suas necessidades e anseios em relação a disciplina, alguns alunos disseram tentar dialogar sempre que necessário e/ou quando os professores dão oportunidade. Marcos (acadêmico com cegueira) deu seu depoimento nesse sentido: “quando eu preciso de ajuda eu falo. Não sou aquele cara que fica ali quietinho. Mas eu sei que se eu começar a pedir muito vai parecer que eu estou pedindo para o “caba” me passar né? Acho que isso não é certo”.

A atitude de Marcos quando percebe que precisa de ajuda para acompanhar a turma, é semelhante a de outros acadêmicos. Nos relatos a seguir poderemos perceber que quando precisam de metodologias diferenciadas, inclusive no momento da avaliação, os acadêmicos procuram estabelecer um diálogo com os professores e falam de suas necessidades especiais para que ocorra a aprendizagem. Como exemplo, nos recortes a seguir:

Eu falei com o professor que era importante que ele escrevesse no quadro, porque [a disciplina] estatística tem muitos números e eu tinha que entender o processo lá dos cálculos e às vezes eu ficava nervosa. Mas eu sempre pedia para ele fazer um pouco devagar. Quem cobrava era eu. Eu pedia, por favor, fale mais devagar [...] porque os professores falavam muito rápido,

começavam a oralizar desembastados e esqueciam de mim (Alessandra, acadêmica com surdez).

Eu estudo mesmo para a prova, mas às vezes dá um branco na cabeça, aí eu sempre peço ao professor [...] olhe professor eu posso consultar o livro para a prova? Pego minha apostila e organizo o assunto da prova para fazer. Tem uns professores que são bons que eu peço, mas tem alguns que são muito exigentes e que não aceitam, dizem que a prova é objetiva e não deixam. Tudo bem. Eu fico insegura em algumas coisas, alguns assuntos [...] sinto dificuldades aí pergunto ao professor (Amanda, acadêmica com síndrome de down).

Eu pedi a um professor para ver se tinha uma cadeira mais leve para eu fazer as provas, porque eu tinha que ficar carregando uma cadeira pesada de banca em banca para ver a prova no microscópio, então precisava, sei lá de um banquinho mais leve e o professor me deu uma resposta meio atravessada, tipo: no semestre que vem você fala com a reitora para comprar um banco mais leve para você. Isso no meio da prova e eu fiquei tão p-#-#-#- que nem consegui fazer a prova direito mais (Renato, acadêmico com deficiência física).

De acordo com Tardif (2008) o professor universitário deve ser autônomo, pode fazer escolhas de como conduzir suas aulas, entretanto, deve ter ética e assumir a responsabilidade de suas ações. Segundo o autor, se o aluno fracassa, a culpa é do professor, pois ele tem a obrigação de criar estratégias para superar as limitações e necessidades de seus alunos. Comungando da idéia de Tardif, Rios (2008) acrescenta: o sucesso do ensino/aprendizagem no ensino superior não se deve apenas a formação, capacitação e/ou titulação dos docentes, mas sim, a sensibilidade e o respeito para com sua função social.

Alguns alunos demonstraram em seu discurso precisar de metodologia diferenciada por parte dos docentes, mas boa parte deles alegou não ter coragem de sugerir a mudança aos professores.

Apresentamos algumas das reivindicações feitas, de maneira tímida, pelos alunos durante a entrevista:

Como é um curso de Educação Física, é difícil ouvir o apito do professor, quando ele apita para começar os treinos, as brincadeiras. Então seria bom que eles usassem também bandeiras, coisas visuais, além do apito. Assim, por exemplo, quando o professor levantasse a bandeira vermelha, eu já saberia que era hora de começar (Lucas, acadêmico com surdez).

A dificuldade são os textos, porque primeiro os intérpretes tem que ler os textos para mim, depois fazer um resumo e depois passar para mim e eu tenho que escrever. E os ouvintes só tem que ler e resumir. É uma questão de tempo, preciso de um tempo maior para desenvolver as atividades comuns (Bianca, acadêmica com surdez).

A minha maior dificuldade é interpretação de texto. É uma dificuldade que eu tenho desde a 5ª série do primário (Alberto, acadêmico com síndrome de down).

O professor deve chegar até mim para perguntar o que eu preciso, se estou sentindo dificuldade e como pode me ajudar. Não que eu queira mais atenção do que os outros, mas se ele passou alguma coisa no quadro que é importante, ele deve se preocupar se eu enxerguei e se eu consegui entender. Eu penso nas provas: se forem todas escritas, eu terei problemas. Seria bom para mim ter prova oral [...] eu adoro prova oral. Meus amigos dizem: oral é mais difícil. Mas elas não entendem que devido a minha dificuldade de leitura é melhor oral. Eu amo fazer prova oral, mas não me vejo pedindo isso ao professor (Thiago, acadêmico com deficiência visual).

Que eles [os professores] soubessem que quem tem deficiência auditiva, precisa fazer leitura labial, portanto, as pessoas tem que falar olhando para ela (Karla, acadêmica com deficiência auditiva).

A conversa com os alunos mostrou-nos também que alguns desenvolveram estratégias especiais para conseguirem avançar em seus estudos, procurando adquirir métodos de estudo que lhes permitissem ter maior autonomia. Dentre esses métodos, encontram-se: as gravações das aulas em áudio (alunos com deficiência visual e com deficiência mental); a ampliação de textos (alunos com deficiência visual); a gravação digital [slides] dos conteúdos das aulas – na maioria das vezes em pen drive (alunos surdos); e a utilização de computador/notebook adaptado durante as aulas (alunos com deficiência física e visual).

Na relação professor-aluno, não raras vezes, surge situações conflituosas. Segundo Mazzoni (2001), devido ao fato dos professores assumirem matizes que envolvem sentimentos de pena, respeito, admiração e atitudes como superproteção, indiferença e rejeição.

O aluno Renato, com deficiência física, cursava Ciências Biológicas e declarou que sempre que havia aulas de campo com a turma, era proibido de participar. Segundo ele devido à superproteção da professora, que alegava ser perigoso. Sobre isso ele discorreu: “eu queria ir, eu sei que conseguiria [ir para as aulas de campo, geralmente em matas]”. Em outra ocasião [uma excursão] ele conseguiu comparecer, mas em um certo momento do percurso, percebendo sua presença, a professora o proibiu de continuar, sugerindo uma incapacidade do aluno. Esta atitude frustrava o acadêmico e empunha-lhe limites. A professora de certa forma exaltava a deficiência em detrimento da potencialidade do aluno.

Situação semelhante aconteceu com Marcos, (acadêmico com deficiência visual). No entanto, o aluno sofreu, o que ele definiu como, preconceito. Vejamos:

Uma vez eu cheguei para uma professora e disse que eu não estava com condições de fazer prova [...] quando eu falei do meu problema ela disse: eu não sei como a gente vai ter um historiador que não pode ler. Você vai ter que fazer a prova como todos, escrita e tal [...] nesse dia eu não fiz a prova e ela me deu um zero. Acho que é assim, ela testa a gente, até mesmo porque é desafiador para ela imaginar uma pessoa com baixa visão, lendo muito, sendo intelectual. É meio complicado. Eu tenho uma realidade que é minha, eu sei que eu sempre vou ser o esforçado. O cara que tem deficiência se ele consegue alguma coisa, é esforçado, mas se não tem deficiência e tira nota boa, é inteligente.

Já Pedro, (acadêmico com deficiência física), do curso de Artes Cênicas, revelou que foi rejeitado pelo professor em sua aula: “a matéria dele era danças brasileiras. Eu falei para ele da minha deficiência e ele reagiu assim: a meu filho você vai ficar só olhando. Todas as aulas dele, eu era excluído”.

Os alunos surdos que necessitam do apoio de um intérprete de Libras para a interpretação dos conteúdos desenvolvidos em língua portuguesa relataram que, em alguns momentos, enfrentam inclusive a desconfiança dos professores. Para exemplificar, trazemos a fala de Lucas (acadêmico com surdez): “às vezes o professor desconfia do intérprete, como na hora da prova. Teve um professor que proibiu o intérprete de entrar na sala, no dia da prova, alegando que ele iria me dá cola”.

A maioria das queixas dos alunos referiu-se aos professores que apresentavam uma postura rígida e de pouco diálogo. Pudemos perceber também, que os alunos entendiam o fato do professor não está preparado para incluir, mas não aceitavam a resistência dos mesmos em aprender a lidar com a nova realidade. A respeito da resistência, Lucas e Karla, disseram respectivamente:

Os professores parece que tem cabeça dura. Quanto mais velho, mais cabeça dura [...] eles nunca tiveram contato com o surdo, só com ouvintes. A culpa eu não sei de quem é [...] agora que já estão formados vai ser difícil mudar [...] tem uns professores que são mais humanos, outros não [...] agora não dá mais para mudar a cabeça de ninguém.

É difícil mudar a cabeça deles. Eles acham que estão sempre certos, jamais vão mudar essa metodologia de ensino da época de Judas.

Não obstante, pudemos observar que nas situações em que a relação positiva professor-aluno é harmoniosa, na maioria das vezes, foi o aluno que buscou aproximação, pois os professores geralmente ficam apreensivos em se aproximar. Foram expostos, excepcionalmente, casos de professores que começaram a demonstrar, mesmo que timidamente, uma postura mediadora, de aproximação e interesse.

Eu gosto mais da [professora] de Biologia, porque ela me ajuda, pergunta se eu to entendendo o assunto, tira as minhas dúvidas. Eu sempre converso com

ela, a gente troca idéia, brinca e tudo mais (Lucas, acadêmico com surdez).

Eu lembro que o primeiro professor que eu tive do curso, um cara meio ateu, todo mundo dizia que o cara era difícil de lidar [...] eu cheguei para ele e falei: professor eu tenho um problema assim, assim, assim e ele falou: Rapaz não es quente não, a gente se ajeita [...] e na outra semana ele me disse: eu andei pensando no seu problema e eu vou trazer uns negócios aí para você. E toda aula ele trazia o material adaptado para mim. Textos ampliados, copiava o assunto da aula seguinte em um pen drive e eu não tive problema nenhum com ele (Marcos, acadêmico com deficiência visual).

Tem professores que mudam os exercícios físicos (fazem adaptações) para que eu possa participar. Por exemplo, tem um comando, então eles me orientam que no número um é para levantar os braços, então eles dizem: Pedro no 1, enquanto os outros levantam os braços, você grita ok? Outro exemplo, no número 2, você fecha o olho etc. Nas provas mesmo, eu não consigo escrever assim tudo. Escrevo parcialmente, então faço a prova no notebook. Eles estão se adaptando [...] (Pedro, acadêmico com deficiência física).

Eu acho que minha relação com os professores é boa aqui na Física. Alguns professores sabem de minha deficiência. Outro dia um professor me ajudou [...] eu tinha uma dúvida sobre o meu caso específico, em termos de campo visual, eu queria saber quanto de visão eu tinha perdido, e ele me encaminhou para uma especialista. Outro, uma vez perguntou se eu precisava de algum recurso diferenciado, tipo prova ampliada. Mas, eu nunca precisei pedir ajuda ao professor (Ricardo, acadêmico com deficiência visual).

Esses docentes citados assumiram o compromisso de ser professor para todos os seus alunos e essa ação deve ser vista como um avanço. Isto implica dizer que o professor que não consegue aprender a lidar com as situações diversas do cotidiano acadêmico e com as exigências que o trato com a diversidade impõe, não estarão aptos a fazer o aluno aprender. É certo que as experiências precisam ser constantemente transformadas em ações inovadoras e isso significa mudanças de atitudes.

Nesse contexto, para que haja aprendizagem, não basta apenas transmissão de conhecimentos. É fundamental que o docente interaja com a turma e aprenda a perceber e valorizar as diferenças. Segundo Demo (2008), o que define um bom professor não é a aula ministrada, mas a habilidade de aprender com os alunos e fazê-los aprender uns com os outros. Para tanto, o professor não pode negligenciar ou descomprometer-se de se atualizar constantemente com o intuito de melhor acompanhar as exigências específicas de aprendizagem dos alunos que a cada ano lhes chega a mãos, tão diferentes entre si. Se a sociedade muda, o mundo muda, mudam as crianças, os jovens e os adultos. Deve mudar também, portanto, o ser professor (VASCONCELOS, 2005).

5.3.2 A convivência entre colegas de turma

Os entrevistados manifestaram, em sua maioria, que encontraram apoio, incentivo e compreensão na turma e expressam isso em declarações como:

A minha turma é bem legal [...] eu acho que também é um aprendizado para eles estudar comigo, porque a maioria será professor e isso é um treinamento, uma forma deles se prepararem para sala de aula. (Pedro, acadêmico com deficiência física).

Eu me dou bem com todo mundo. É uma relação muito saudável (Ricardo, aluno com deficiência visual).

Minha relação com a turma é de amizade. Eu tenho liberdade com eles (Alberto, acadêmico com Síndrome de Down).

Meu relacionamento é bom. Algumas pessoas tem interesse em andar comigo e se aproximar de mim. Alguns tentam se comunicar da sua maneira, fazem mímica e daí dá para entender um pouco o que falam, quando não entendo escrevem no papel, mas no geral meu relacionamento é bom com eles (Ana, acadêmica com surdez).

De acordo com Mazzoni (2001), as relações não são impostas, são construídas. Sendo assim, é um processo demorado no qual, superadas as primeiras dificuldades ocasionadas pela diferença associada à deficiência, a convivência se torna menos conflituosa. Nesse sentido, alguns alunos falaram sobre ações dos colegas de turma que demonstravam interesse de se aproximar e que favorecia um bom relacionamento. Vejamos:

Eu tenho colegas na turma que se preocupam comigo, me pegam para ajeitar na cadeira e tudo. E eu já fui até representante da minha turma (Pedro, acadêmico com deficiência física).

[...] na hora do intervalo se junta um grupo e eu fico ensinando a língua de sinais. Eles também me ensinam alguma coisa que eu não sei em português, eles escrevem e eu aprendo. É bem legal a atitude dos alunos lá. Eu me sinto “normal” na minha turma (Lucas, acadêmico com surdez).

Bom, assim, tanto pela minha deficiência, como pelo fato de meu sistema imunológico ser muito baixo, eu tenho muita infecção renal etc então meus colegas de turma sempre me ligam para saber como eu estou; sempre pedem minha bolsa para carregar; ou então dizem: vou avisar ao professor para não dar aula na turma tal, para não ficar muito longe para você. Assim, estão sempre querendo ajudar. Com relação a minha deficiência nunca senti preconceito ou discriminação. Assim, até as pessoas que eu sei que não vão muito com minha cara, quando estou só com elas, pedem para me ajudar. Eu tenho também amigos de verdade na minha turma, uns quatro a cinco (Renato, acadêmico com deficiência física).

Embora os alunos entrevistados tenham relatado pontos positivos na relação com os colegas de turma, outros relataram que passaram por ocasiões não tão prazerosas de preconceitos e rejeição.

Um dos problemas diagnosticados pelos alunos diz respeito à realização de trabalhos em grupo. Nesses momentos, os alunos vivenciaram a ocorrência explícita de rejeição:

Eu lembro que no primeiro trabalho em grupo, era um seminário, eu fiquei a toa. Todo mundo tinha grupo e eu fiquei sozinho. Eles perceberam que eu tinha deficiência e me excluíram. Eu acho isso danoso, porque essas atitudes já vem revestidas de um preconceito. O primeiro conceito que eles tinha de mim foi preestabelecido ali: esse cara é um inútil, não pode ler o que vai fazer nessa equipe? Acho que o primeiro impacto não foi muito legal (Marcos, acadêmico com deficiência visual).

Formam grupos para fazer os trabalhos e tem alunos que não querem que eu fique no grupo. Tem gente que reclama [...] eu sempre vou atrás sabe, digo minha gente olhe: eu posso ficar aqui? eu posso participar do grupo? uns dizem pode, outros não, procure uma outra pessoa. Não é assim que tem que falar [...] tem que ter respeito, entendeu? Eu fico logo meio chateada, eu falo para o professor [...] professor, essa pessoa esta errada, essa pessoa tem que me respeitar. Eu preciso participar, eu tenho interesse (Amanda, acadêmico com síndrome de down).

Situações de rejeição, como as supracitadas, geram nos alunos a vontade de se superar e provar que são capazes, mesmo quando desacreditados por seus colegas, como pode ser visto nos relatos emocionados e acompanhados de vibrações, quando os entrevistados contavam que conseguiram, por algum motivo se destacar dos demais: “[...] na reavaliação, tinha um monte de gente que tinha feito a prova e não conseguiu nota para passar. Eu fiz a prova, peguei o resultado, a professora falou: é você foi bem, ficou com uma nota legal (Marcos, acadêmico com deficiência visual). Uma aluna desabafou: “a minha vingança era na hora das provas [...] nos resultados enquanto os que riam de mim tiravam notas baixas, eu tirava notas boas e vibrava, comemorava e dizia lá dentro de mim: toma miseráveis, riam de mim agora (Karla, acadêmica com deficiência auditiva).

As questões postas anteriormente também podem estar associadas a outras situações de rejeição, como a suposição de favorecimentos. Os alunos com deficiência relataram que recursos diferenciados oferecidos pelos professores para auxiliar e/ou oportunizar que eles consigam acompanhar a atividade de maneira plena, não eram aceitos por todos os colegas. Muitos criticavam e reclamavam: “os colegas dizem pare de falar menina, cala a boca”, sempre que Amanda pedia para o professor repetir algo

que não conseguia entender. Ela diz ainda: “tem gente que não entende que eu preciso de mais tempo, que eu preciso fazer perguntas para entender, que eu preciso de tempo diferenciado e consultar o material para prova”. De acordo com a mãe da aluna, tiveram alunos que se reuniram em grupo e foram reclamar na coordenação do curso, porque Amanda tinha tirado nota maior do que a deles em uma avaliação, alegando que a nota não valia, pois ela fez uso de recursos especiais.

Observa-se que os alunos questionam o aproveitamento da aluna com deficiência, desmerecendo o atendimento diferenciado na avaliação, proporcionado pela IES.

Quando questionamos os alunos se existe uma disciplina que trata de assuntos relacionados à deficiência, inclusão ou algo do gênero, em unanimidade responderam que não tiveram acesso a esses conteúdos, o que é preocupante, visto que certamente precisarão desse conhecimento quando professores da educação básica. Os alunos do curso de pedagogia, disseram que possuíam uma disciplina relacionada na grade curricular do curso, porém que era eletiva. E os demais disseram apenas que provavelmente terão nos últimos semestres do curso a disciplina Libras. Isto acontecia mesmo sendo recomendado pela portaria nº 1.793/94 a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais Especiais”, especialmente nos Cursos de Graduação em Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas.

5.4 Propostas dos acadêmicos para efetivação da inclusão

Esse tópico aborda a percepção dos discentes e suas reivindicações sobre o que as IES deles poderiam ter feito, e não fez para proporcionar um melhor atendimento as suas necessidades especiais. Creditamos relevância a esses relatos, por serem imbricados de uma realidade que só eles vivenciaram e, portanto possuem competência para descrever e apontar “soluções”.

Podemos perceber, em alguns momentos, indignação na fala dos acadêmicos em relação ao descaso das IES a respeito de suas necessidades especiais. Sobre isso, Marcos (acadêmico com deficiência visual) discorre:

Não existe inclusão por parte da instituição. Mesmo que a gente esteja em um ambiente dito intelectualizado, onde se aprende muito, esse aprendizado não é posto em prática. A gente ver aqui muito marxista, muito comunista muito “ista”. Mas na prática, a instituição é composta em sua maioria de pessoas insensíveis. E essas pessoas imaginam que o mundo é da maneira que elas idealizam. Muitos não conviveram com a pobreza, com a miséria e muitos

ainda nunca viram uma pessoa com deficiência de perto. Então como aceitar? Como incluir essas pessoas, se nem consideram que elas existem. Quanto mais que podem chegar ao ensino superior. Como dividir esse ambiente tão seletivo com as pessoas com deficiência? Os professores, funcionários e todos os outros que fazem a universidade, começa a se deparar com um aluno cego. O que fazer? É mais fácil ignorar [...] É preciso querer mudar. Falta formação humana. Você pode ter a formação que for, o diploma que for, mas se não tiver a formação humana, não vai ser capaz de ensinar, não vai ser capaz de conviver com as diferenças.

A maioria dos discentes declarou que mesmo podendo contar, durante o processo seletivo, com recursos que garantiam minimamente igualdade de oportunidade na realização da prova, não tiveram outro tipo de apoio após essa etapa. Isto os levou a pensar que a IES não estava preparada para atendê-los e, inclusive em alguns casos, parecia que sua presença era ignorada pelas coordenações dos cursos: Eles não sabiam que eu tinha passado, fiquei uma semana sem interprete [...] (Bianca, acadêmica com surdez).

Outro grande obstáculo, citado pelos acadêmicos, para sua permanência no curso diz respeito à falta de conhecimentos, tanto dos professores, como dos funcionários, e, até mesmo dos colegas, sobre como lidar com pessoas com deficiência. Alguns expuseram sua opinião a respeito desta questão:

Acho que tem que preparar as pessoas para receber outros “deficientes” para que elas não façam tanta careta. Tem que mudar a consciência das pessoas. Principalmente dos professores [...] para possam receber bem as pessoas com deficiência em suas aulas (Lucas, acadêmico surdo).

Eu acho que é preciso ser feito uma revisão de muitos conceitos [...] a sociedade brasileira é mestre em discriminar e não está sendo diferente na Universidade (Marcos, acadêmico com deficiência visual).

Dentre os apoios institucionais disponibilizados pela IES, podemos identificar segundo depoimento dos acadêmicos, apenas o oferecimento de interpretes de Libras para acompanhamento dos acadêmicos com surdez. Sobre isso, Bianca (acadêmica com surdez), diz: “às vezes eles [a IES] paga um interprete para me acompanhar, também, em eventos da minha área fora da instituição”. Outras conquistas nesse sentido eram fruto de buscas individuais junto aos professores e a coordenação, pois geralmente não partia da IES esse tipo de iniciativa.

Lucas (acadêmico com surdez), relatou que certo dia resolveu falar com o coordenador do curso que frequentava sobre as dificuldades que enfrentava em seu cotidiano acadêmico e a partir de então iniciou-se uma prática diferenciada na instituição. De acordo com ele, isso só foi possível, por ele ter procurado soluções. Na

visão de Lucas, o que facilitou foi o fato dele ser o primeiro aluno com deficiência da instituição. Então:

O coordenador começou a pesquisar sobre surdez e a realizar palestras sobre a comunidade surda para que os professores pudessem conhecer [...] também teve alguns cursos de Libras para os funcionários aprenderem a se comunicar comigo.

Amanda (acadêmica com síndrome de down), falou também, que após sua mãe ter entrado em contato com a instituição, cobrando maior atenção para com ela, houve uma mudança de comportamento. Ela descreve a mudança:

A minha coordenadora sempre me procura e pergunta o que eu preciso. Eu falo que eu preciso desenvolver mais na sala, que preciso de mais tempo para realizar as atividades. Digo para ela que preciso acompanhar as aulas e que não gosto quando ficam espalhando para todo mundo coisas sobre mim. A coordenadora fala para sala toda exatamente isso, faz reunião, chama pais.

Sobre a mudança de comportamento da instituição Pedro (acadêmico com deficiência física) disse que após ele ter entrado com uma ação no ministério federal, criticando a falta de acessibilidade as atenções dobraram:

A coordenação do curso perguntou o que eu precisava. Tem elevador? ta quebrado? Vamos transferir a aula para baixo. Se a sala de baixo está ocupada falam com o professor para mudar de sala. Sobre isso, agora, não tenho o que reclamar. Inclusive me tornei bolsista da secretaria e trabalho diretamente com os coordenadores.

Em unanimidade, os acadêmicos declaram sentir falta de um órgão de apoio que os auxiliassem a superar o desafio de concluir a graduação com sucesso. Com a implementação desse órgão, eles contariam com um atendimento às suas dificuldades de natureza didático-pedagógica ou de acessibilidade. Além do suporte ao aluno, ele poderia servir de suporte ao professor para que o ambiente de aula, bem como as atividades extra-classe pudessem se tornar mais propícias a aprendizagem das pessoas que apresentassem deficiência.

Quando estimulados a reivindicar mudanças que consideravam necessárias para permitir a efetivação da inclusão na IES que frequentavam, os acadêmicos ponderaram:

Acessibilidade já era para ter né? Porque tem a Lei Federal [...] mas falta de rampas em vários lugares. É preciso também, capacitar os professores, para eles aprenderem a lidar com as diferenças [...] porque todo mundo é diferente [...] tem o tímido, tem o hiperativo tem eu [com deficiência física] e o professor tem que saber disso. E o que mais tem hoje é curso né? Eu acho que a maior questão e que incomoda as pessoas com necessidades é a dependência. Eu não me sinto deficiente [...] eu não gosto muito desse termo deficiência. Acho muito pejorativo taxar [alguém] como incapaz, dizer que

não serve para nada. Todo mundo tem uma necessidade especial, só que a minha é muito efetuada e visível (Pedro, acadêmico com deficiência física).

Na questão da acessibilidade eles [a IES] tem idéia do que precisa ser feito. Mas ainda falta muito [...] Acho que a reitoria deveria dá cursos para ajudar na formação desses professores [universitários] (Ricardo, acadêmico com deficiência visual).

Acho que deveria ser facilitado os deslocamentos. Eu levo umas topadas [...] O campus é escuro, e cheio de pedras no caminho. Outro exemplo é melhorar o acesso a materiais [...] disponibilizar material ampliado; ter uma máquina em Braille, isso seria legal. Eu uso Braille, mas aqui na [na IES] não tem condições, nem máquina nem livros tem (Marcos, acadêmico com deficiência visual).

De urgência para melhorar minha situação [considerando a deficiência] seria que os professores usassem aqueles microfones [de lapela], que tivessem uma instalação de áudio. Até mesmo para que todos pudessem ouvir melhor. E para todas as pessoas com deficiência seria [melhorar] a estrutura física (Karla, acadêmica com deficiência auditiva).

Para melhorar é preciso o apoio dos professores. Preciso que os professores se sensibilizem com minha situação e possam me ajudar. Preciso que eles sejam flexíveis [...] se escreverem no quadro, tirem uma cópia para mim ampliada e ditem os textos dos quadros. É só isso (Thiago, acadêmico com deficiência visual).

As aulas deveriam ser mais devagar. Eu cobro isso do professor sempre. Sou uma aluna chata. Falava para eles escreverem, mas tinha professor que não gostava. Era uma falta de respeito comigo. Mas é difícil, muito difícil mudar a cabeça desses professores. Eu tentava forçar para que eles escrevessem ou usassem um material mais adequado, transparência etc. Seria interessante ter um grupo de apoio para as pessoas com deficiência na faculdade. Porque às vezes chega um aluno [com deficiência] e eles não sabem o que fazer. Com esse grupo teria palestra, dinâmica e seria difundida a inclusão. Assim as aulas não seriam voltadas apenas para ouvintes. Haveria a inclusão real mesmo. Porque do jeito que esta a metodologia é voltada só para os ouvintes (Alessandra, acadêmica com surdez).

Com o intuito de melhor organizar as reivindicações apontadas anteriormente, tentamos, a seguir, organizar uma síntese por tópico pensando fomentar o entendimento das proposições feitas pelos participantes desse estudo. Assim, consta:

- Melhorar a acessibilidade: 88,9% dos alunos
- Formação dos professores universitários para lidar com a inclusão de pessoas com deficiência: 44,4% dos alunos
- Disponibilização de recursos materiais: 33,3% dos alunos
- Mudança de metodologia do professor: 22,2% dos alunos

Pensamos que as opiniões colhidas poderão servir como importante instrumento de avaliação da realidade atual das IES pesquisadas e, portanto ser útil para possíveis reformulações das práticas vigentes. As mudanças sugeridas pelos acadêmicos visam proporcionar um caminho menos perverso e injusto para os que pretendem se graduar e apresentam alguma deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade com o passar do tempo acarretou mudanças na forma de lidar com grupos excluídos no ambiente educacional, de maneira que podemos dizer que nesse cenário algumas injustiças foram mantidas e outras superadas. Permeada por essas incoerências o ensino superior, que tem o compromisso com a disseminação do conhecimento e como consequência com a formação de uma sociedade mais justa e igualitária legalmente passou a ser alicerçado por uma concepção de educação inclusiva.

Uma educação inclusiva defende, acima de tudo, a questão do direito de todos a educação, independente de suas características ou dificuldades. É relevante destacar que garantir esse direito é ir além do acesso: é realizar ações efetivas destinadas aos alunos, em função das suas necessidades, tendo em vista sua formação educacional de maneira plena.

Sendo assim, é correto afirmar que uma instituição de ensino superior que atenda aos princípios da inclusão não surge de uma hora para outra. Não é instituída por decreto nem se configura por meio de ações isoladas. Desenvolve-se através de exaustivo processo de mudança que tem início com o reconhecimento de que a sociedade é diversa e, portanto a IES como parte dessa sociedade deve respeitar essas características, preparando-se para atender da melhor maneira possível as necessidades específicas de cada indivíduo, eliminando, ao longo do processo, barreiras de toda ordem (estrutural, atitudinal, pedagógica) e proporcionando com isso a extinção de preconceitos e concepções segregadoras e excludentes, que, muitas vezes ocultadas, parecem nem existir.

Este estudo nos possibilitou perceber a dificuldade que os acadêmicos com deficiência enfrentam na capital alagoana para realizar o curso de graduação escolhido. Constatamos que ainda não foi concretizado nas IES pesquisadas programas de apoio que se responsabilizassem em oferecer auxílio aos acadêmicos com deficiência após aprovação, o que dificultava a sua identificação após admissão e os deixava em situação de completo abandono na instituição. Contrariando a assertiva que diz: se o aluno buscou e conseguiu o acesso ao ensino superior, cabe à universidade garantir a sua permanência até a conclusão do curso que escolheu (Portaria nº 3.248/03).

Temos que considerar algumas conquistas, principalmente nas questões de ingresso de pessoas com deficiência, mesmo que muito ainda tenha que ser feito. Em relação às conquistas, podemos citar as condições de acessibilidade oferecidas no dia de

realização das provas e os apoios didático-pedagógicos disponíveis. Esses recursos, sem dúvida, são fundamentais para o bom desempenho dessas pessoas no processo seletivo. No entanto, muitos dos acadêmicos pesquisados não tiveram acesso a esses recursos e/ou apoios, por desconhecimento ou até mesmo por opção.

Com todas as críticas aos processos seletivos do ensino superior, com destaque para o concurso vestibular, a existência de recursos especiais pode ser tomada como uma medida que se engaja num projeto de mudança social, de reorientação de cunho político e educativo. É válido lembrar que apresentar uma deficiência, significa poder precisar de um complemento adicional ou diferente do que o que é oferecido. Moreira (2004) diz que é preciso ter em mente que um conjunto de recursos ou apoios disponíveis aos alunos com deficiência, além de colaborar significativamente para a superação de suas dificuldades, pode ajudar a desenvolver seus talentos e potencialidades. Assim sendo, os recursos e apoios são complementos necessários a sua aprendizagem.

Em Maceió, as pessoas com deficiência que conseguem superar as dificuldades de uma educação básica deficitária e no processo seletivo obtêm aprovação, chegando ao ensino superior, encontra uma instituição despreparada, em sua base administrativa, política e didático-pedagógica, para contribuir adequadamente com sua formação acadêmica. Sendo assim, as IES de Maceió estão diante de um grande desafio: garantir a permanência, de modo a garantir a igualdade de oportunidade para todos os alunos, independente de sua condição e não apenas inserir esses alunos no ensino superior, negando as suas especificidades e tornando-os os principais responsáveis por sua aprendizagem.

Assegurar as condições de acesso, ingresso e permanência são etapas do processo de inclusão, porém sua legitimação se concretiza quando ocorre a devida garantia e efetivação dessas condições. Com o intuito de proporcioná-las, surgem as políticas compensatórias, que podem ser identificadas como ações afirmativas. Porém, essas ações não tem atingido o público a que se destina e, portanto não tem proporcionado os benefícios de sua prática. Assim, na educação, tem se restringido a atender parcialmente às reivindicações dos segmentos sociais minoritários, eliminando os focos de tensão e conflito, promovendo o acesso de parcela desses segmentos aos sistemas de ensino, porém é certo que demanda novas formas de mobilização.

Pudemos concluir ainda que não estão ocorrendo nas IES encaminhamentos que demonstrem um planejamento institucional que considere a presença no corpo discente

da instituição de pessoas com deficiência. No entanto, segundo os acadêmicos com deficiência, existem ações que poderiam ser realizadas no âmbito acadêmico como forma de viabilizar a valorização de suas necessidades educacionais. Estas ações, de acordo com os acadêmicos, poderiam estar vinculadas inicialmente à própria comissão responsável pelo processo seletivo ou aos órgãos responsáveis pelo controle e orientação da vida acadêmica na IES. Essas instâncias poderiam realizar um trabalho conjunto, primeiramente fazendo um mapeamento preliminar que funcionaria como as primeiras ações ao processo de acompanhamento dos discentes com deficiência. Esse mapeamento seria originário das fichas de inscrições do processo seletivo, que atualmente, na prática das IES de Maceió, servem apenas como identificação dos candidatos com deficiência no processo seletivo e essa informação se perde após o processo.

Dentre as estratégias que poderiam ser realizadas para favorecer a permanência do acadêmico com deficiência destacamos:

- o acompanhamento dos candidatos que participaram do processo seletivo e foram aprovados;
- a realização de mapeamentos que indicassem para quais cursos os mesmos foram aprovados;
- a comunicação às coordenações de cursos e aos professores de que receberão esses alunos e quais são suas necessidades educacionais especiais.

Salientamos que tais estratégias não demandariam grandes custos e não exigiria a presença de pessoas especializadas. Se realizadas, essas ações representariam procedimentos iniciais de reconhecimento e valorização das diferenças por parte das IES. A partir daí, seriam tomadas outras providências no sentido de pensar a possibilidade de respostas de como proceder diante especificidades desses alunos ao longo do curso.

Foi possível constatar que a estigmatização e o preconceito ainda estão presentes nas relações interpessoais construídas em sala de aula, entre acadêmicos com deficiência, seus colegas e seus professores. Um dos acadêmicos revelou, durante a entrevista, que jamais imaginava que por ter superado todas as dificuldades e ter chegado ao ensino superior por seu mérito próprio teria que passar, de novo, por situações de desrespeito às suas qualidades e capacidades em detrimento de sua deficiência. Os elementos apontados demonstram que apesar dos alunos conseguirem ascender ao nível superior, continuam tendo que superar barreiras, principalmente as

atitudinais, pois sua deficiência ainda é vista como um problema e que diz respeito, somente, a própria pessoa. Sendo dela a responsabilidade de resolver os desafios que essa condição lhe impõe.

A prática pedagógica com alunos com deficiência é um dos aspectos que tem sido desconsiderado na formação inicial dos licenciandos. O que está ocorrendo é que o professor iniciante, ao enfrentar a docência na educação básica, tem encontrado dificuldades concretas em trabalhar com esses alunos, agravadas ao se deparar com a falta de infra-estrutura adequada nas escolas para essa demanda, com uma precária e, em muitos casos, inexistente formação continuada, agregada à ineficiência das políticas públicas. Essa situação torna-se ainda mais difícil se levada em consideração a formação do professor para atuar no ensino superior, pois muitas vezes esses profissionais são bacharéis, que não possuem uma formação didático-pedagógica, mas podem lecionar por atenderem as exigências desse nível de ensino, quais sejam ter o título de mestre e/ou doutor.

No tocante a legislação, existe hoje inúmeros aparatos legais que de certa forma sugere uma educação inclusiva também no ensino superior. Muito embora essa legislação seja importante, por si só não garante a efetivação de políticas e programas inclusivos nesse nível de ensino.

Um dos pontos positivos da realização desse estudo foi à possibilidade de perceber a maturidade demonstrada pelos participantes da pesquisa, que se colocaram a todo o momento como verdadeiros exemplos de que a persistência e a vontade de fazer acontecer é o principal ingrediente para as mudanças. Através de suas falas, pudemos concluir que se todos que fazem o ambiente acadêmico se considerarem como agente transformador da realidade que se apresenta, poderão contribuir com as ações necessárias para que a IES efetue as mudanças que permitam, a todas as pessoas, uma maior participação na vida acadêmica. No título escolhido para este trabalho fica claro nosso entendimento sobre a inclusão: um processo e como tal não está finalizado é um grande desafio que precisa ser vencido pelas instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ALCOBA, S. A. C. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 2008. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas.
- ANDRADE et al. Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior. **Revista Digital de Pesquisa Conquer da Faculdade São Francisco de Barreiras**, v. 1, 2006.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe. 1995.
- ALMEIDA, M. A. Pressupostos que tangem o ingresso ao ensino superior. In: 3º Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais. 2008, Natal. **Anais do 3º seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais**. Natal: UFRN, 2008.
- ARANHA, M, S. F. **Inclusão social e municipalização**. In: Manzini, E.J. (Org). Educação Especial: temas atuais. Marília: UNESP, 2000.
- BATISTA, M. F. S. **A inclusão do educando surdo no ensino superior do Brasil**. Niterói: UCM, 2004. 32 p. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós graduação *Lato Sensu* – Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior, Universidade Candido Mendes, Niterói, 2004.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024 de dezembro de 1961. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 21 de dezembro de 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 22 nov. 2006.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 09 mar.2006.
- BRASIL. **Lei nº 8. 213 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre a Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 1996.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**, 08 de maio de 1996. Brasília, 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

BRASIL. **Decreto nº 1.904 de 13 de maio de 1996**. Dispõe sobre o programa de direitos humanos.

BRASIL. **Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidades de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento e instituições.

BRASIL. **Lei nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Que regulamenta a Lei nº 7.853, propõe equiparação de oportunidades as pessoas com deficiência.

BRASIL. Lei nº 10.048 de novembro de 2000. Dá prioridade ao atendimento às pessoas com deficiência.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Portaria nº 1.725 de 3 de agosto de 2001**. Dispõe sobre o financiamento estudantil.

BRASIL. **Decreto Federal nº 4.228 de 13 de maio de 2002**. Dispõe sobre Programa Nacional de Ações Afirmativas.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.558**, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 29 de abril de 2008

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 3.284 de 07 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048 de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção de acessibilidade e dá outras providências.

BRASIL. **Normas brasileiras**. Associação Brasileira de Normas técnicas. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. Lei nº 6.757, de agosto de 2006. **Aprova o plano estadual de educação 2006-2015 e dá outras providências**. Alagoas. P. 1-113.

BRASIL. **Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 15 de junho de 2006.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.200 de 2006**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2006**. – Alunos portadores de necessidades especiais. Brasília INEP, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censo/> Acesso em: 10 de agosto de 2008.

BRASIL. **Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior de 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaedcespecial.pdf> Acesso em: 25 de junho de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17

BUARQUE, C. **A universidade global**. In: A universidade numa encruzilhada. Paris: UNESCO, 2003.

CAIADO, K. R. M.. **Quando as pessoas com deficiência começam a falar**: histórias de resistência e lutas. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CAPELLINI, V. L. M. S.; SANTOS, M. A. P. Inclusão na universidade: desafios Para os novos educadores e para os atuais formadores. 2005. **Anais do VIII congresso estadual paulista sobre formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2005.

CARVALHO, C. H. A. O PROUNI no governo lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a organização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTANHO, D. M. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo em universidades e centro universitário de Santa Maria – RS.2007. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Maria.

CESARIN, R. G.; OLIVEIRA, M. Q. Incluir ou excluir: a educação para o aluno com necessidades especiais chega ao ensino superior? **Revista Travessias**, n. 02, 2008.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. 2001. Tese (Doutorado em educação) — Universidade Estadual Paulista.

CHAHINI, T. H. C.; SILVA, S. M. M. Educação Superior: os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência auditiva em São Luís do Maranhão. In: 18º Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste. 2007, Maceió. **Anais do 18º Encontro de Pesquisa de Educação do Norte e do Nordeste**. Maceió: UFPB, 2007.

CIDADE, R. E. **A construção social da deficiência e do deficiente**: uma breve incursão. In: Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo. (Org.) RODRIGUES, D. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

CIDADE, R. E. A inclusão na UFPR: trajetórias e desafios. . In: II Encontro das Instituições de Ensino Superior Inclusivas. 2007, Minas Gerais. **Anais do II Encontro das Instituições de Ensino Superior Inclusivas**. Minas Gerais: PUC, 2007.

- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- FÁVERO, E. A. G. **Direito à educação das pessoas com deficiência**. Conferência proferida no “Seminário sobre Direito da Educação”, realizado pelo Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal, de 23 a 25 de junho de 2004, no auditório do Superior Tribunal de Justiça, em Brasília-DF.
- FÁVERO, E. A. G. **O direito das pessoas com deficiência a educação**. Texto base para palestra com o mesmo título, no Seminário sobre Direito da Educação, no Superior Tribunal de Justiça, em 25 de junho de 2005.
- FERNANDES, E. M. Núcleo de educação inclusiva da faculdade de educação da UERJ: um contexto de ensino, pesquisa e extensão. In: II Encontro das Instituições de Ensino Superior Inclusivas. 2007, Minas Gerais. **Anais do II Encontro das Instituições de Ensino Superior Inclusivas**. Minas Gerais: PUC, 2007.
- FERREIRA, S. L. A inclusão na Universidade Estadual de Londrina. Congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial - Novos Rumos da Educação Especial, 3, 2002, Londrina. **Anais Congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial**. Londrina, 2002.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FLORÊNCIO, T. M. **A expansão do ensino superior privado em Alagoas: um panorama Pós- LDB**. 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Alagoas.
- FORTES, V. G. G. F. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos**. 2005. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- FUMES, N. L. F.; SANTOS, S. D. G. **A inclusão na Universidade Federal de Alagoas: o que pensam os universitários com deficiência?** Relatório de PIBIC. Maceió: UFAL, 2007.
- FUMES, N. L. F.; LIMA, T. H. M.; BARBOSA, M. O. **O aluno com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió**. Relatório de PIBIC. Maceió: UFAL, 2009.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. (Trad.) COSTA, R. C. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HARUNA, L. H. Formadores da licenciatura Em matemática: uma realidade. In: Formação docente para o ensino superior. 2005. **Anais do VIII congresso estadual paulista sobre formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2005.
- HORA, E. C.; CRUZ, H. S. Acessibilidade e barreiras: percepção dos alunos com deficiência na Universidade Federal de Sergipe. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial. 2008. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 2008.
- IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Características gerais da população. Resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.
- ISRAEL, V. L. et al. A educação especial no ensino superior: o Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais (GT-AUNE) da PUCPR. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial. 2005. **Anais do II Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 2005.

- JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil.: dos primórdios ao século XXI. Campinas, SP: Autores associados, 2004.
- LAGE, F. T. O. **Democratização do Ensino Superior no Brasil**. Texto apresentado à disciplina Metodologia de Estudos Universitários. 2007. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. Disponível em: <http://www.silviamota.com.br/alunos/alunosgraddir-trabalhos/tx-flaviatempdeolivlage-democradoensnobrasil.pdf>, Acesso em: 14 de Fevereiro de 2009.
- LIMA, F. J.; SILVA, F. T. S. **Barreiras atitudinais**: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, O. S. H. (Org.). Itinerários da inclusão escolar - múltiplos olhares, saberes e práticas. CANOAS: ULBRA, 2008, v. p. 23-32.
- MANCIBO, D. **Reforma da Educação Superior**: o debate sobre a igualdade no acesso. In: Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB. (ORG.) BITTAR, M. Brasília: INEP, 2008. Pág. 55-70
- MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. (Org.) TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. São Paulo: Markenzie; Cortez, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola**: como andar no fio da navalha. In: Inclusão escolar. (Org.) ARANTES, V. A. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. Acesso, permanência e prosseguimento de estudos de nível superior de alunos com deficiência: ambientes inclusivos. In: II Encontro das Instituições de Ensino Superior Inclusivas. 2007. **Anais do II Encontro das Instituições de Ensino Superior Inclusivas**. Minas Gerais: PUC, 2007.
- MAZZONI, A. A. et al. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**, Maringá, 2001.
- MAZZONI, A. A.. **Deficiência x Participação**: um desafio para as Universidades. 2003. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina.
- MELO, F. R. L. V.; MEDEIROS, R. Inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: situando algumas ações realizadas. In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. 2007. **Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Maceió: UFAL, 2007.
- MENICUCCI, M. C. Núcleo de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais – puc minas. In: II Encontro das Instituições de Ensino Superior Inclusivas. 2007. **Anais do II Encontro das Instituições de Ensino Superior Inclusivas**. Minas Gerais: PUC, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MORAES, M. P. S. B. et al. Inclusão na UFAC: a trajetória de um ideal. In: II Encontro das Instituições de Ensino Superior Inclusivas. 2007. **Anais do II Encontro das Instituições de Ensino Superior Inclusivas**. Minas Gerais: PUC, 2007.
- MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo.
- MOREIRA, L. C. et al. Concepções de deficiência/diferença de professores da UFPR com alunos com necessidades educacionais especiais e as implicações no processo de ensino e aprendizagem. In: Encontro de licenciaturas. 2005. **Anais do Encontro de Licenciaturas**. Curitiba: UFP, 2005.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MOROSINI, M. C. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. In: MOROSINI, M. C. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001b.
- NEVES, C. E. B. **A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil**. In: Educação superior no Brasil. Porto Alegre: UNESCO, 2002.
- OIT. Convenção 159, 1983. Organização dos estados americanos. **Convenção da Guatemala**, 2001.
- OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil**. In: A Educação Superior no Brasil. Porto Alegre: UNESCO, 2002.
- OMS. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. **Borrador final**. Genebra: OMS, 2001. Disponível em: <<http://www.humv.es/uipcs/rhhd/documentos.html>> Acesso em ago. 2007.
- OLIVEIRA, J. F. O. et al. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. In: Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB. (ORG.) BITTAR, M. et al. Brasília: INEP, 2008.
- OMOTE, S. **Diversidade, educação e sociedade inclusiva**. In: Inclusão escolar; as contribuições da educação especial. (Org.) OLIVEIRA, A. A. S. et al. São Paulo: Fundepe Editora, 2008.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em: 05 jan. 2008.
- PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Centro de Educação**, nº 27, 2005.
- PELEGRINI, S. M. **Ingresso acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS**. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.
- PESSINI, M. A. et al. Compreendendo as experiências dos alunos com Necessidades especiais no ensino superior. **Akrópolis**. Umuarama, v. 15, n. 1 e 2, p. 19-24, jan./jun. 2007.
- PEREIRA, M. M. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. **Revista Educação Especial**, n. 32, 2008.
- PEREIRA, M.M. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Revista UNirevista**, São Leopoldo, Vol. 1, nº 2, s/p: abril 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Pereira.pdf> Acesso em fevereiro de 2009.
- PERINI, Thelma Íris. **O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão dos excluídos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás.
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 2008.
- PATTON, Michael Q. **Qualitative evolution and research methods**. 2nd Ed. Newbury Park, SAGE, 1990.
- PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais**

especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil. In: inclusão escolar. (Org.) ARANTES, V. A. São Paulo: Summus, 2006.

QUARESMA, R. Comentários à Legislação Constitucional aplicável às pessoas portadoras de deficiência. **Revista Diálogo Jurídico**, Salvador, n. 14, junho/agosto de 2002. Disponível em <<http://www.dp.direitopublico.com.br>> Acesso em: 28 de janeiro de 2009.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: apontamentos para um diálogo. In: Colóquio internacional sobre ensino superior, 1., 2008, Feira de Santana. **Anais do Colóquio internacional sobre ensino superior**. UEFS, 2008. P. 1-13

RISTOFF, D.. **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**: da expansão à democratização. In: Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB. (ORG.) BITTAR, M. et al. Brasília: INEP, 2008.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva**: mais qualidade à diversidade. In: Educação Inclusiva: Necessidades Educacionais Especiais. (Org.) RODRIGUES, D. et al. Santa Maria: EDITORAUFMS, 2005.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. **Educação inclusiva**: alguns marcos históricos que Produziram a educação atual. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2009.

SASSAKI, R. K. Inclusão: a universidade E a pessoa com deficiência. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo: nº. 20, 2001. p. 5-9.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? Publicado no **livreto Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SILVA, E. W.; FRANTZ, W. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Unijuí, 2002.

SILVA, Luciene M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. (Trad.) LOPES, M. F. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STALLIVIERI, L. **O sistema de ensino superior do Brasil características, tendências e perspectivas**. s/d. Caxias do Sul. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoInterno/copy_of_cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf, Acesso em: 14 de Fevereiro de 2009.

SEIFFERT, O. M. L. B.; HAGE, S. M. **Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior no Brasil**: da intenção à realidade. In: Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB. (ORG.) BITTAR, M. at al. Brasília: INEP, 2008.

SOARES, M. V. A.; RABELO, M. L. Atendimento a candidatos com necessidades especiais nos processos seletivos da Universidade de Brasília. In: **Linhas Críticas**. Brasília: Universidade de Brasília, v. 9, n. 16, p. 127-139, jan.-jun. 2003.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

TARDIF, J. Si le professorat universitaire était une profession [...]. In: Colóquio internacional sobre ensino superior, 1., 2008. Feira de Santana. **Anais do I colóquio internacional sobre ensino superior**. UFES, 2008. p. 1-39

TAVARES, M. G. M.; VERÇOSA, E. G. **UFAL**: de um fenômeno tardio a uma maturidade singular. Pág. 171-184 In: A universidade no Brasil: concepções e modelos. (ORG) MOROSINI, M.. Brasília: INEP, 2006.

THOMA, A. S. A inclusão no ensino superior: “- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial...”. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião da ANPED**. GT: Educação Especial / n. 15. Caxambu. 2006.

UNESCO. **Convenção relativa à luta contra a discriminação no Campo do Ensino adotada em 14 de dezembro de 1960**. Aprovada no Brasil pelo Decreto nº 63.223 de 6 de setembro de 1968.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: Conferência mundial sobre educação para todos. Jointein. Tailândia, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS –UFAL. **Projeto de interiorização da Universidade Federal de Alagoas**: uma expansão necessária. Dezembro de 2005. Disponível em: sites2.ufal.br/prograd/academico/cursos/.../projeto-arapiraca.pdf, Acesso em: 27 de setembro de 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP Legal inicia campanha permanente de cadastramento. Disponível em www.cecae.usp.br/usplegal/saiba/noticias.asp. Acesso em 21 de março de 2005.

VALDÉS, M. T. M. **A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil**. Fortaleza, UECE. 2005.

VASCONCELOS, M. L. **Docência e autoridade no ensino superior**: repensando a prática. In: Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. (Org.) TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. São Paulo: Marckenzie/Cortez, 2005.

VERÇOSA, Elcio Gusmão. **História do Ensino Superior em Alagoas**: verso e reverso. Maceió: EDUFAL, 1997.

VIANA, M. R. G. dos S. **A prática pedagogia de professores de Educação Física e turmas consideradas inclusivas**. Relatório Final do PIBIC/FAPEAL/UFAL, Maceió/Alagoas, 2007.

VIANA, M. R. G. S. O acesso ao ensino superior de Maceió: possibilidades e desencontros para pessoas com deficiência. No prelo. **Livro digital PUC MINAS**, 2009.

APÉNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”

(Resolução nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo: **O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MACEIÓ**, recebi da Dr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, professora do Curso de Educação Física do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, e de Márcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas na Linha de Pesquisa Processos Educativos, responsáveis pelo projeto de pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina a analisar como vem se dando o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió. Buscando com isso, investigar os seguintes aspectos:

- Se os alunos com deficiência de cursos de graduação têm recebido atendimento diferenciado para o ingresso e permanência nos cursos da instituição e se estão tendo igualdade de direitos em relação ao ensino e aprendizagem;
- Se a lei que garante a universalidade das condições de acesso ao curso superior tem sido cumprida na capital alagoana;
Se quando admitidos no curso superior de Maceió, os alunos com deficiência conseguem ter garantidos as condições de permanência na instituição com sucesso;
- Que a importância deste estudo está em conhecer a realidade vivida por alunos com deficiência, em relação a equiparação das condições de ensino e aprendizagem no espaço acadêmico;
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) identificar os universitários com deficiência regularmente matriculados nas diferentes instituições de Ensino superior de Maceió; b) analisar o tratamento dado ao/à candidato/a com NEE no processo seletivo de ingresso à essas instituições; c) analisar as condições de acessibilidade oferecidas; d) descrever as condições de inclusão dos/as universitários/os com deficiência regularmente matriculados/as nas diferentes instituições; e) Saber quais as dificuldades os alunos com deficiência encontram para permanecer no curso superior e concretizar seus estudos;
- Que esse estudo terá início em março de 2008 e terminará em março de 2010;
- Que participarão deste estudo, alunos com deficiência devidamente matriculado em um IES com sede em Maceió;
- Que eu poderei participar de entrevistas e conversas informais quando necessário;

- Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: inicialmente poderei ficar inibido(a) ao relatar o histórico de minha deficiência e a dificuldade que enfrentei até chegar ao Ensino Superior, mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: nenhum. Contudo, sei que poderei desistir em participar em qualquer momento que desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;
- Que não contarei com nenhuma assistência. Porém, a qualquer momento poderei esclarecer as minhas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terei acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: a) poderei refletir sobre meus direitos a igualdade de ensino e aprendizagem na IES; b) a partir dessa reflexão poderei lutar por melhores condições de acesso no espaço acadêmico e a *posteriori* mudar certos aspectos da realidade que se apresenta; e, c) estarei contribuindo para a compreensão da atual situação dos alunos com deficiência nas aulas IES de Maceió;
- Que, sempre que eu desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo, e também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre aos profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)	
Domicílio: (rua, praça, conjunto):	
Bloco: /Nº: /Complemento:	
Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:	
Ponto de referência:	
Contato de urgência: Sr(a).	
Domicílio: (rua, praça, conjunto):	
Bloco: /Nº: /Complemento:	
Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:	
Ponto de referência: f.	

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO). Márcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana
 Domicílio: (rua, praça, conjunto): Conjunto José da Silva Peixoto, R-P, Q-14, Nº 81
 Bairro: Jacintinho/ CEP 57041-120 /Cidade: Maceió - Al Telefone: 9937-1786
 Ponto de referência: Colégio Arnon de Melo

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio da Reitoria, sala do C.O.C.
Telefone: 3214-1053
Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

(Assinatura ou impressão dactiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas) <i>Márcia Rafaella Araújo dos Santos Viana</i> Márcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana <i>Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>
---	---

Roteiro de Entrevista

- 1) Nome
- 2) Idade
- 3) Tipo de deficiência
- 4) Curso que frequenta
- 5) Identificação das necessidades especiais para acompanhamento do curso
- 6) O que você entende por inclusão?
- 7) Como você avalia o processo de ingresso nessa IES em termos de acessibilidade?
- 8) Como foram os seus primeiros dias como universitário?
- 9) Como você avalia a reação dos professores a sua presença em sala de aula?
- 10) Como você avalia a reação dos órgãos diretivos e a dos técnico-administrativos com a sua presença na IES?
- 11) Como você avalia a reação dos seus colegas de curso?
- 12) Quais os apoios que foram e/ou são disponibilizados para você de modo a permitir o atendimento das suas necessidades no contexto dessa IES?
- 13) O que você acha da inclusão do aluno com deficiência na instituição que você frequenta?
- 14) Se este processo de inclusão não está satisfatório do seu ponto de vista, o que você considera ser necessário mudar nessa IES para garantir a inclusão do universitário com deficiência?

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Maceió – AL, 03/12/2008

Senhor (a) Pesquisador (a), Neiza Fumes
Márcia Rafaela Graciliano dos Santos Viana

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 28/11/2008 e com base no parecer emitido pelo (a) relator (a) do processo nº 014309/2008-93 sob o título **O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió**, de sua autoria, vem por meio deste instrumento comunicar sua aprovação *ad Referendum*, com base no item VIII.13, b, da Resolução nº 196/96.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 196/96, item V.4).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o(a) pesquisador(a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Res. CNS, 196/96.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra - referidas.

(*) Áreas temáticas especiais



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

OFÍCIO Nº 040/08-PPGE/CEDU

Maceió, 14 de outubro de 2008.

DA: COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Solicito dessa Instituição, a gentileza de permitir que a aluna **MÁRCIA RAFAELA GRACILIANO DOS SANTOS VIANA**, nº de matrícula **2008M711026** do Curso de Mestrado em Educação Brasileira, possa realizar seu trabalho de pesquisa intitulado: "O Processo de Inclusão de Pessoas com Deficiência em Instituições de Ensino Superior de Maceió", sob a orientação da Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Certo de contar com a compreensão necessária, apresento protestos de estima e consideração.

Prof. Dr. LUIS PAULO LEOPOLDO MERCAD.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação,
em Educação-PPGE/CEDU/UFAL