

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

“O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul”

Kizzy Morejón

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/FFCLRP/USP, como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Ciências, Área: Psicologia, sob orientação da Profª Drª Eucia Beatriz Lopes Petean.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2009

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

“O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul”

Kizzy Morejón

Prof^a Dr^a Eucia Beatriz Lopes Petean

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/FFCLRP/USP, como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2009

CAPA: Fênix (desenhada por César Augusto Morejón Estrada – não publicada)

AUTORIZAÇÃO: Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e de pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Morejón, Kizzy

O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul. 2009. Ribeirão Preto, 2009.

252p. il., 30cm.

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/FFCLRP/USP – Departamento de Psicologia e Educação.

Orientadora: Petean, Eucia Beatriz Lopes

1. Acesso e Acessibilidade 2. Ensino Superior 3. Deficiência

FOLHA DE APROVAÇÃO

Kizzy Morejón

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto/FFCLRP/USP,
como parte das exigências para obtenção do Título
de Doutora em Ciências, Área: Psicologia.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Assinatura _____

AOS AMIGOS...

Perdoem-me a ausência...

Nas palavras do meu amado pai... Peço desculpas assim:

*“Uma vez os quis com loucura...
outra vez os quis com amor...
Mas após, os odiei com amargura...
E, por isso, perdoa-me Senhor!
Se os vi tremer entre meus sonhos...
Se lhes dei toda minha adoração...
Não pude unir suas vidas com a minha...
E, por isso, perdoa-me Senhor!”*

Autor Ecuatoriano Desconhecido (1957)

DEDICATÓRIA...

*“(...) por que eu tinha, antes de mais nada, uma bússola e um lugar para ir.
Um rumo e um destino fazem a diferença em qualquer situação!”*

(Amyr Klink)

Dedico este trabalho, com todo meu amor e carinho...
Bem mais do que minha ausência (em todos os sentidos...) neste período...

À:

Minha amada mãe “*Bina*”: Esta tese e este título são teus!

Ao meu pai *César* – minha alma gêmea e mentor intelectual!

Aos meus sobrinhos *Luis Pedro e Arthur* (LP e Tuco!)... Meus Cristais... *“Pra te adorar assim com tanta loucura, eu te darei todo amor quem tem na terra... Quero que seja pra sempre minha vida... eu quero te dar todo amor que tem na terra...”*

que iluminam meus dias e noites com seu amor de criança!

Aos meus irmãos: *Luis, Karen e Nilda* – pelos laços e orações!

Ao meu dindo eterno *Rafael Humberto Carrión* (*in memoriam*) que, com toda certeza, está ao meu lado e me cuidando de Lá de Cima!

AGRADECIMENTOS

“CONTINUANDO...

*Embora eu tenha feito o melhor que pude
Sem pensar no que isto me custaria;
Embora a causa a que dei o meu coração
Tenha falhado completamente e tornado-se perdida;*

*Embora eu tenha bebido o líquido mais amargo
Até esvaziar o copo,
E a certeza do início
Tenha findado em dúvida cruel...*

*Ajuda-me a começar novamente com um propósito,
Assim como já fiz antes;
Ajuda-me a esquecer a derrota aparente
E tentar uma outra porta;*

*Pois uma derrota não é o fim
Para mim nem para qualquer outro homem.
NÃO DESISTIR É O QUE FAZ TODA DIFERENÇA
No grande plano final!”*

(Stuart Peterson – por sugestão de minha amada mãe Bininha)

Não sei de coração, se conseguirei elencar aqui TODAS as pessoas que me acompanharam nesta caminhada desde fevereiro de 2005... E que acreditaram em mim, que diziam sempre: TU PODES! Vou tentar agradecer a todos. Peço perdão se esquecer de nomear alguém... Mas podem ter certeza que TODOS que, de algum modo estiveram me apoiando, ESTARÃO SEMPRE GUARDADOS NO MAIS BELO CANTINHO DO MEU CORAÇÃO...

Agradeço de alma e coração:

- À Deus! Pela coragem e força. Por não ter me deixado desistir nos momentos mais difíceis...

- Aos meus pais, César e Bina, por estarem sempre ao meu lado, me apoiando de todas as formas possíveis. Por terem me dado a vida e viverem-na intensamente, comigo!

- Aos meus irmãos, Karen (Mirna), Luis, Nilda e aos meus cunhados (Adri, Davi e Vicente), por depositarem confiança em mim e pelo apoio, pelo colo e pelos “pousos”.

- A minha “chefinha” (hoje docente da Faculdade de Medicina/Pediatria da USP/Ribeirão Preto) Viviane Cunha Cardoso (Vivi’s) por sempre ter estado ao meu lado – junto com a Mirna, o Luis Fernando, o Carlos, o Vicentão, e CIA LTDA... Enfim, por me “agüentarem” em Ribeirão Preto!

- A Maria Rosa, do HC de Ribeirão Preto pela amizade e pelas contribuições!

- Aos meus sobrinhos e afilhados (LP e Tuco, Rafaela, Henrique, Gabi e Phzinho, Felipinho, Sabrina, Marina, Isa, e todos os outros). A dinda pede desculpas pela ausência... Com certeza vai valer a pena!

- Aos meus familiares - tios amados: Gome, André, Linda, Catarina, Toninha, Ilda, Osvaldo, Amábile, amado Tio Romildo (*in memoriam*). Aos meus familiares que, de lá do Ecuador sempre me mandavam orações e confiaram.

- Aos primos amados (Lene, Léia, Vânia, Vera, Lisi, Pati, Roger, Fé, Felipe... são muitos!) pelos poucos momentos “mateando” e apoiando minhas idas e vindas...

- As minhas amigas e meus amigos fiéis e de coração: Sílvio, Janetinha, Mara Rita, Rejane Petereit, Rê Cava, Renata Pacheco, Vaneza (“miga veia”), Letícia (nossa eterna intelectual), Drica, Letícia II (intérprete), Marcinho, Paulinho, Thiago W, Luciane Rov, Lú Piccolli, Jaque, Lisi Gazzola, Carmem, Vinícius - que, de alguma forma, sempre estiveram do meu lado e, por terem agüentado todas as minhas sessões de choro... E, mesmo assim, não me deixaram desistir.

- A Tia Alice, Alicia, Vau, Padre Celito, Pastor Irmo, Pastor Rudi, Ka, pelas orações! Assim como minha dinda Noemi e Luciane! Aos funcionários e gestores das Faculdades Anglo-Americano e ULBRA, pelo incentivo e confiança!

- A Fá Denari pelo apoio, incentivo e amizade constantes e eternos! Mas, principalmente, por ter me ensinado que *não há ciência sem liberdade de criação*.

- A Soraia Napoleão Freitas pela confiança e amizade!

- Aos meus amigos “Tchês” (Tchê Barbaridade – Marcelinho, Carmem, Feijó, Cavalo e CIA, Tchê Garotos – Sandrinho e CIA, Tchê Guri – Lê - filósofo na essência! – e todos os outros do meu amado Pampa Rio Grande do Sul pois: *“EU SOU DO SUL, É SÓ OLHAR PRA VER QUE EU SOU DO SUL.. A MINHA TERRA TEM UM CÉU AZUL! É SÓ OLHAR E VER”*. *“Mostremos valor constância nesta ímpia e injusta guerra; sirvam nossas façanhas de modelo a toda a terra.”* (HINO

RIO-GRANDENSE/Letra: Francisco Pinto da Fontoura) – cujas músicas e alegrias serviram de antidepressivo para mim durante toda esta caminhada.

- As Dr^{as} Cristina Conte e Nicole, Suzymara Trintinaglia pelo acompanhamento fiel, profissional e de amizade, que me deram ânimo para continuar sã e não abandonar tudo...

- Aos meus alunos da: Universidade Federal de Santa Maria/UFSM – que estavam ainda comigo por ocasião da seleção do doutorado e sempre me deram apoio! Da Faculdade da Serra Gaúcha/FSG/Caxias do Sul/RS!

- Aos meus atuais alunos e orientandos da Faculdade Anglo-Americano de Caxias do Sul/RS e da ULBRA de Guaíba, Tapes e Sentinela do Sul (da pós em Educação e da graduação em Pedagogia e nas demais Licenciaturas) que se tornaram meus amigos do peito... Abrandando a saudade da família e o cansaço de trabalho e das viagens de segunda a sábado, *gracias!* Amo vocês! Não daria para colocar o nome de todos aqui! Mas todos moram e irão morar sempre no meu coração! Eliana, Morgana, Elaine, Luciano, Morgana, Micheles, Rubinha, Igor, Vera, D. Zeny, Kati, Ruti, Rizi, Wal, Luzia, Ezilda, Miriam, Cristiane, enfim, todos. Não tenho como colocar todas as listas de “chamada” aqui! Vocês são, também, a razão pela qual sigo nesta caminhada em busca de conhecimento.

- Aos amigos GJS, Vinícius, Sidi, Isidro, Claudiomiro por abrandarem a solidão e me darem momentos de extrema alegria!

- Aos funcionários da Pós/FFCLRP/USP, principalmente Denise e Robson! Pelas “orientações” “via Embratel” e por acalmarem meu coração.

- Ao professor Sergio Carvalho que sempre me disse a verdade e me conduziu com muita propriedade pelos caminhos da pesquisa.

- Ao professor Hugo Otto Beyer (*in memoriam*) por tudo que fez por mim e pela Educação Especial – minha área de paixão! Tu fazes muita falta, mas fiques tranquilo que tuas palavras estarão sempre conosco!

- Aos professores Eduardo Manzini e Toninho pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação! Obrigada de coração!

- Aos alunos com deficiência e seus professores que, gentilmente, toparam fazer parte desta empreitada!

- A professora Eucia Beatriz – Bia, pelas valiosas e infindáveis orientações – muitas vezes, “via EaD” e “via Embratel”! Agradeço pela confiança, pelos puxões de orelha, por ter suportado meus momentos de fraqueza e não ter desistido de mim!

De qualquer forma, tu vais fazer parte de minha vida sempre! DE CORAÇÃO,
OBRIGADA POR TUDO!

RESUMO

MOREJÓN, K. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul.** 2009, 252 p. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP.

Este estudo investigou o processo de acesso e acessibilidade de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superiores/IES públicas do RS: UFRGS, UFSM, UFPel, FURG e UERGS. Como objetivos teve-se: - conhecer o número de pessoas com deficiência, matriculados e que freqüentam regularmente os cursos de graduação das universidades públicas do RS; - verificar os recursos disponíveis (humanos, matérias, didático-pedagógicos, adaptações curriculares e arquitetônicas) em relação ao acesso e à acessibilidade; - investigar quais as concepções dos alunos com deficiência sobre acesso e a acessibilidade no ensino superior do RS; - conhecer quais as concepções dos professores que atuam junto aos alunos com deficiência entrevistados. O método constituiu-se numa pesquisa quanti-qualitativa. Instrumento para coleta de dados: entrevista. Como resultados: um total de 39 alunos com deficiência matriculados e freqüentando os cursos de graduação das Universidades públicas do estado do RS (sendo que 33 participaram do estudo respondendo às entrevistas), assim distribuídos por tipo de deficiência: 16 alunos com deficiência física, 14 alunos com deficiência auditiva, 7 alunos com deficiência visual e 2 alunos com transtornos globais do desenvolvimento (1 com Autismo e um com Asperger). Foram entrevistados 36 professores, assim distribuídos por instituição; 8 professores na UFRGS, 8 professores da UFSM, 7 professores da UFPel, 6 professores da UERGS, 7 professores da FURG. Dentre os resultados significativos da pesquisa, salienta-se: o número de homens (28, sendo 58%) e de mulheres (16, perfazendo 42%) de alunos com deficiência que freqüentam o ensino superior. Também se destaca que apenas os deficientes auditivos informaram terem freqüentado somente o ensino especializado. Um dado para atentar-se é que a maioria dos Deficientes Visuais escolheu a universidade por sua localização; enquanto que 26% dos Deficientes Físicos escolheram o curso por orientação profissional. Dentre estes resultados, investigou-se também a realização de prova adaptada na ocasião do ingresso na IES, a descrição das facilidades e dificuldades encontradas no curso de graduação freqüentado, a descrição dos recursos disponíveis na IES, dentre outros. Pode-se observar que são inegáveis os movimentos e avanços relativos à legislação, com relação ao processo de acesso e acessibilidade e de inclusão no Brasil, sendo possível constatar, entre outras questões, que mesmo embrionários os movimentos das universidades, começam a ser registrados no sentido de produzir ingresso, acesso, acessibilidade e permanência do aluno com deficiência. Muito ainda precisa ser feito para que as instituições educacionais oportunizem e incentivem uma educação para todos e o aluno com deficiência possa ter um projeto de vida concretizado na sociedade. As instituições referidas necessitam estar mais bem preparadas para a demanda cada vez maior destes alunos e para tanto precisa enfrentar um cenário político, econômico, social e, principalmente, educacional de mudanças.

Palavras-chave: Acesso e acessibilidade, Ensino superior, Deficiência.

ABSTRACT

MOREJÓN, K. **The access and the accessibility of people with deficiency in public superior education in the State of the Rio Grande Do Sul.** 2009, 252 p. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP.

This study it investigated the process of access and accessibility of people with deficiency in the Institutions of public Superiores/IES Education of the RS: UFRGS, UFSM, UFPel, FURG and UERGS. To know the number of people with deficiency, registered and that they regularly frequent the courses of graduation of the public universities of the RS; - to verify the available resources (human, substances, didactic-pedagogical, curricular adaptations and architectural) in relation to the access and the accessibility; - to investigate which the conceptions of the pupils with deficiency on access and the accessibility in the superior education of the RS; - to know which the conceptions of the professors who act next to the pupils with deficiency interviewed. Quanti-qualitative research. Instrument for collection of data: interview. Total of 39 pupils with deficiency registered and frequenting courses of graduation of University public of state of RS (being that 33 had participated of the study answering to the interviews), thus distributed for type of deficiency: 16 pupils with physical deficiency, 14 pupils with auditory deficiency, 7 pupils with visual deficiency and 2 pupils with global upheavals of the development (1 with Autismo and one with Asperger). 36 professors had been interviewed, thus distributed for institution; 8 professors in the UFRGS, 8 professors of the UFSM, 7 professors of the UFPel, 6 professors of the UERGS, 7 professors of the FURG. Amongst the significant results of the research, salient: the number of men (28, being 58%) and of women (16, perfazendo 42%) of pupils with deficiency who frequent education superior. Also if it detaches that deficient only the auditory ones had informed to have only frequented education specialized. Data to attempt against itself are that the majority of the Deficient Appearances chose the university for its localization; whereas 26% of the Deficient Physicists had chosen the course for professional orientation. Amongst these results, the accomplishment of test adapted in the occasion of the ingression in the IES, the description of the easinesses and difficulties found in the frequented course of graduation, the description of the available resources in the IES was also investigated, amongst others. Until the moment, it can be observed that the relative movements and advances to the legislation are undeniable, with regard to the process of access and accessibility and inclusion in Brazil, being possible to evidence, among others questions, that exactly embryonic the movements of the universities, start to be registered in the direction to produce ingression, access, accessibility and permanence of the pupil with deficiency. Very still it needs to be made so that the educational institutions oportunizem and stimulate an education for all and the pupil with deficiency can have a project of life materialize in the society. The cited institutions need to be most prepared for the demand each bigger time of these pupils and in such a way it needs to face a scene politician, economic, social e, mainly, educational of changes.

Key-words: Access and Accessibility, Superior Education, Deficiency.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
EE	Educação Especial
IES	Instituição de Ensino Superior
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FURG	Fundação Universidade de Rio Grande

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Alunos participantes da UFRGS	157
Quadro 2	Alunos participantes da UFSM.....	158
Quadro 3	Alunos participantes da UFPEL	159
Quadro 4	Alunos participantes da UERGS	160
Quadro 5	Alunos participantes da FURG.....	160
Quadro 6	Professores participantes da UFRGS	161
Quadro 7	Professores participantes da UFSM.....	162
Quadro 8	Professores participantes da UFPEL	163
Quadro 9	Professores participantes da UERGS	163
Quadro 10	Professores participantes da FURG.....	164

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Símbolo Internacional de Acesso	57
Figura 2	Símbolos que indicam acesso	57
Figura 3	Símbolo de Acessibilidade na Web.....	58
Figura 4	Símbolo internacional de pessoas com deficiência visual (cegueira).....	58
Figura 5	Símbolo Internacional de pessoas com deficiência auditiva (surdez)	59
Figura 6	Símbolos internacionais de sanitários e sanitários acessíveis	59
Figura 7	Símbolos internacionais circulação.....	60
Figura 8	Símbolos internacionais de informação	61
Figura 9	Evolução de Matrículas de Alunos com N.E.E. no Ensino Superior, no período 2003-2004, por área de necessidade e tipo de instituição, segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação	182
Figura 10	Evolução de Matrículas de Alunos com Deficiência no Ensino Superior, no período 2003-2004, por tipo de deficiência e de instituição, segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Ingresso no Ensino Superior por região	56
Gráfico 2	Formação profissional em nível de pós-graduação dos participantes: porcentagem	176
Gráfico 3	Porcentagem de professores que já haviam trabalhado com alunos deficientes em sala de aula	177
Gráfico 4	Entendimento dos professores participantes sobre o aluno deficiente.....	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Percurso acadêmico antes da universidade: frequência e porcentagem.....	165
Tabela 2	Motivo pelo qual decidiu cursar uma universidade: frequência e porcentagem	165
Tabela 3	Motivo da escolha da IES – Instituição de Ensino Superior: frequência e porcentagem.....	166
Tabela 4	Motivo da escolha do Curso freqüentado na IES: frequência e porcentagem	166
Tabela 5	Realização de prova adaptada na ocasião do ingresso na IES: frequência e porcentagem	167
Tabela 6	Descrição das facilidades encontradas no curso de graduação freqüentado: frequência e porcentagem	168
Tabela 7	Descrição das dificuldades encontradas no curso de graduação freqüentado	168
Tabela 8	Descrição dos recursos disponíveis na IES: frequência e porcentagem.....	169
Tabela 9	Descrição dos recursos necessários para inclusão no ensino superior: frequência e porcentagem.....	169
Tabela 10	Modo de realização das avaliações: frequência e porcentagem.....	170
Tabela 11	Percepções dos alunos com deficiência sobre a atuação de seus professores: frequência e porcentagem	170
Tabela 12	Descrição das necessidades de melhorias no ensino por parte do professor: frequência e porcentagem	171
Tabela 13	Descrição dos sentimentos dos alunos com deficiência em relação à universidade.....	172
Tabela 14	Descrição da interação do aluno com deficiência e seus colegas: frequência e porcentagem.....	172
Tabela 15	Descrição do número de alunos do sexo masculino e feminino com deficiência não sensorial e sensorial	173
Tabela 16	Experiência com alunos com deficiência antes de trabalhar no ensino superior: frequência e porcentagem.....	173

Tabela 17	Reações dos professores sobre a experiência com a inclusão de alunos com deficiência: frequência e porcentagem	174
Tabela 18	Concepções dos professores com relação aos alunos com deficiência: frequência e porcentagem	175
Tabela 19	Definições dos professores sobre inclusão: frequência e porcentagem	175
Tabela 20	Opiniões dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: frequência e porcentagem ..	176
Tabela 21	Descrição das habilidades do aluno deficiente	178
Tabela 22	Descrição das dificuldades do aluno deficiente	178

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Roteiro de entrevista com os alunos	225
Anexo 2	Roteiro de entrevista com os docentes	226
Anexo 3	Termo de consentimento livre e esclarecido	228
Anexo 4	Categorias de respostas dos alunos	229
Anexo 5	Categorias de respostas dos professores	243
Anexo 6	Carta de aprovação	250

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	35
A construção do objeto de pesquisa no contexto de minha trajetória profissional/justificativa.....	39
1. CAPÍTULO - APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE ACESSO E ACESSIBILIDADE	47
1.1. Acesso e acessibilidade	49
1.2. Programas de inclusão no Ensino Superior	64
2. CAPÍTULO - INCLUSÃO: TECENDO UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA.....	69
2.1. Inclusão: o aparato legal e documentos oficiais	72
2.2. Os caminhos e descaminhos da “inclusão” no Ensino Superior.....	78
3. CAPÍTULO - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	87
4. CAPÍTULO - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	99
5. CAPÍTULO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	107
5.1. A importância da pesquisa na formação de professores.....	115
5.2. A formação de professores e a legislação.....	122
6. CAPÍTULO - OBJETIVOS DA PESQUISA.....	133
7. CAPÍTULO - MÉTODO	137
7.1. Justificativa metodológica.....	137
7.2. Fases da pesquisa	141
7.3. Contexto da pesquisa.....	141
7.4. Participantes da pesquisa	142
7.5. Procedimentos para seleção dos participantes	143
7.6. Material.....	144
7.7. Instrumento para a coleta de dados: entrevista.....	144
7.8. A elaboração das entrevistas	146

7.9. A realização das entrevistas	147
7.10. Procedimentos para análise dos dados	148
7.11. Aspectos éticos	149

8. CAPÍTULO - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS..... 153

8.1. Caracterização das Universidades	153
8.1.1. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).....	153
8.1.2. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).....	154
8.1.3. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRGS).....	155
8.1.4. Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG)	156
8.1.5. Universidade Estadual do Rio Grande Do Sul (UERGS).....	156
8.2. Caracterização dos participantes: alunos	157
8.3. Caracterização dos participantes: professores	161
8.4. Resultados e análise estatística: alunos com deficiência	165
8.5. Resultados e análise estatística: professores.....	173
8.6. Discussão dos resultados	179

CONCLUSÃO..... 205

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 213

ANEXOS..... 225



*"É muito difícil explicar como surgem,
as idéias, às vezes por reação
a uma simples palavra: IMPOSSÍVEL!"
(Amor Klink)*

INTRODUÇÃO

No decorrer da história da humanidade, foram diversas as atitudes assumidas pela sociedade com relação a certos grupos sociais, como por exemplo, para com as pessoas deficientes, negros, índios, entre outros. Tais atitudes foram mudando de acordo com os próprios avanços e fatores sociais, econômicos, culturais, filosóficos e, principalmente, científicos de cada etapa histórica em que se vivia.

Embora sejam notórios os avanços em relação às últimas décadas no que diz respeito aos direitos educacionais da pessoa com deficiência (e de todos os excluídos de um modo geral!), ainda existe uma grande lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação destas na prática: como o acesso, a acessibilidade e a permanência (com qualidade educacional e de vida!) para as pessoas com deficiência, não somente na Educação Básica, mas principalmente na Educação Superior (que se constitui foco deste estudo, a ser explanado *a posteriori*).

As discussões acerca do processo de inclusão, passaram a ser amplamente difundidas principalmente após a Declaração de Salamanca de 1994, que traz princípios como o incentivo, valorização e convívio com a diversidade de pessoas visando o enriquecimento dos grupos sociais. No entanto, a efetivação daquilo que muitos teóricos (Stainback e Stainback, Rodrigues, Mantoan, Freitas, Mendes, Mazzotta, Amaral, Sasaki, Werneck, Omote, Jannuzzi, Edler, Santos, Silva, Bonetti, Bueno, Aranha, entre tantos outros) discutem no mundo e no Brasil, já há algum tempo: a *inclusão educacional e social*, que requer clareza sobre a própria condição dos excluídos, não só de pessoas com deficiência, mas, sobre estas. Há que se conhecer suas habilidades e fragilidades, entre tantas outras indagações que o próprio termo e suas decorrências trazem.

Será possível, por exemplo, falar sobre “inclusão” no Ensino Superior, uma vez que se versa sobre um sistema de ensino em um país extremamente e historicamente segregador?

Isto seria interessante se a realidade social, econômica, cultural, histórica e, principalmente política e educacional, dessem conta de garantir a concretização da inclusão! Ou seja, da grande utopia necessária, pois:

(...) pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte, num mundo mais 'redondo', menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande utopia: UNIDADE NA DIVERSIDADE! (FREIRE, 2006, p. 46)

Optou-se, então, por versar aqui sobre *acesso e acessibilidade de pessoas com deficiência*¹ no Ensino Superior, não descartando questões teórico-conceituais necessárias nesta discussão, tais como: a própria inclusão e sua legislação (que trazem em seu bojo os referenciais de acesso e acessibilidade), o ensino superior no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul e a formação de professores para trabalhar com esta realidade educacional.

Nesta perspectiva, podemos pensar sobre a história da Educação Especial/EE² no Brasil (ARANHA, 2006) de um modo geral, na qual são significativas as informações sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência, podendo-se constatar que até o século XVIII as noções sobre este tema eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções do realismo. Nas palavras de Mazzotta (2005, p. 16) “o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criados”.

Na atual realidade educacional de nosso país, o acesso, a acessibilidade e a permanência de pessoas com deficiência não somente na Educação Básica, mas também em Instituições de Ensino Superior/IES³, em cursos de graduação principalmente, constituem-se uma barreira a mais a ser enfrentada por estas pessoas, uma vez que demanda por parte das IES, não só à vontade, mas,

¹ Adotar-se-á o termo “deficiência”, por acreditarmos que este, refere-se à: **Necessidades Educativas Permanentes** - essas necessidades requerem adaptações generalizadas no currículo, que deve adequar-se às características do aluno; essas adequações se mantêm durante todo o percurso escolar do aluno ou grande parte dele. Constituem diversos tipos de perturbações, apresentando, no seu desenvolvimento, alterações significativas, provocadas por problemas de diversas ordens (orgânica e funcional) e também por problemas socioculturais e econômicos graves. Englobam problemas em nível dos domínios sensoriais, intelectuais, físicos, emocionais e incluem quaisquer outros problemas ligados com a saúde (Brasil/MEC/SEESP – Política Nacional de Educação Especial, 2008).

² Utilizar-se-á a abreviatura EE, designando Educação Especial.

³ A abreviatura IES será utilizada neste estudo designando “Instituições de Ensino Superiores”.

sobretudo, a sensibilidade e a preocupação em adaptar o acesso ao currículo para os alunos com deficiência, bem como preparar os professores e funcionários para o atendimento aos mesmos em sala de aula e demais setores e serviços da instituição são desafios constantes. Segundo Eidelwein (2006, p. 38):

Neste cenário, o preparo para o convívio entre pessoas, com deficiência ou não, em diferentes contextos, inclusive no Ensino Superior, pode ser considerado, também, em termos de espaços físicos e sociais. Na Educação Básica, ou seja, no contexto escolar regular, todo aluno deve ter garantido à possibilidade de acesso de forma segura e independente aos espaços escolares comuns a TODOS, independentes de serem pessoas com algum tipo de deficiência, uma escola aberta à DIVERSIDADE.

Assim, as discussões sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, tem sido tema de reflexão e ansiedade para educadores e pesquisadores, pois, pressupõe mudanças textuais/legais, simbólicas (formação de professores, quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, curriculares, avaliativas etc), de representações sobre as pessoas a serem inseridas⁴ e das identidades de todos os envolvidos no processo em todos os seus graus (MRECH, 2005).

Os princípios de acesso e acessibilidade nada mais são que princípios da democracia. “E não existe democracia sem educação, nem educação sem democracia” (WERNECK, 2005, p. 23). Os direitos das pessoas com deficiência estão explicitados também na Constituição Brasileira de 1988, proclamados e assegurados também em outros textos legais (que serão abordados do Capítulo II desta tese). Nesse sentido, as pessoas devem ser percebidas com igualdade, implicando assim no reconhecimento e atendimento de suas necessidades específicas.

O conjunto de objetivos da atual Política Nacional de EE (MEC/SEESP/2008) - que visam explicitamente uma educação que se quer *inclusiva* no Brasil, destina-se a garantir o atendimento educacional do estudante com deficiência, cujo direito de igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado. O acesso e a acessibilidade a pretender, portanto, pressupõe que as pessoas com

⁴ Utilizar-se-á o termo “*inserido*”, como referência às pessoas com deficiência que freqüentam o Ensino Regular e também o Ensino Superior, ao invés de “inclusão”; por não acreditar que esta seja a realidade expressa em nosso sistema de ensino atualmente, em qualquer nível, pelo menos por enquanto.

deficiência tenham direitos a uma educação igualitária e de qualidade; que sejam vistos no seu todo quanto ao desenvolvimento; que a todos seja provida uma educação que respeite suas necessidades e características especiais e peculiares; estas, na sua essência, se constituem direitos fundamentais de qualquer pessoa; que seja facilitada a sua transição para a vida ativa, de tal forma que possam mover-se na sociedade a que, por direito, pertencem.

Pensar na perspectiva de promover a educação acessível, participativa, ausente de valores preconceituosos, oferecer espaços favoráveis a investigação do processo de formação acadêmica dos profissionais da educação em geral, por meio de disciplinas da EE nas estruturas curriculares das diferentes modalidades de formação (CARVALHO, 2008).

A meta primordial ao se promover o acesso e a acessibilidade é não deixar ninguém de fora, buscando a autonomia e a independência de todas as pessoas. Culturalmente, tem sido uma prática considerar que a pessoa com deficiência é um ser especial e por isso não possui direitos, não pode reivindicar, não realiza e não tem um lugar produtivo na sociedade (MRECH, 2005). Porém, como o discurso democrático nem sempre corresponde à prática das interações humanas, alguns segmentos da sociedade permanecem à margem, discriminados, exigindo ordenamentos sociais específicos. Conforme apontam Marques e Toledo (et all, 2007), situam-se aí, as pessoas com necessidades educacionais especiais/NEE, entre elas, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento/TGD e altas habilidades. Geralmente tidas como desviantes, estas pessoas têm uma história de luta em prol de seus direitos à vida, ao trabalho, à escolarização, à inserção social.

Para Sasaki (2005, p.1):

(...) para garantir que as medidas de acesso e permanência na universidade sejam implementadas de acordo com a nova visão de sociedade, de educação e de cidadania em relação à diversidade humana e as diferenças individuais – todas as pessoas devem ser aceitas e valorizadas pelo que cada uma possui para construir o bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres e usufruir direitos e ser feliz.

Em documentos legais sobre esta temática no Brasil, as IES⁵ assumem um papel significativo na proposta de não-segregação, acesso e acessibilidade, pois “a

⁵ UFSM – Projeto Universidade Acessível; USP – Projeto USP Legal; UFRGS – Projeto Incluir, entre outras.

formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (Brasil/MEC/SEESP, Política Nacional de Educação Especial, 2008).

Nesta perspectiva, parafraseando Goffredo (2005), torna-se necessária uma reflexão coletiva dos professores sobre a adaptação do currículo às necessidades desses alunos, bem como, a adaptação das IES para oferecer uma estrutura, tanto física quanto pedagógica, como prevê o documento supracitada (Brasil/MEC/SEESP/ Política Nacional de Educação Especial, 2008), mais adequada para que os mesmos possam ser acolhidos, ter suas necessidades específicas atendidas, e sentirem-se efetivamente sujeitos partícipes do processo educacional (DEMO, 2005).

Não há como negar que as exigências são muitas e que não basta apenas a boa vontade de alguns. Inserir um aluno com deficiência no Ensino Superior exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização e uma política precisa ser urgentemente pensada e colocada em prática para isto. E, como bases para as reformulações são necessárias investigações sobre as informações e formação dos docentes das IES; são necessárias modificações nas estruturas e serviços existentes para atender a diferentes demandas, para que os resultados alcançados pelas experiências de alunos que já freqüentam o Ensino Superior, vivenciadas pelas mesmas sejam positivos.

Desta forma, a pretensão deste estudo, não esgota o envolvimento de análises sobre os aspectos característicos da educação e a realidade atual enfrentada nessa área – a busca pela inclusão de pessoas com deficiência – oferece um estudo desta realidade; porém, apresenta um recorte específico e local, a respeito das universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul.

A construção do objeto de pesquisa no contexto de minha trajetória profissional/justificativa

Toma-se a liberdade de iniciar a apresentação da justificativa da escolha da temática desta tese de doutoramento, apoiada em um excerto de autoria de Vinícius

de Moraes para sublinhar que esta pesquisa esteve permeada pela arte dos encontros:

- O da minha trajetória profissional com o interesse de investigação: *o acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no Ensino Superior público do Estado do Rio Grande do Sul*⁶;

- O da educadora especial/professora, cuja prática pedagógica é aqui descrita e analisada como a profissão escolhida e amada;

- E todos os ocorridos entre mim (como autora deste estudo) e meus alunos (parceiros de caminhada) que ilustram esta tese inclusive, porque a vida é, de fato, a *arte do encontro*.

Pois bem, inicia-se pelo primeiro encontro - já que os outros serão apresentados no decorrer desta tese - em que se explicita, brevemente, a perspectiva a partir da qual me pronuncio, tecendo relações entre meu percurso pessoal e profissional, meu interesse pelo objeto de pesquisa e os autores selecionados que me acompanham nessa caminhada investigativa.

Neste cenário, em meio às discussões propostas no ambiente acadêmico, meu interesse de investigação começava a ser delineado: a relação entre o acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no Ensino Superior público (pois minha experiência profissional também já esteve neste âmbito) e a prática pedagógica do educador neste contexto, aqui, enquanto ator/atriz e autora do processo, como ensina Nóvoa (2007).

No segundo encontro, cabe salientar sobre o interesse em pesquisar sobre o tema “inclusão”⁷ que surgiu no decorrer do curso de graduação em Educação Especial/EE⁸ da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS, entidade que me proporcionou oportunidades de participação, como pesquisadora, em projetos de

⁶ A abreviatura RS será utilizada neste estudo designando Estado do Rio Grande do Sul.

⁷ Atualmente, reafirmamos a clareza de utilizarmos neste estudo as terminologias “acesso e acessibilidade” e “inserção” – uma vez que temos a noção de que a realidade pretendida: inclusão – ainda não está concretizada; porém, na época de minha formação inicial havia, fervilhando discussões sobre este tema, a ilusão de isto (mais de dez anos depois) pudesse estar, de fato, ocorrendo na prática. No entanto, seguiremos, com a alma de educadora, lutando para que, um dia, a inclusão tal qual se encontra exposta nos papéis e aparatos legais até aqui estudados, seja de fato uma realidade, saindo do *plano das idéias*, como diria Platão.

⁸ A abreviatura EE será utilizada neste estudo designando Educação Especial.

iniciação científica e de extensão, os quais contribuíram para o aperfeiçoamento da minha formação culminando com o interesse, cada vez maior, na área pesquisada.

Em 1998, ingressei no curso de Especialização *lato sensu* em EE/Habilitação em Deficiência Mental também na UFSM, no qual pesquisei as expectativas das alunas dos cursos ensino médio (magistério) de Santa Maria/RS frente à inclusão, buscando saber se estas se sentiam preparadas para assumir, com fundamentação teórico-metodológica, a presença de pessoas com deficiência em suas salas de aula comuns; e, se o seu curso de formação oferecia um embasamento teórico-prático mínimo para o trabalho com as deficiências.

Em 1999, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar/SP, para buscar possíveis respostas às minhas indagações, investigando como ocorria o processo de inclusão escolar no município de Santa Maria/RS, mais precisamente sob o ponto de vista dos envolvidos: dando vez e voz ao próprio aluno com deficiência mental, seus pais e seus professores.

As inquietações sobre este processo no decorrer de minha formação profissional e a partir do trabalho realizado durante o mestrado, aumentaram, materializaram-se e se tornaram o objeto de estudo desta proposta de trabalho; procuro, ainda, encontrar novas respostas aos questionamentos até aqui acumulados em função da profissão-educadora e da atuação profissional frente à nova perspectiva educacional do país, analisando os caminhos da inserção – acesso e acessibilidade – no contexto do ensino superior, para no futuro, *quicá*, possa pensar sobre *inclusão*.

Nestes teares, na trajetória enquanto educadora no ensino superior surgiu à oportunidade de trabalhar com alunos com diversas deficiências. Primeiramente, quando atuei como professora substituta no Departamento de Fundamentos da Educação, na UFSM/RS, nos anos de 2003 e 2004, ministrando aulas para um aluno surdo inserido no curso de EE; em 2006 na Faculdade da Serra Gaúcha/FSG/RS; atualmente coordenando o Curso de Pedagogia da Faculdade Anglo-Americano de Caxias do Sul/FAACS/RS, e o NAP/Núcleo de Apoio Psicopedagógico da ULBRA/Universidade Luterana do Brasil, na qual sou responsável pela área da EE e do atendimento de pessoas com deficiência que freqüentam os cursos de graduação da instituição citada. Estas últimas experiências coincidem com o ingresso no Curso de Doutorado em Psicologia da FFCLRP/USP.

Com estas vivências, foi possível perceber que, não obstante da minha formação na área de EE, de ministrar cursos, oficinas, palestras, etc., com a pretensão de promover formação continuada e em serviço para professores da Educação Básica, sobre como atuar frente ao processo de inclusão, a própria experiência mostrava que não estávamos conseguindo “incluir” com qualidade, no ensino superior, pois a nós, especialistas, também nos falta preparo para tal realidade.

Deste modo, justifica-se, então, a proposta de *analisar o acesso e a acessibilidade a partir da ótica dos alunos com deficiência e seus professores, no ensino superior*. E, ainda, por haverem poucas pesquisas e publicações na área que tratem de questões referentes à *inclusão* no contexto ao qual se refere esta pesquisa.

Para justificar a produtividade da temática aqui selecionada e a singularidade pressuposta em uma tese de doutorado, foi realizado um rastreamento de teses, dissertações e artigos que utilizam o referencial de “acesso, acessibilidade e inclusão no Ensino Superior no Estado do RS” por meio de pesquisas no Banco de Teses do Portal CAPES - que reúne informações sobre teses e dissertações, defendidas a partir de 1994, junto a programas de pós-graduação - e nas bibliotecas eletrônicas: *Scielo (Scientific Electronic Library Online), Ebsco/Host, BVS/Biblioteca Virtual em Saúde, Pubmed, MedLine, Bireme, Psycodoc, Pepsic, Erik, Lilacs*, entre outros, que abrangem uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e em língua estrangeira. No entanto, para ser fiel aos objetivos propostos, dá-se especial atenção aos materiais encontrados em Língua Portuguesa.

A pesquisa no Portal CAPES, abarcando os resumos de teses e dissertações incluídos para consulta até o ano base de 2007 (quando os dados da presente pesquisa foram coletados), foi realizada, inicialmente, a partir do descritor “assunto” pela “expressão exata” inclusão (a) e Ensino Superior (b), (pois esta terminologia era o objeto inicial do estudo). Os resultados apontaram 74 ocorrências para a primeira palavra-chave, as quais abrangem diversas áreas do campo da educação e da EE, e apenas uma tese para a segunda palavra-chave, relacionada à prática da inclusão no Ensino Superior no Estado do RS (primeira idéia para esta pesquisa, modificada a partir das valiosas e imprescindíveis colaborações feitas por ocasião do exame de qualificação, no qual definimos e adotamos a terminologia “acesso e acessibilidade”).

No *Scielo* foram pesquisados artigos por meio do “índice de assuntos” em que se utilizou para busca a palavra “acesso e acessibilidade” e as expressões “Ensino Superior e Deficiência”. Foram encontradas quatro dissertações para o primeiro descritor, sendo três deles publicados em um mesmo periódico; e duas teses para o segundo; no entanto, nenhum dos estudos encontrados fazia referência direta à totalidade das universidades públicas do RS, conforme o levantamento realizado nesta tese de doutoramento.

Nesta perspectiva, percebe-se a necessidade destes mapeamentos, uma vez que:

[...] a falta de uma terminologia adequada prejudica o estabelecimento de políticas para o atendimento, a essa parte da sociedade, não se sabendo ao certo: **QUEM SÃO? COMO SÃO? E QUANTAS SÃO ESSAS PESSOAS?**⁹ No Brasil não há terminologia padrão para ser usada quando se faz referência às pessoas com deficiência limitadora de suas atividades ou, conforme expressão em vigência, pessoas “portadoras de deficiência”, sendo muitas as legislações que em seus preâmbulos conceituam os termos que irão utilizar. [...] nas legislações de amparo (seja para concessão de benefícios ou estabelecimentos de normas) ficou adotada a expressão “pessoas portadoras de deficiência” - que se refere às pessoas que possuem incapacidade, em consequência de deficiências. (TORRES, 2005, p. 39-40).

Ressalta-se, pois, a importância de se conhecer o número de alunos com deficiência que freqüentam os cursos de graduação das universidades públicas do RS, com vistas a traçar estratégias de promoção de qualidade no acesso e na acessibilidade destas pessoas na educação e na sociedade de um modo geral.

Explicita-se brevemente, a organização textual do presente estudo:

- Capítulo I: Descreve conceitos importantes sobre acesso e acessibilidade, especificando o contexto do ensino superior no Brasil e o aqui pesquisado;

- Capítulo II: Traz referências sobre a temática “inclusão” – que não poderia deixar de ser aqui abordada, uma vez que, primeiramente, foi à terminologia utilizada na primeira versão desta tese e que, traz em seu seio, as normatizações necessárias para versarmos sobre *acesso e acessibilidade*;

⁹ Grifos da pesquisadora.

- Capítulo III: Aborda características referentes à organização curricular do Ensino Superior no Brasil e no RS;

- Capítulo IV: Aponta aspectos históricos importantes sobre a EE no RS;

- Capítulo V: Apresenta uma breve fundamentação sobre a importância da formação de professores (inicial, continuada e em serviço) para maximizar a qualidade da prática pedagógica em contextos de acesso, acessibilidade, permanência e SUCESSO na aprendizagem de pessoas com deficiência que freqüentam o ensino superior;

- Capítulo VI: Apresenta os objetivos deste estudo.

- Capítulo VII: Apresenta o método utilizado tanto como referenciais teóricos, quanto como unidades de descrição dos dados coletados, o delineamento metodológico quanti-qualitativo utilizado nesta investigação e a justificativa do uso da entrevista como instrumento para a coleta de dados;

- Capítulo VIII: Apresenta a descrição dos resultados e análise dos dados coletados, que compõem o corpus empírico desta pesquisa, bem como a interpretação dos mesmos seguindo o estabelecimento de categorias de análise (Anexo 1).

Por fim, na conclusão, retomo os principais aspectos abordados na pesquisa, apontando as contribuições advindas deste estudo para a formação e atuação docente, na relação entre os campos da educação que temos e daquela que sonhamos ter!



“O fato é que um dos componentes importantes do êxito numa atividade não é o que a gente sabe, mas sim a capacidade de aprender. (...) A capacidade de buscar informações e aprender é que faz a diferença.”
(Amyr Klink)

1. CAPÍTULO

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE ACESSO E ACESSIBILIDADE

O processo de acesso e acessibilidade da pessoa com deficiência é uma política que vem sendo empregada há algum tempo no Brasil. De acordo com Martins (2006) processo passa por um longo período. Inicialmente, serão abordadas definições de deficiência no que diz respeito aos processos de acesso e acessibilidade.

As definições de deficiência¹⁰ estão sempre sendo revistas. A Organização Mundial da Saúde/OMS (2009) apresenta os seguintes conceitos para impedimento, deficiência e incapacidade¹¹:

- **Impedimento** – alguma perda ou anormalidade das funções ou da estrutura anatômica, fisiológica ou psicológica do corpo humano;

- **Deficiência** – alguma restrição ou perda, resultante do impedimento, para desenvolver habilidades consideradas normais para o ser humano;

- **Incapacidade** – uma desvantagem individual, resultante do impedimento ou da deficiência, que limita ou impede o cumprimento ou desempenho de um papel social, dependendo da idade, sexo e fatores sociais e culturais.

Considerando os conhecimentos existentes em nossos dias sobre saúde, a OMS trabalha com três dimensões na reflexão sobre esse tema: função e estrutura do corpo humano, atividades e participação. A partir dessas dimensões, conceitua como:

- **Funções do corpo** – as funções fisiológicas ou psicológicas do corpo humano;

¹⁰ Termo adotado neste estudo

¹¹ Disponível em www.oms.org acesso em fevereiro de 2009.

- **Estrutura do corpo** – as partes anatômicas do corpo humano, tais como órgãos, membros e seus componentes;

- **Atividade** – o desempenho individual de uma tarefa ou de uma ação;

- **Limitações de atividades** – as dificuldades individuais que podem existir no desempenho de atividades;

- **Participação** – o envolvimento individual nas situações de vida em relação às condições de saúde, funções e estrutura do corpo humano, atividades e outros fatores contextuais;

- **Restrições da participação** – problemas individuais que podem existir para se incluir ou se envolver numa determinada situação de vida.

Paralelamente a esses conceitos, deve-se considerar o art. 3º do Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil/CORDE, in: Carvalho, 2008), quando considera que:

- **Deficiência** é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de:

- a) Habilidades sociais;
- b) Utilização da comunidade;
- c) Saúde e segurança;
- d) Habilidades acadêmicas;
- e) Lazer;
- f) Trabalho.

1.1. Acesso e acessibilidade

Pode-se inferir que *acesso e acessibilidade* são conceitos que emergem da complexidade, da idéia de trama, de tecido, como nos propõe Morin (2007). Implicam no entrelaçamento entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades. A complexidade, assim entendida, esbarra na necessidade de reforma do pensamento e da educação e atinge a formação dos professores, de modo que possam ser capazes de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, no sentido proposto por Freire (2006).

Diante deste panorama, embora a Constituição Federal atual seja norteadada pelo princípio de que o direito de livre acesso ao meio físico e de livre locomoção é parte indissociável dos Direitos Humanos, falta à visão de obrigatoriedade, bem como, uma ligação entre a Lei e os já existentes parâmetros estabelecidos pelas normas técnicas de acessibilidade da NBR 9050/1994, feita pela ABNT. (Projeto de Lei nº. 16.578/2007).

No ano de 1998, foi enviado para apreciação, o Projeto de Lei PL-4767/98, que dispõe especificamente sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e visa o estabelecimento de normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade ao meio físico como um todo.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº. 5.296/04 regulamentou as leis nº. 10.048/00 e nº. 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, destacando:

Seção II. Das Condições Específicas. Art. 16:

As características do desenho e a instalação do mobiliário urbano devem garantir [...] a aproximação e o alcance visual e manual para as pessoas portadoras de deficiência física, em especial aquelas em cadeira de rodas, e a circulação livre de barreiras, atendendo às condições estabelecidas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT (Decreto-Lei nº 5.296, – 02 dez 2004).

Seção III. Da Acessibilidade aos Bens Culturais Imóveis. Art. 30:

As soluções destinadas à eliminação, redução ou superação de barreiras na promoção da acessibilidade a todos os bens culturais imóveis devem estar de acordo com o que estabelece a Instrução Normativa nº 1 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico

Nacional – IPHAN, de 25 de novembro de 2003 (Decreto-Lei nº 5.296 – 02 dez 2004).

Sem dúvida, estas leis são fundamentais para a elaboração de políticas públicas para as pessoas com deficiências nas três esferas de governo, principalmente em relação ao Decreto nº. 5.296/04 que estabeleceu oportunidades e condições para o desenvolvimento de uma política nacional de acessibilidade, considerando e respeitando as atribuições das diferentes esferas de governo, a realidade e a diversidade dos municípios e estados. Nesse contexto, o *Programa Brasil Acessível* é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

Assim, a regulamentação da acessibilidade tem como objetivo promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando, realmente as escolas para atender a todas as pessoas, sobretudo às que têm NEE. (UNESCO/MEC/Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 2005).

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2006), acessível é "o espaço, edificação, mobiliário ou elemento que possa ser alcançado, visitado e utilizado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com deficiência". O termo acessível implica tanto em acessibilidade física como de comunicação. Representa para o nosso usuário, não só o direito de acessar a rede de informações, mas também o direito de eliminação de barreiras arquitetônicas, de disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

De acordo com o Manual de Acessibilidade da ABNT (2006) obstáculos são:

- Escadas sem corrimão e sem contraste de cor nos degraus;
- Ausência de corrimão e/ou guarda-corpos normatizados;
- Ausência de banheiros adaptados;
- Pouca iluminação;
- Ausência de rampas de acesso para cadeirante;
- Ausência de orelhão, extintores de incêndio e caixas de correio adaptados a altura com usuários de cadeira de rodas;
- Ausência de sinalização tátil no chão;
- Sala de aula, teatros, ginásios sem vagas ou espaços nos corredores entre as poltronas, carteiras, arquibancadas para cadeiras de rodas;
- Desníveis nas portas que sejam maiores que 5 m;
- Portas e corredores estreitos, catracas sem porta alternativa;

- Portas emperradas e com maçanetas roliças ao invés do tipo alavanca, principalmente em banheiros adaptados;
- Banheiros sem identificação escrita, ao invés de símbolo que desenhem o gênero e em relevo;
- Falta de manutenção de ruas e calçadas, bueiros sem tampa ou grades de proteção e
- Falta de abrigos para sol e chuva nos pontos de ônibus.

Para Rodrigues (2007) as barreiras arquitetônicas têm que ser vistas não somente como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências dos edifícios.

A acessibilidade se traduz:

Na possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004).

Nos termos do “Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa” (2009), “Acessibilidade (Lat. *accessibilitate*), s.f. qualidade de ser acessível; facilidade na aproximação, no trato ou na obtenção. Acessível adj. a que se pode chegar facilmente; que fica ao alcance”.

Na perspectiva da inclusão social, ao considerar as pessoas com deficiência, são criadas legislações e ações específicas para esse fim. Adotam-se novas filosofias e práticas em um fluxo dinâmico, abrangendo toda a sociedade. (MAZZOTTA, 2006, p.35)

Deste modo a acessibilidade é definida pela ABNT, pela norma NBR 9050/94, do seguinte modo: acessibilidade de pessoas com deficiências a edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos, é tida como sendo a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano.

Conforme evidencia Manzini (2006) a acessibilidade não significa apenas permitir que pessoas com deficiências participem de atividades que incluem o uso de produtos, serviços e informação. Acessibilidade é um processo de transformação do ambiente, da organização físico-espacial, da administração, do atendimento, das atitudes, do comportamento e de mudança da organização das atividades humanas que diminuem o efeito de uma deficiência.

Fundamentado na NBR 9050 (ABNT, 2006), o conceito de acessibilidade pode ser tanto física como de comunicação:

[...] a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elemento. A mesma norma define o termo acessível como o espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação. (MANZINI, 2006, p. 32).

A acessibilidade vem sendo utilizado nos últimos anos com muita frequência como o advento do modelo de inclusão salienta ainda mais a necessidade de ampliação do acesso e permanência. Nesta perspectiva vale salientar que a acessibilidade não mais se restringe aos aspectos que envolvem barreiras arquitetônicas ou físicas, ela necessita atuar em outros contextos.

Como aponta Manzini (2006) a acessibilidade compõe o conceito de cidadania, no qual os indivíduos têm direitos assegurados por lei que devem ser respeitados, entretanto, muitos destes direitos esbarram em barreiras arquitetônicas e sociais.

Sasaki (2005) apresenta seis tipos de acessibilidades:

1. A acessibilidade arquitetônica que se trata dos cuidados relacionados às barreiras ambientais;

2. A acessibilidade comunicacional que se refere ao manejo na comunicação interpessoal como a língua de sinais, linguagem corporal e gestual, comunicação escrita e virtual entre outras;

3. A acessibilidade metodológica que diz respeito à liquidação de barreiras nos métodos e técnicas de trabalho como técnicas de treinamentos e desenvolvimentos de recursos humanos;

4. A acessibilidade instrumental que é a retirada de barreiras nos instrumentos de trabalho como ferramentas máquinas, equipamentos, lápis, teclado de computador e outros;

5. A acessibilidade programática que se trata de barreiras invisíveis, ou seja, leis, decretos, portarias, resoluções, ordens de serviço e etc;

6. A acessibilidade atitudinal que configura como o fim dos preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações afins.

As barreiras existentes não estão apenas nos equipamentos arquitetônicos, mas principalmente no preconceito que ainda existe dentro da sociedade em um contexto geral. Todos os processos de acessibilidade descritos anteriormente permitirão a pessoa com deficiência realizar um bom trabalho de forma segura e com mais satisfação. Sasaki (2005), ainda ressalta as barreiras como “invisíveis”, ou seja, que não estão explícitas nas normas, leis, regulamentações entre outras que dificultam ou até mesmo impossibilitam a utilização dos serviços de lazer e bens turísticos por algumas pessoas.

A tecnologia digital tem representado em todo o mundo, uma ferramenta de peso na inclusão de todas as pessoas, mas em especial, para a pessoa com deficiência, ela se apresenta como um instrumento que pode ser determinante. A vida se tornou bem mais fácil, por exemplo, para pessoas cegas, que atualmente tem os textos digitalizados por meio do leitor com sistema sonoro, sem necessitar da ajuda e da disponibilidade de outros. Ou para o estudante com dificuldade de locomoção, que faz uma pesquisa na internet, sem precisar buscar por várias bibliotecas. Ganhou-se em autonomia, em rapidez e na equiparação de oportunidades. Para isso, é necessário que a tecnologia esteja adequada às necessidades técnicas para acessibilidade digital.

A importância que assumem essas tecnologias no âmbito da EE já vem sendo destacada como parte da educação que mais está e estará sendo afetada pelos avanços e aplicações que vem ocorrendo nessa área para atender necessidades específicas, face às limitações de pessoas no âmbito mental, físico-sensorial e motora com repercussão nas dimensões sócio-afetivas.

O Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004 em seu artigo 47 limita o prazo para a reorganização do meio virtual para os deficientes visuais:

Art. 47. No prazo de até doze meses a contar da data de publicação deste Decreto, será obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de

computadores (internet), para o uso das pessoas portadoras de deficiência visual, garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis.

§ 1º Nos portais e sítios de grande porte, desde que seja demonstrada a inviabilidade técnica de se concluir os procedimentos para alcançar integralmente a acessibilidade, o prazo definido no caput será estendido por igual período.

A expressão "acessibilidade" também tem um significado importante para a informática de acordo com Sonza (2008), pois representa para o usuário, tanto o direito de acessar a rede de informações, quanto o direito de eliminação das barreiras arquitetônicas, de disponibilidade de comunicação e, principalmente, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

As dificuldades identificadas na pessoa com deficiência que se remetem a incapacidade resultante da sua deficiência, muitas vezes, são devidas à falta de acessibilidade e à inexistência de recursos instrumentais e tecnológicos no ambiente. Necessitam ser levadas em conta no momento em que o gestor realizar a avaliação de desempenho, pois isto é um fator que influencia no desempenho do trabalho da pessoa com deficiência.

Para Mazzotta (2005), as dificuldades e limitações das condições de acesso aos bens e serviços sociais e culturais configuram uma das mais perversas situações de privação da liberdade e de equidade nas relações sociais fundamentais à condição de ser humano. Segundo o autor, o conceito de acessibilidade vai muito além do direito de entrar aos ambientes como empresas, ela se amplia aos direitos de participação ativa no meio social, com a cidadania ou a inclusão social. Nesta perspectiva não é concebível defender inclusão social abstraindo-se as condições básicas de acessibilidade nos espaços sociais públicos ou que são compartilhados pela sociedade. No entanto, talvez represente um alerta àqueles que tenham uma

obscura percepção dos segmentos da população que têm sido, reiteradamente, privados de seus direitos humanos fundamentais, inclusive daquele composto pelas pessoas com deficiências.

Assim, ABNT, pela norma NBR 9050/2006, compreende como requisitos básicos para a acessibilidade:

- I - com respeito a alunos portadores de deficiência física:
 - a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
 - b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
 - c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
 - d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
 - e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
 - f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;
- II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:
 - a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;
 - b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;
- III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:
 - a) de propiciar, sempre que necessário intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
 - b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
 - c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
 - d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva.

Com base no grupo de trabalho que elaborou a Política Nacional da Educação Especial (2008) na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de

recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme apontam também os Projetos de Desenvolvimento Institucionais/PDIs das IES envolvidas neste estudo.

No Brasil, a procura pelo ingresso no ensino superior pelas pessoas com deficiência vem aumentando nos últimos anos, mas ainda está longe do ideal de educação para todos. Os dados do Censo da Educação Superior de 2007, revelam que 49% das 6.328 matrículas de alunos com deficiência estão em IES localizadas na Região Sudeste. A seguir vêm o Sul, com 24% desse total, e o Centro-oeste, com 14%. O Nordeste e o Norte concentram, respectivamente, 9% e 4% desse universo de estudantes, como se pode vislumbrar no gráfico abaixo:

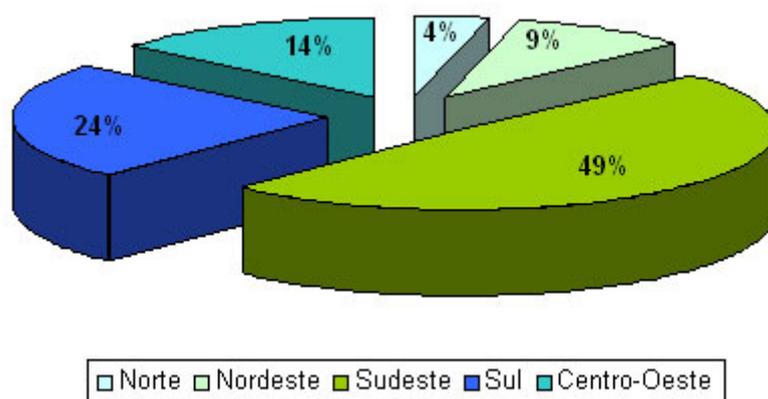


Gráfico 1: Ingresso no Ensino Superior por região
Fonte: Brasil/MEC/INEP, 2007

Recomenda-se, pelo aporte legal atualmente em vigor, que as IES devem adequar-se física e estruturalmente para receber alunos com deficiência.

Para Covington & Hannah (2007) a busca do desenvolvimento de uma sociedade inclusiva nos remete a idéia de planejamento para a participação de todos, e esta ao conceito de Design Universal traduzido também por Projeto Universal ou Desenho Universal.

A função do Desenho Universal não é criar produtos especiais uma vez que o projeto universal não é exclusivo e sim inclusivo: é a idéia de que todos deveriam

ter acesso a tudo, por todo o tempo, ou seja, a tarefa é difícil, mas não impossível (COVINGTON & HANNAH, 2007).

Ainda segundo Covington & Hannah (2007) buscando o entendimento sobre o Desenho Universal chega-se a três fatores fundamentais que devem ser seguidos na busca do acesso para todos: conforto, segurança e autonomia. Somente assim, com a conscientização destes princípios poderão chegar a formação básica e técnica dos cidadãos.

Cabe ressaltar, a representação do símbolo internacional de acesso consiste em pictograma branco sobre fundo azul. Este símbolo também pode ser representado em branco e preto (pictograma branco sobre fundo preto ou pictograma preto sobre fundo branco). A figura deve estar sempre voltada para o lado direito. Conforme a figura 1:



Figura 1: Símbolo Internacional de Acesso

Fonte: ABNT NBR 9050:2006



Figura 2: Símbolos que indicam acesso

Fonte: ABNT NBR 9050:2006



Figura 3: Símbolo de Acessibilidade na Web

Fonte: ABNT NBR 9050:2006

A seguir, apresenta-se os símbolos que expressam acesso e acessibilidade na Política Nacional de Educação Especial/MEC/SEESP/2008.

- Símbolo internacional de pessoas com deficiência visual (cegueira)

O símbolo internacional de pessoas com deficiência visual deve indicar a existência de equipamentos, mobiliário e serviços para pessoas com deficiência visual.



A) Branco sobre fundo preto



B) Branco sobre fundo azul



C) Preto sobre fundo branco

Figura 4: Símbolo internacional de pessoas com deficiência visual (cegueira)

Fonte: ABNT NBR 9050:2006

- Símbolo Internacional de pessoas com deficiência auditiva (surdez)

O símbolo internacional de pessoas com deficiência visual deve indicar a existência de equipamentos, mobiliário e serviços para pessoas com deficiência auditiva.



Figura 5: Símbolo Internacional de pessoas com deficiência auditiva (surdez)
 Fonte: ABNT NBR 9050:2006

- Símbolos internacionais de sanitários e sanitários acessíveis.

A sinalização de sanitários devem ser utilizados para indicar as facilidades existentes nas edificações, no mobiliário, nos espaços e equipamentos.

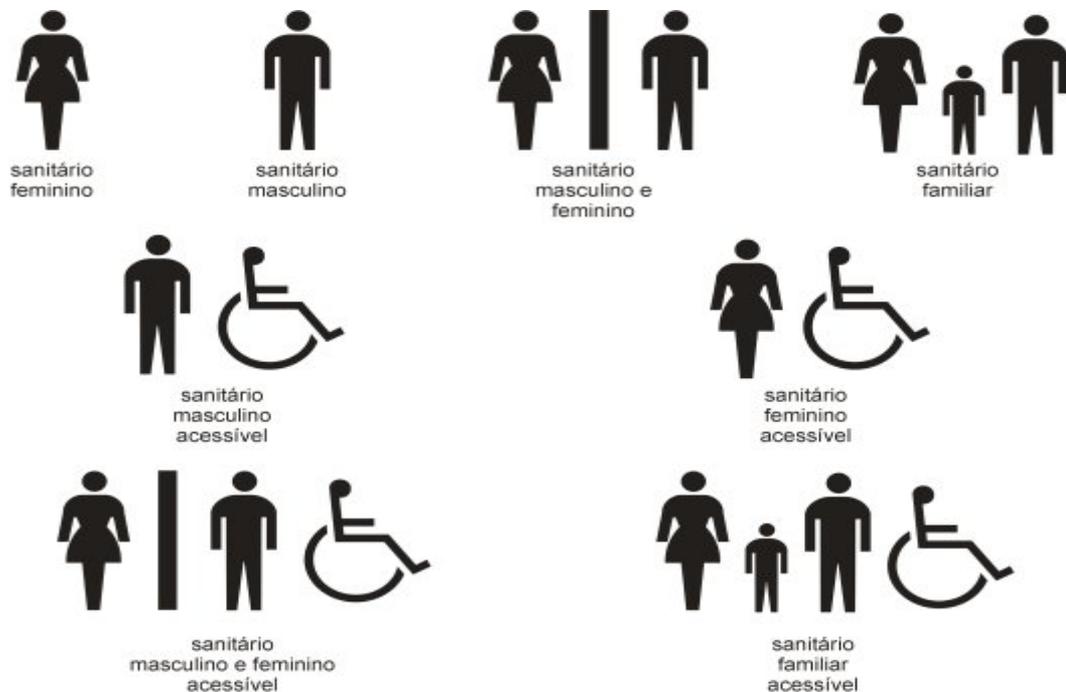


Figura 6: Símbolos internacionais de sanitários e sanitários acessíveis
 Fonte: ABNT NBR 9050:2006

- Símbolos internacionais circulação.

A sinalização de circulação de rota acessível.

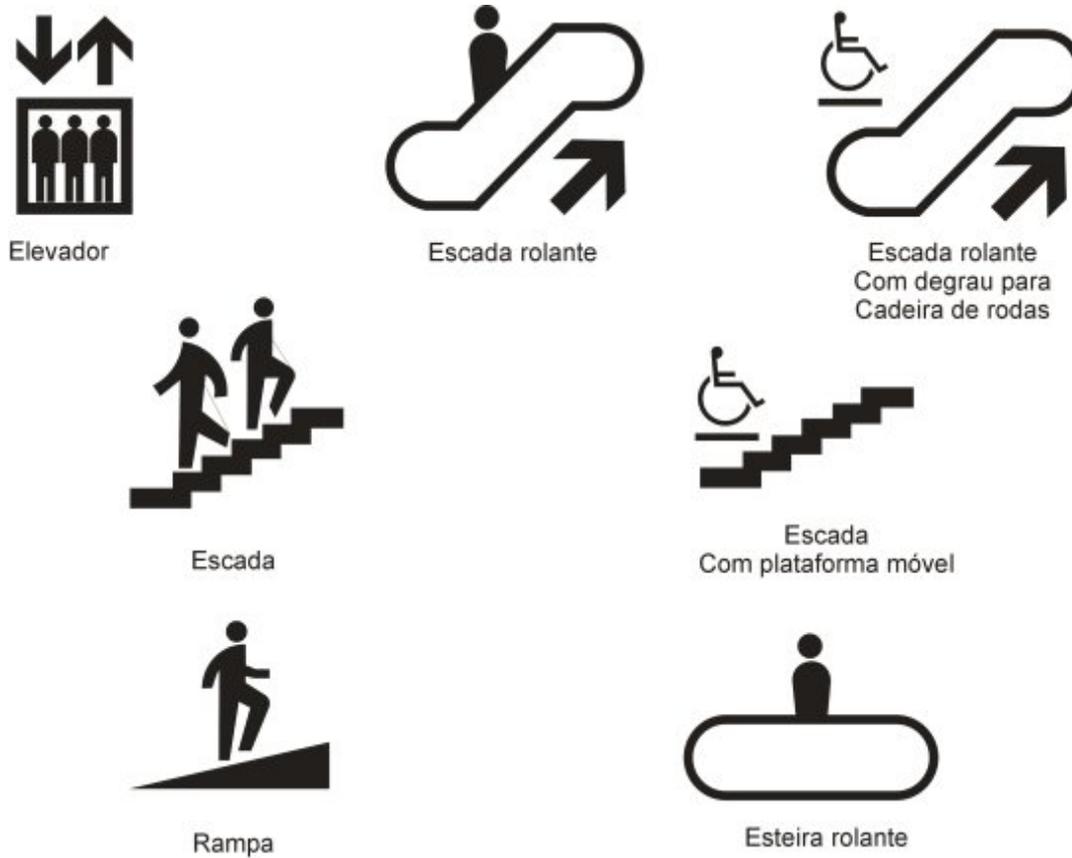


Figura 7: Símbolos internacionais circulação
Fonte: ABNT NBR 9050:2006

- Símbolos internacionais de Informação

Sinalização para equipamentos ou serviços de informação.



Figura 8: Símbolos internacionais de informação

Fonte: ABNT NBR 9050:2006

Conforme estipulado na ABNT (NBR 9050:2004), a finalidade do uso deste símbolo, é a acessibilidade aos serviços e a identificação de espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos nos quais existem elementos acessíveis ou utilizáveis por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. A sinalização deve ser afixada em local visível ao público, sendo utilizada principalmente nas entradas, nas áreas e vagas de estacionamento de veículos, áreas acessíveis de embarque/desembarque e sanitários.

Os acessos que não apresentam tais condições devem possuir informação visual indicando a localização do acesso mais próximo que atenda às condições estabelecidas na Norma Brasileira ABNT NBR 9050/2006.

O termo Rota Acessível, conforme exposto por Duarte e Cohen (2006, p. 03), consiste:

[...] no percurso livre de qualquer obstáculo de um ponto a outro (origem e destino) e compreende uma continuidade e abrangência de medidas de acessibilidade. Ou seja: para que consideremos uma escola acessível, de nada adianta, por exemplo, assinalar a existência de uma “rampa” e uma “biblioteca onde as prateleiras têm altura adequada” se entre um e outro existir um acesso com roleta ou uma porta giratória. A “Rota Acessível” tem sido considerada como fator preponderante para a classificação de espaços inclusivos.

Ainda, conforme estipulado pela ABNT por meio da NBR 9050 (2006), Rota Acessível é “o trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado que conectam os ambientes externos ou internos de espaços e edificações e que possa ser utilizada

de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência”.

Em suma, a acessibilidade significa poder usufruir com segurança, conforto e autonomia de espaços e serviços. O desenho acessível é um projeto que leva em conta a acessibilidade voltada principalmente para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Ainda em relação à Lei de Acessibilidade Sasaki (2005, p. 01) salienta que:

Para garantir que as medidas de acesso e permanência na universidade sejam implementadas de acordo com a nova visão de sociedade, de educação e de cidadania em relação a diversidade humana e as diferenças individuais, todas as pessoas devem ser aceitas e valorizadas pelo que cada uma possuiu para construir o bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres e usufruir direitos e ser feliz.

Atualmente, no Brasil, pela implementação e pela voz e luta de pessoas com deficiência individual ou coletivamente, que reivindicam seus direitos por meio de políticas públicas, estão em andamento obras e serviços de adequação do espaço urbano e dos edifícios às necessidades de inclusão de toda população, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Percebe-se que o princípio da educação inclusiva exige uma reorganização do sistema educacional a fim de garantir uma qualidade para todos os alunos.

Mazzotta (2005) aponta, sob a ótica dos direitos humanos, que a acessibilidade implica destacar o direito fundamental à vida para além de sua dimensão biológica. Considerando a dimensão social como elemento essencial para a concretização da condição humana, o respeito que cada um deve a si mesmo e ao outro, viabiliza a necessária convivência. No âmbito interno, ser acessível aos outros e ao mundo implica respeito recíproco à singularidade de cada pessoa e à pluralidade de condições e situações de vida que determinam a diversidade. No âmbito externo, a acessibilidade ao espaço social e público define-se pelas facilidades físicas, materiais e de participação ativa, com a mediação de recursos humanos, técnicos ou tecnológicos.

O acesso à sociedade requer condições favoráveis às pessoas com deficiência, considerando os princípios de cidadania plena e de vida independente,

que contribuem para a eliminação de barreiras à inclusão de qualquer natureza, seja psicológica, educativa, cultural, familiar, social, profissional, digital, econômica ou arquitetônica (ARRUDA, 2006).

Uma sociedade inclusiva é inspirada na diversidade humana e, simultaneamente, combate a desigualdade social e garante os direitos humanos. Nesse contexto, inexistem modelos ou estereótipos de condições humanas. Todas as pessoas têm o direito de contribuir com seu talento para o bem comum. (WERNECK, 2006)

Para Duarte e Cohen (2006) a realidade brasileira tem mostrado que os direitos das pessoas com deficiência estão muito aquém de sua concretização, mesmo que as leis e normas salientem o direito conquistado pela pessoa com deficiência; apesar disto, existe uma distância entre a conquista e a realidade existente.

Para Góes e Laplane (2005, p. 2):

As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a efetivação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infra-estrutura e aos problemas relacionados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais.

Esforços especiais devem ser ensejados no sentido de promover o acesso de pessoas com deficiência às instituições de ensino, a despeito das inúmeras barreiras que dificultam a locomoção e aprendizagem. Esta é uma das importantes formas de se combater a exclusão social de pessoas com deficiência e promover sua dignidade e vida independente.

A intimidade com a questão da deficiência e uma reflexão mais aprofundada sobre as diferenças físicas e sensoriais entre as pessoas, costumam acarretar a reformulação pessoal e profissional de uma série de conceitos. Isso sucede em diversas atividades, mas é especialmente importante para a área de arquitetura e planejamento, a cujos profissionais cabe projetar os ambientes e os espaços edificados.

Para que o acesso ao ensino superior aconteça, sem discriminação é preciso investir nos recursos físicos e tecnológicos, das ciências exatas e investir na formação dos futuros profissionais, sobretudo nos cursos tecnológicos: engenharia, arquitetura, informática, desenho industrial, etc, para que seja consolidada a inclusão de conteúdos e disciplinas específicas da área de EE, entre outras, a acessibilidade. Para tal, é indispensável a capacitação dos professores universitários na questão, já que em sua maioria, sentem-se desestimulados por não dominarem o assunto e, amedrontados, frente a esta nova situação.

A inclusão entendida como educação para todos refere-se à igualdade de acesso a esse bem, respeitando-se a diversidade e a diferença. O exercício da acessibilidade em uma sociedade indica garantia dos direitos dos cidadãos.

1.2. Programas de inclusão no Ensino Superior¹²

- **Incluir** (Igualdade de Oportunidade e Direito à Universidade) - Garante o acesso e a permanência de pessoas portadoras de necessidades especiais nas instituições federais de ensino superior.

- **Prolind** (Programa de Formação Superior e Licenciatura para Indígenas) - Objetiva sensibilizar as instituições federais para implementar políticas de formação superior indígena e cursos de licenciaturas específicas.

- **Uniafro** (Programa de Ações Afirmativas nas Instituições Públicas de Educação Superior) - Apóia os núcleos de estudos afro-brasileiros (Neabs) das universidades públicas no desenvolvimento de programas e projetos educacionais de promoção da igualdade racial.

- **Cultura e Arte** - Objetiva ultrapassar as fronteiras que separam o conhecimento acadêmico das manifestações artísticas. Leva cineastas,

¹² Fonte: www.mec.gov.br/sesu. Acesso em julho de 2009.

compositores, poetas, dramaturgos, artistas plásticos e performáticos para debates em universidades.

- **Inclusão Digital** - Apóia, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), iniciativas na área de inclusão educacional que contribuam para tornar acessíveis cursos, materiais didáticos, estudos e pesquisas.

- **ProUni** (Programa Universidade para Todos) - Concede bolsas integrais e parciais a jovens de baixa renda em instituições privadas de educação superior.

- **Fies** (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) - Financia 50% da mensalidade dos estudantes.

- **Promisaes** (Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior) - Concede bolsas de estudos a universitários estrangeiros, principalmente de países africanos, no valor de um salário mínimo por mês.

- **Proext** (Programa de Apoio à Extensão Universitária) – Apóia instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão. Este ano, cada universidade receberá até R\$ 30 mil para cada projeto aprovado e até R\$ 80 mil por programa.



*"Temos o direito de ser iguais,
quando a diferença nos
inferioriza e direito de sermos diferentes
quando a igualdade nos descaracteriza"*
(Boaventura de Souza Santos, 2006)

2. CAPÍTULO

INCLUSÃO: TECENDO UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Versar sobre a inclusão que se pretende, na educação em nosso país e, mais especificamente, da EE, é necessário repassar, ainda que sucintamente, o histórico da educação. A realidade de exclusão educacional que temos hoje, bem como as tentativas de torná-la inclusiva, são frutos deste passado histórico que nos reporta ao presente e que, certamente, terá grandes influências no futuro da educação em nosso contexto.

Sabe-se que na Antigüidade a mais alta autoridade era a Divina, imposta aos terrenos pelo Cristianismo, cujo poder absoluto estendia-se ao âmbito educacional, no qual a organização era de cunho religioso sentida no sistema feudalista e, mais tarde, no colonialismo, durante o período de educação jesuítica. Com a burguesia comandando o comércio, com a divisão do trabalho entre urbano e rural, acentua-se a questão da divisão social do trabalho e, como conseqüência, o surgimento de novas classes, exigindo uma reorganização do Estado, que legitimava o domínio de uma nova classe (CARVALHO, 2006).

No século XVI, os humanistas levantam questionamentos sobre o autoritarismo e dogmatismo imposto pelo cristianismo, ainda neste século há, com Lutero, o advento da educação protestante, mas perpetua-se a obediência à autoridade divina (ARANHA, 2006).

No século XVII, há acentuado desenvolvimento científico e econômico, gerando reformas na educação para adequar-se às necessidades econômicas. No século XVIII, a educação foi firmemente controlada pelo Estado. Esta educação era primária para os trabalhadores, que usavam da força física para trabalhar para o próprio Estado, já que se pensava que eles não precisariam trabalhar com o intelecto, somente com a força braçal, ou seja, proporcionaram-lhes as meras instruções técnicas, enquanto que o ensino superior era destinado à classe dominante (AMARAL, 2007).

Parece que podemos perceber que, até o século XIX, na história da educação, o contexto social, político e cultural não era considerado em relação ao contexto escolar, pois se acreditava não haver interferências destes aspectos no processo ensino-aprendizagem; acreditava-se sim, numa educação como suporte para modificação das condições de vida (impostas pela própria sociedade) por meio do aprimoramento ético-educacional. A partir do séc. XIX, com os estudos da teoria da educação, buscou-se compreender o fenômeno educacional num âmbito científico: a educação deixa de ser um processo tido como “espontaneísta” e passa a ter uma base científica, recebendo o importante papel de construir conhecimentos às novas gerações. No Brasil, no início do séc. XX, há o chamado “entusiasmo” pela educação e a escola é vista como redentora da humanidade (SAVIANI, 2005).

A partir de 1930, com o movimento da Escola Nova e o “otimismo pedagógico”, as preocupações educacionais se voltam para o âmbito “técnico-pedagógico”, fatores internos da escola e o processo ensino-aprendizagem; nesta época, pode-se inferir que, mais especificamente à EE, começam a despontar as propostas de pesquisas científicas e a preocupação em reduzir as desigualdades. Esta situação traz grandes influências no que se refere à educação de PNEE¹³, ainda que o interesse com o desenvolvimento integral do educando, visando diminuir as diferenças por meio de uma educação apropriada, acabe levando a uma rotulação e a propostas de ensino especializado; mas este, não concretizado, acaba contribuindo para segregação dos ditos diferentes (CARVALHO, 2008).

Assim, em nosso percurso histórico, observamos vários comportamentos, relações e ações da sociedade para com as pessoas com deficiência. No início elas eram totalmente excluídas, depois asiladas, até que aconteceram os movimentos a favor da denominada “integração”. Estes surgiram nos países norte-americanos e norte-europeus, na década de 60 do século passado, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação e exclusão, assim como as atitudes discriminatórias em relação às pessoas com deficiência, considerados “diferentes” por alguma característica própria. A crítica mais forte a este sistema de integração afirma que a sociedade oculta seu fracasso isolando as pessoas com deficiência e só integra os que não constituem um desafio à sua competência (RODRIGUES, 2005 a).

¹³ Usar-se-á a abreviatura PNEE designando “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais”.

O sistema se baseia na individualização da deficiência. A outra opção de inserção social é a INCLUSÃO. Esta considera que a inserção deve se dar de maneira incondicional, sistemática e radical na sociedade. A meta primordial da inclusão é não deixar ninguém de fora, desde o começo, promovendo a autonomia e a independência de todas as pessoas. Culturalmente, tem sido uma prática considerar que a pessoa com deficiência é um ser especial e por isso não possui direitos, não pode reivindicar, nada realiza e não tem um lugar produtivo na sociedade (VITALIANO, 2007).

Mas, como ao discurso democrático nem sempre correspondem à prática das interações humanas, alguns segmentos da sociedade permanecem à margem, discriminados, exigindo ordenamentos sociais específicos. Situam-se aí, as pessoas com deficiência (entre elas: deficiência física, mental, auditiva, múltipla, visual, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades). Geralmente tidas como desviantes, têm uma história de luta em prol de seus direitos à vida, ao trabalho, à escolarização, à inserção social (MOREJÓN, 2001).

Na defesa dos interesses coletivos visando à promoção de ações eficazes que propiciem a viabilidade destas condições, urge rever o processo pelo qual, uma determinada audiência estipula critérios que, ao julgar uma pessoa como diferente, torna-a a partir deste julgamento um ser menor, desviante, excluído da sociedade e, paradoxalmente, dela dependente (Castanho & Castanho, 2006).

Parece que, quando um sistema de ensino comum não está em condições de atender às necessidades de todos os seus alunos, não pode, ingenuamente, propor incluir os excluídos, pois estes são exatamente os alunos que ele não dá ou não deu conta de educar. Então, pode-se inferir que, em se falando da garantia do direito à educação que não exclui as pessoas sob nenhum pretexto é um sinal de desenvolvimento comunitário e de elevação de seus valores e atitudes, princípios e ideais. Estes pressupostos deveriam estar contemplados também no ensino superior, referendando, assim, o paradigma da inclusão (BEYER, 2005).

Sabe-se que é possível, urgente e indispensável refletir sobre as mudanças necessárias em educação, com novos olhares sobre velhos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias e que o momento é de abandonar as soluções paliativas e enfrentar, seriamente e com obstinação, essa mudança. A preocupação encontra-se calcada, então, em colocar em prática projetos de ensino refletindo a clareza de concepções e a coerência entre o que se pensa e o que se faz para concretizar o

sonho de uma educação sem preconceitos, democrática, competente – uma educação de todos, para todos e com todos! (BAPTISTA, 2006)

2.1. Inclusão: o aparato legal e documentos oficiais

Voltando um pouco no tempo, mais especificamente no que se refere ao ensino primário, há um dado interessante para o Brasil: o ponto culminante para a educação primária foi a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, que perdurou até 1946, quando surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, sendo uma das últimas a estabelecer um conjunto de reformas da educação. No ano de 1878, havia 15.561 escolas primárias com 175 mil alunos, em 9 milhões de habitantes, sendo que apenas 2% da população eram escolarizados (JANNUZZI, 2005).

Seguindo nestas teias históricas, já na Constituição Federal de 1934, no Artigo nº 138 encontra-se menção à questão da deficiência expressa do seguinte modo:

Incumbe a União, os Estados e os Municípios, nos termos das leis respectivas, a garantia de assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar.

Na Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas/ONU, realizada em 10 de Dezembro de 1948, foi aprovada a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, na qual foi explicitamente declarado que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direito”. Se todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direito por que, então, ocorre tanta injustiça e discriminação contra aquelas pessoas que são consideradas “diferentes” dos padrões adotados pelas diversas sociedades? (MOREJÓN, 2001).

Na Constituição Federal de 1967, reformulada em 17 de outubro de 1969, os artigos 175 e 176 fazem referência à EE. No Artigo nº 175, o parágrafo 4º aponta “que Lei especial deverá dispor sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais” (RODRIGUES, 2006, p. 43).

Na proposta de diminuir e/ou atenuar as diferenças, desde a década de 60 no Brasil, Paulo Freire (2006) trazia também reflexões de inegável relevância sob

esta ótica; Freire tece uma dura e palpável crítica e, ao mesmo tempo, uma minuciosa análise da educação num macro contexto, extrapolando os “*muros da escola*” e buscando uma prática pedagógica reveladora, na qual se via no educando o próprio sujeito de sua educação; além disso, tenta compreender o significado da escola inserida num contexto social, “isto é, em última análise, ao criticar as escolas tradicionais, o que devemos criticar é o próprio sistema capitalista que modelou estas escolas” (ROSA e SOUZA, 2006, p.48).

Mrech (2005) relata que os primeiros relatos de experiências com a inclusão datam da década de 60 em países como Finlândia e Dinamarca. Também os princípios de “normalização e integração”, introduzidos originalmente na Dinamarca, na década de 60, apontam para a busca cada vez maior da democratização das sociedades, para a garantia de direitos humanos e de oportunidades justas às minorias com base em princípios igualitários. Além disso, consideram também os avanços científicos, no sentido do reconhecimento do potencial de aprendizagem destes indivíduos, por muito tempo, considerados incapazes de aprender. (MARTINS, 2005)

Hoje, grande parte dos países norte-europeus, bem como, alguns estados norte-americanos, já tornaram esta prática comum. Em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, as tentativas de dar forma à prática de educação inclusiva só começaram a tomar corpo, realmente, em meados da década de 80 e, mais acentuadamente, na década de 90 (MINTO, 2002).

A preocupação com o deficiente na área educacional apareceu oficialmente com a LDB nº 4024/61, que previa a educação das pessoas com deficiência, no que fosse possível, fazendo parte do sistema geral de educação, com o objetivo de integrá-las a comunidade (MINTO, 2006).

Neste sentido, por volta das décadas de 60 e 70 o atendimento educacional das PNEE começa a sofrer leves modificações; estas resultam da luta por efetivação de seus direitos enquanto pessoas e, principalmente, pela democratização da sociedade e a conseqüente democratização da educação. Estes determinantes culturais e sociais passam a ser considerados como decisivos e influenciadores do processo educacional das PNEE (FREITAS, 2005). Surge, então, a necessidade de se instaurar um processo educativo acessível a todos, inclusive às pessoas com deficiências.

Parafraseando Vianna (2005) durante a década de 1970, surgiu no Brasil um movimento em favor da integração das pessoas com deficiências nos ambientes considerados normais, visando acabar com a segregação provocada pelas escolas especiais. A LDB 5692/71 normalizou que os alunos que apresentassem deficiência físicas, mentais e os superdotados recebessem atendimento especializado dentro das escolas de ensino regular; ocorrendo uma mudança filosófica em direção a educação integrada, ou seja, escolas regulares passaram a aceitar a idéia de incorporar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns ou, ao menos classes especiais ou de recursos, em ambientes com o mínimo possível de restrições. Embora a filosofia dessa política educacional visasse a integração, surgiram críticas ao seu caráter segregativo, visto que os alunos encaminhados às salas especiais acabavam sendo excluídos do ensino regular (VIANNA, 2005).

Na Constituição Federal de 1988 influenciada pelas discussões do Ano Internacional das Pessoas Deficientes previa a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, salientando o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, na qual, no Artigo 208, prevê como dever do Estado *“o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”*.

Retomando os aspectos históricos, parece que “avanços” no atendimento a tais pessoas surgiram, principalmente, a partir de meados da década de 80 do século XX. Em 1989, a Lei nº. 7853, que dispunha – entre outros aspectos - sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sobre sua integração social, previu no

Art. 2º, inciso I, a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” e, no Art. 8º, punição com reclusão e multa para quem “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

Analisando os textos das leis descritas e levando-se em consideração que, em linhas gerais, é o texto constitucional na sua forma legal que rege as instâncias políticas, sociais, econômicas e educacionais em nosso país, concordamos com Perini (2006) quando dispõe sobre este assunto salientando que “apesar desta inclusão no texto constitucional, que pode ser considerado um avanço, o caráter

assistencialista é mantido”. Percebe-se também, que as responsabilidades para com a educação das pessoas com deficiência são repassadas de órgão a órgão, regidas pelas Constituições e que, na prática, observa-se apenas o descompromisso explícito, uma vez que, “é particularmente difícil entender tamanho distanciamento entre a teoria e a prática, entre a lei que garante e a realidade que nega”. (GAZZOLA, 2005, p. 67)

Na segunda metade dos anos 80, nos países mais desenvolvidos, o movimento de inclusão já havia iniciado chegando nos países em desenvolvimento por volta da década de 90 e atingindo todos os países na primeira década do século XXI. O objetivo desse movimento é a construção de uma sociedade para todos, levando-se em conta a igual importância das minorias, a valorização da diversidade humana e o direito de pertencer e exercer a cidadania com qualidade de vida para todos (MINTO, 2002).

Tais avanços, no entanto, tornaram-se mais significativos após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizado em Salamanca/Espanha em 1994. Disseminou-se, a partir dessa conferência, o conceito da escola inclusiva, evidenciando uma preocupação com todos os tipos de pessoas que se encontravam excluídas da escola: do sexo feminino, pobres, negras, com deficiências ou altas habilidades, entre outros.

Em 1994, a *Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais* é um documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que ocorreu em Salamanca na Espanha, reunindo mais de trezentos representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos. Mostra-nos a urgência em tomadas de decisões e promoção de ações para que se transforme em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças e recomenda que as escolas se ajustem às necessidades dos alunos.

A Declaração de Salamanca coloca pontos importantes na medida em que reafirma o direito de TODAS as pessoas à educação, respeitando as diferenças particulares de cada um; frisa também que as escolas regulares, com uma orientação inclusiva, representariam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias quer no âmbito educacional, quer no social. E educação inclusiva é uma proposta de aplicação na esfera educacional de um movimento mundial denominado inclusão social, que pressupõe a construção de uma sociedade

democrática. Assim segundo Mendes e Nunes (2005), trata-se de um movimento de resistência contra a exclusão social, que historicamente vem afetando grupos minoritários.

Sendo a educação um pré-requisito fundamental para o exercício da cidadania, dentro de uma sociedade que se propõe ser inclusiva, em 1996 foi promulgada LDB nº. 9394, reitera a Constituição de 1988, o princípio da educação inclusiva. A LDB 9394/96, ao mesmo tempo em que garante a educação como direito universal, reconhece o direito ao tratamento diferenciado, para as diferentes pessoas e grupos culturais. Quando falamos em diferenças, estamos nos referindo às características pessoais ou culturais de grupos. As diferenças entre os seres humanos não apenas existem, como são, num certo sentido, positivas. Quando falamos em desigualdade, estamos nos referindo a posições sociais de superioridade ou inferioridade, conseqüências de uma distribuição desigual dos bens na sociedade (MINTO, 2002).

Assim, as diferenças não podem ser confundidas com as desigualdades. As pessoas pertencem a grupos sociais diferentes, têm religiões diferentes, opiniões políticas diferentes, são diferentes, mas devem ser iguais perante a lei. Numa sociedade que se pretende democrática, todos devem ter as mesmas possibilidades de acesso aos bens sociais, como a educação. Isso implica tratar o diferente de modo também diferenciado.

A partir dessas colocações, tem-se que a LDB deve primar pelos princípios básicos de qualquer ação educativa: incentivar as pessoas envolvidas com o fenômeno da educação, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Em 20 de dezembro de 1999, por meio do Decreto nº. 3298 que pessoas com deficiência passaram a enquadrar em cinco grandes categorias: Deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, dentre outros; Deficiência Auditiva - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras; Deficiência Visual - acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção; Deficiência Mental - funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a déficits no comportamento adaptativo, com manifestação antes dos 18

anos; Deficiências Múltiplas - associação de duas ou mais deficiências (CARVALHO, 2008).

A trajetória histórica da educação de pessoas com deficiência. Mais distintamente, em caráter mundial do que local, passou por fases bem distintas, a saber: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão assim definidas, parafraseando Sasaki (2005).

Inicialmente, houve a *fase de exclusão*: as pessoas com deficiência não recebiam nenhum tipo de atenção educacional ou qualquer outro serviço, elas eram rejeitadas e ignoradas pela sociedade que as consideravam possuidoras do demônio por sua deficiência; em seguida, ocorreu a fase denominada de *segregação institucional*: nesta fase as pessoas com deficiência continuavam a ser excluídas da sociedade e da própria família, eram segregadas em instituições, geralmente de cunho religioso e assistencial, mas não havia nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida. Nesta fase, surgiram escolas especiais e centros de reabilitação, pois a sociedade começou a admitir que, se as pessoas com deficiência deveriam receber treinamento e escolarização por virtude disto poderia ser produtiva. Mais adiante, surgiu a fase de integração, nesta fase ocorreu o surgimento das classes especiais inseridas no contexto escolar regular, com ênfase nos testes de inteligência para selecionar apenas aquelas crianças com grande potencial acadêmico; e, mais recentemente, a fase de inclusão, que se intensificou no começo da década de 80, com a preocupação de fazer com que a sociedade se adaptasse às pessoas com deficiência e não o contrário, como ocorria na integração (SASSAKI, 2005).

De uma maneira gradativa, vem sendo reconhecido que a inclusão, no ambiente comum de ensino, daqueles que são comumente excluídos – entre os quais se encontram aqueles que apresentam necessidades educativas especiais mais significativas e que, em geral, estão entre os que constituem os maiores alvos de estigmas sociais de toda ordem – é essencial para a sua dignidade e para o exercício dos seus direitos humanos.

Percebe-se que a proposta de uma educação inclusiva não se refere somente ao aluno com deficiência, mas a todos aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, ou seja, aquelas que por algum motivo não se enquadram com o modelo educacional historicamente determinado. (VIANNA, 2005)

No Brasil, segundo dados do Censo de 2007, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, existem 26.000.000 pessoas com deficiência, o que corresponde a 14% da população brasileira, um número considerado elevado (IBGE/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2007). Daí a importância de aprofundar conhecimentos e estudos acerca desta realidade, com o interesse de desvendar a problemática educacional e social referente à inclusão não somente no tocante à Educação Básica, mas também no contexto do Ensino Superior. A inclusão de pessoas com deficiência defende uma sociedade para todos, baseada no princípio de que “todas as pessoas têm o mesmo valor”. O movimento pela sociedade inclusiva é internacional, adotado pela UNESCO e foi explicitado pela primeira vez em 1990, pela resolução 45/91 da Assembléia Geral das Nações Unidas.

Como qualquer cidadão a pessoa com deficiência tem direito à educação superior, tanto em escolas públicas quanto privadas, em todas as suas modalidades que são determinadas pelo art. 44, da LDB 9394/96, e art. 27, do Decreto nº. 3.298/99. Essas modalidades são: cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pela as instituições de ensino; de graduação abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; de pós-graduação, abertos a candidato diplomados em curso de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; e de extensão, abertos a candidatos que atendam requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (MINTO, 2006).

2.2. Os caminhos e descaminhos da “inclusão” no Ensino Superior

As perspectivas da inclusão no ensino superior nos dias de hoje estão fundamentadas nas normas estabelecidas pelo governo e que visam atender as pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino. Tendo como referência o que explicita o Relatório das Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada

em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, o qual afirma que deverão ser tomadas as medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com NEE, na educação básica e no ensino superior, assim como nos programas de formação profissional.

Mais especificamente, sobre a inclusão no ensino superior, Minto (2002, p.02):

Reforma Universitária: A profª Líghia Matsushigue lembrou que em 13/6/06 o governo enviou projeto de reforma para o Congresso. Já tramitavam o PL 4212/2004 do deputado Átila Lira e PL 4221/2004 do Deputado João Matos. Segundo a diretora, os dois últimos projetos usam a mesma justificativa para naturalizar a idéia de que educação é um serviço como outro qualquer. O projeto do governo está apensado aos dois projetos de lei. O projeto da FASUBRA também foi apensado. O PL do governo recebeu mais de 350 emendas, praticamente todas de caráter privatista. Em seguida, iniciou-se análise de conjuntura que apontou os inúmeros problemas relativos ao processo de reforma universitária e da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. Os representantes das seções sindicais informaram sobre a situação em suas instituições.

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Atualmente, pensa-se de maneira diversa acerca das necessidades educacionais de alunos. A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implantação da política de inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com NEE, preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, INCLUSIVE NO ENSINO SUPERIOR. Daí surge um questionamento: será que estamos preparados para esta realidade?

A inclusão, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica – abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino

médio – e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena (Brasil/MEC/LDB 9394/96).

Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a EE como o ensino regular, em qualquer nível e modalidade, possam ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, para pessoas com ou sem NEE.

Para que se avance nessa direção, é essencial que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação – que, além do conhecimento da demanda, possibilitem a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas - e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. (GONZÁLEZ, 2005).

Nesse sentido, consta no Plano Estadual de Educação do RS, na parte relativa aos objetivos e metas da Câmara Setorial do Ensino Superior do RS um item que se refere à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, ou seja, promover, no RS, a capacitação de professores universitários para o atendimento a acadêmicos portadores de necessidades especiais, bem como subsidiar recursos especiais e programa de produção de material didático (PEE/RS, 2003).

Percebe-se que existe uma preocupação por parte do governo do RS em oferecer e garantir, também no ensino superior, um atendimento educacional para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Entretanto, entende-se que a implementação dessas normas está em uma fase inicial, pois na prática sabe-se que este processo, embora em alguns casos já esteja em andamento, ainda precisa ser instituído. Estudos realizados por diversos pesquisadores sobre o acesso e a permanência do universitário (Pellegrini, 2005; Moreira, 2005; Vitaliano, 2007) com NEE nas IES do Brasil demonstram que as iniciativas para proporcionar apoio a

esse grupo de alunos são isoladas e insuficientes para atender à demanda nas universidades.

Inclusão, portanto, é um termo que expressa compromisso, com a educação de cada sujeito, elevando ao máximo seu potencial, desenvolvendo-o de maneira apropriada. A inclusão implica, também, oferecer serviços de suporte e permitir que o aluno se beneficie com o fato de estar na sala de aula comum, quer na Educação Básica, quer no Ensino Superior (PERINI, 2006).

Para Moreira (2005), esta expressão trata-se de um “conceito/processo” capaz de indicar o movimento e não a essencialidade que as palavras “exclusão” e “inclusão” assumem no contexto contemporâneo:

Ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas e invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação.

Este entendimento explicita que, na inclusão, deve haver uma constante sensibilização e treinamento dos recursos humanos do espaço educacional, no sentido deste adequar-se e adaptar-se para trabalhar com a diversidade e não o contrário; ou seja, os alunos terem de se adaptar para poder ingressar e participar das IES, tal como previa o movimento de integração.

A educação inclusiva, portanto, como diz Rubio (2005), faz parte do novo paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais, a diversidade está sendo vista como algo natural. O estar junto no cotidiano vai ensinando a todos o respeito às diferenças e a aceitação das limitações. E isto deve se dar, inclusive, no Ensino Superior.

Temos que ter em mente que esta inclusão, no que se refere ao ambiente educacional, deve oferecer uma educação de qualidade a todos; a qualidade em educação se conquista numa sociedade democrática, onde TODOS participam, e é um direito social, ou melhor, é um dos atributos centrais que definem o direito à educação e este direito se conquista, quando existe uma educação inclusiva, democrática e de qualidade.

Esta incerteza, fruto da pouca cientificidade que é atribuída ao tema, nos remete (MENDES, 2005, p.18):

[...] a uma análise da educação inclusiva na perspectiva empírica que permite constatar que a 'inclusão total' (se entendida como a inserção de todas as crianças e jovens, independente do tipo e grau da limitação; na classe regular, por tempo integral e sem qualquer outro tipo de apoio) é uma resposta simplista e equivocada a um tema demasiadamente complexo, e que, se caracteriza no momento por uma confiança excessiva na retórica e pela falta de evidências científicas. É muito mais uma questão de crença, ou religião do que de ciência.

Este entendimento explicita que, na inclusão, deve haver uma constante sensibilização e treinamento dos recursos humanos do espaço educacional em qualquer nível de ensino, no sentido deste adequar-se e adaptar-se para trabalhar com a diversidade e não o contrário; ou seja, os alunos terem de se adaptar para poder ingressar e participar da EDUCAÇÃO, INCLUSIVE NO ENSINO SUPERIOR, tal como previa o movimento de integração.

A tentativa de incluir (promover o ingresso e permanência) dos alunos com deficiência na Educação Básica e Superior se tornou uma realidade no Brasil em vários países do mundo, e tem sido alvo de estudos dos profissionais da área.

Historicamente e culturalmente, percebe-se que nessa relação de poder a dominação se fez presente e eficiente, na medida em que conseguiu atingir o pensamento e a linguagem das pessoas. O discurso do dominado passou a ser o discurso do dominante. Ainda que, no cenário atual, se evidencie um movimento em direção à inclusão social, circulam no senso comum conceitos sobre normalidade e anormalidade, sem que apresentem uma clareza a respeito da questão da diferença.

Para tanto, pensar em uma sociedade inclusiva implica pensar em uma sociedade sem referenciais determinados, isto é, pensar os sujeitos na sua diversidade. Nas palavras de Marques (2005, p.55):

A diversidade implica, é claro, o reconhecimento e o respeito pelo que faz de uma pessoa um ser diferente de todos os demais. Todavia, pressupõe, também, a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Independentemente da condição existencial de cada um, todos são igualmente homens, com o mesmo valor existencial. Assim, o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro.

Entre as principais questões que se apresentam diante da inclusão de pessoas com NEE em todos os níveis de ensino está o problema da formação docente e dos discursos e representações sociais sobre aqueles a serem incluídos. Como poderão educadores formados para o atendimento educacional de um perfil normal de alunos atenderem as diferenças em suas salas de aula de ensino superior? Como pensar nos sujeitos a partir das marcas da diferença, quando, na melhor das hipóteses, consegue-se pensá-los como sujeitos da diversidade e, portanto, plenos de uma cultura (DUSCHATZKY & SKLIAR, 2005)? Como trazer essa discussão para o contexto das IES, espaço de formação profissional que deve ter como compromisso pensar formas menos excludentes e discriminatórias de educação?

A própria Organização das Nações Unidas/ONU tem como uma de suas metas colaborar para que, até o ano 2010, o mundo todo esteja vivendo numa sociedade inclusiva global. Para efetivação desta proposição, pais e educadores começam a levantar questionamentos sobre os desafios a serem enfrentados sobre esta proposta, pois na sociedade inclusiva, a população inteira, ou seja, todos os cidadãos serão responsáveis pela qualidade de vida das pessoas ao seu redor, ainda que estas sejam “diferentes” (MOREJÓN, 2001).

Sobre este aspecto, Sassaki (2006) chama a atenção para o fato de que, é de fundamental importância, para que ocorra realmente a inclusão em qualquer nível e modalidade do ensino, que se discuta e se aprenda mais sobre alguns quadros típicos, como deficiências físicas, mentais e sensoriais em graus muitos elevados.

Sabe-se, também, que a obtenção de resultados positivos para esta mudança requer uma reestruturação em pontos críticos, entre eles a postura dos professores. Estes deveriam receber uma formação adequada nas instituições de ensino superior, que os preparasse para receber e trabalhar, com qualidade de ensino, com qualquer aluno, percebendo-o como parte integrante do sistema educacional.



*"Tudo que sabemos é nada,
somos meros cestos cheios de papel usado...
a não ser que estejamos em contato
com aquilo que ri de todo nosso conhecimento!"
(D. H. Lawrence)*

3. CAPÍTULO

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, diferentemente de outros países da América Latina, a criação de universidades foi tardia. Em 1911, com a Reforma Rivadávia Corrêa – Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental – Lei nº. 8.598, de 05 de abril de 1911, as tentativas de criação de universidade no Brasil, tornaram-se mais efetivas. Neste mesmo ano, surgiu a primeira universidade de São Paulo, particular, que funcionou até 1917, pois os certificados de conclusão apresentaram problemas para serem reconhecidos e validados. Em 1913 surgiram duas novas universidades, uma em Manaus e outra em Curitiba, ambas dissolvidas por volta de 1926, em virtude de vários fatores (EIDELWEIN, 2006).

Em 1920, o governo federal instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, a partir da junção de escolas já existentes que, muito embora, continuaram a funcionar de forma isolada (MOREIRA, 2005).

Posteriormente, foram criadas outras universidades, a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935, que importaram o modelo de cátedras e trouxeram professores do exterior. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, lançou as bases da concepção de Universidade com tríplice função: pesquisa, docência e extensão, e enfatizou o lugar central da pesquisa. Esse documento critica as instituições de ensino superior existentes até então, cujos objetivos não iam além da formação profissional. (MOREIRA, 2005; PERINI, 2006; CHAÚÍ, 2006).

A preocupação com o deficiente na área educacional apareceu oficialmente com a LDB nº. 4024/61, que previa a educação das pessoas com deficiência, no que fosse possível, fazendo parte do sistema geral de educação, com o objetivo de integrá-las a comunidade (BRASIL, 2001).

Neste sentido por volta das décadas de 60 e 70 o atendimento educacional das pessoas com deficiências começa a sofrer leves modificações, resultantes da luta por efetivação de seus direitos enquanto pessoas e, principalmente, pela

democratização da sociedade e a conseqüente democratização da educação, uma vez que os determinantes culturais e sociais passam a ser considerados como decisivos e influenciadores do processo educacional das pessoas com deficiências. Surge, então, a necessidade de se instaurar um processo educativo acessível a todos, inclusive às pessoas com deficiências.

De acordo com Omote (2005) durante a década de 1970, surgiu no Brasil um movimento em favor da integração das pessoas com deficiências nos ambientes considerados normais, visando acabar com a segregação provocada pelas escolas especiais.

A LDB nº. 5692/71 normalizou que os alunos que apresentassem deficiências físicas, mentais e os superdotados recebessem atendimento especializado dentro das escolas de ensino regular, ocorrendo uma mudança filosófica em direção a educação integrada, ou seja, escolas comuns passaram a aceitar a idéia de incorporar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns ou, ao menos classes especiais ou de recursos, em ambientes com o mínimo possível de restrições.

A LDB nº. 9394/96, ao mesmo tempo em que garante a educação como direito universal, reconhece o direito ao tratamento diferenciado, para as diferentes pessoas e grupos culturais. Quando falamos em diferenças, estamos nos referindo às características pessoais ou culturais de grupos. As diferenças entre os seres humanos não apenas existem como são, num certo sentido, positivas. Quando falamos em desigualdade, estamos nos referindo às posições sociais de superioridade ou inferioridade, conseqüências de uma distribuição desigual dos bens na sociedade.

A LDB nº. 9394/96, em seu Capítulo IV – Da Educação Superior, quanto à finalidade da educação superior, assim se apresenta no Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de conhecimento;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta, uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A referida Lei acrescenta ainda, no seu Art. 45, que a “educação superior será ministrada em instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, com vários graus de abrangência ou especialização”.

A partir dessas colocações, tem-se que a LDB deve primar pelos princípios básicos de qualquer ação educativa: incentivar as pessoas envolvidas com o fenômeno da educação, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Assim, as diferenças não podem ser confundidas com as desigualdades. As pessoas pertencem a grupos sociais diferentes, têm religiões diferentes, opiniões políticas diferentes, são diferentes, mas devem ser iguais perante a lei. Numa sociedade que se pretende democrática, todos devem ter as mesmas possibilidades de acesso aos bens sociais, como a educação. Isso implica tratar o diferente de modo também diferenciado.

A primeira iniciativa por parte do MEC/SEESP com relação ao aluno com deficiência no Ensino Superior partiu da Portaria nº. 1793/1994 que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas; recomenda, também, a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos da saúde, no curso de serviço social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. A portaria ainda recomenda a manutenção e expansão de cursos adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas da EE.

Quanto a essa iniciativa governamental, se faz necessário apontar que Chacon (2001) realizou um estudo focalizando as respostas das universidades brasileiras à Portaria MEC nº. 1.793/1994. Para tal, 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 ementas e/ou conteúdos.

Os resultados deste estudo apontam que a minoria destes cursos mantinha em suas grades, disciplinas e/ou conteúdos específicos de EE. E mais, em muitos destes cursos as disciplinas eram optativas.

Em 1996, as instituições de ensino superior receberam o Aviso Circular nº. 277 MEC que sugere encaminhamentos para o processo de ingresso do aluno com necessidades especiais no Ensino Superior, sobretudo no concurso vestibular, e chama a atenção para as Instituições desenvolverem ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infra-estrutura, de capacitação de recursos humanos, de modo que atendam uma permanência de qualidade a esses alunos.

Ainda no que diz respeito aos aspectos legais, é relevante destacar, a LDB 9394/96, a qual destina um capítulo exclusivo para a EE, isto é, o capítulo V. A referida Lei determina que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender as suas necessidades no que diz respeito ao apoio técnico e financeiro dado pelo poder público (Brasil/MEC/LDB, 1996, Art. 60).

Nessa mesma direção, a Constituição Federal em seu artigo 207 estabelece que “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial [...]”, preceito que é explicitado e detalhado pelos artigos 53 e 54 da LDB (BRASIL/MEC, 2006).

O Plano Nacional de Educação (Brasil/MEC/1998), em seu artigo 19, recomenda:

Art. 19. *Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para atendimento aos portadores de necessidades especiais. (...)*

O artigo 20, recomenda:

Incluir ou ampliar, especificamente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em Educação Especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da federação.

Finalmente, no artigo 21, expressa:

Introduzir, dentro de três anos, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades educacionais especiais, nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como medicina, enfermagem, arquitetura e outros.

No contexto universitário, a concepção de direitos iguais para todos, também recebe destaque nas políticas propostas pela UNESCO, na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris em outubro de 1998, apresentando como principais postulados idéias em contraposição a concepção atual de ensino superior (CASTELÕES, 2006, p. 2):

a) Acesso ao ensino. 'O acesso aos estudos superiores será igual para todos; b) Responsabilidade do Estado. O Estado conserva uma função essencial no financiamento do ensino superior. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade lhe presta e dever-se-ia continuar reforçando, sempre mais, a fim de garantir o desenvolvimento deste tipo de ensino, de aumentar a sua eficiência e manter a qualidade e pertinência; c) Apoio à pesquisa. Promover, gerar e difundir conhecimento por meio da pesquisa [...] fomentar e desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, ao mesmo tempo que a pesquisa no campo das ciências sociais, das ciências humanas e das artes; d) Responsabilidade social. A educação superior deve fazer prevalecer os valores e os ideais de uma cultura de paz, formar cidadãos que participem ativamente na sociedade [...] para consolidar, num contexto de justiça dos direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz'.

Nova iniciativa oficial ocorre pela Portaria MEC nº. 1.679/1999, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de IES.

Em 2003, o MEC/SEESP implantou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas

educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a promoção das condições de acessibilidade e a organização do atendimento educacional especializado.

Ainda no tocante às bases legais, foi revogada a Portaria nº 1.679/1999 e editada a Portaria 3.284/2003, que dispõe sobre a responsabilidade das universidades públicas e privadas em assegurar condições básicas de acesso e permanência aos alunos com NEE físicas e sensoriais. Determina que na avaliação das condições de oferta de cursos superiores - para autorizá-los, reconhecê-los e renová-los - sejam incluídos requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.

Dentre esses requisitos, a referida Portaria determina que a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais físicas compreenderá, no mínimo:

a) Eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, para permitir acesso aos espaços de uso coletivo;

b) Reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;

c) Construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, para facilitar a circulação de cadeira de rodas;

d) Adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;

e) Colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;

f) Instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

Quanto aos alunos com deficiências auditivas ou visuais, a Portaria esclarece que é compromisso formal das IES, no caso de vir a ser solicitada, e até que o aluno conclua o curso: manter sala de apoio equipada com máquina de

datilografia e impressora em braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela e outros equipamentos para estudantes com NEE visuais. As IES devem também, oferecer intérprete de língua brasileira de sinais/LIBRAS, especialmente durante a realização de testes, flexibilizar a correção das provas escritas, dentre outros itens para atender os alunos com NEE auditivas.

A Portaria n. 3.284/03 dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir processo de autorização e de reconhecimento de cursos das Instituições de Ensino Superior. Consta em seu artigo 2º a parceria entre a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Especial, estabelecendo os requisitos de acessibilidade tomando-se como referência as normas da ABNT que tratam da “Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência” através da preocupação com a edificação, o espaço, o mobiliário e o equipamento urbano.

De acordo com essa Portaria, os meios que facilitam o acesso do aluno com deficiência precisam ser incorporados por todas as IES Públicas ou Privadas, de forma que seja garantida a permanência do acadêmico no curso de graduação.

Em consonância com essa lei, Sasaki (2005, p.12) afirma que:

(...) para garantir que as medidas de acesso e permanência na universidade sejam implementadas de acordo com a nova visão de sociedade, de educação e de cidadania em relação à diversidade humana e as diferenças individuais – todas as pessoas devem ser aceitas e valorizadas pelo que cada uma possui para construir o bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres e usufruir direitos e ser feliz.

O Decreto nº. 5.296/2004 que regulamenta as leis nº. 10.048/00 e nº. 10.098/00 estabeleceu condições para a implementação de uma política nacional de acessibilidade, trazendo conseqüências práticas que induzem a uma mudança de postura na sociedade para a garantia da acessibilidade as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Na mesma direção, o Decreto nº. 5.626/05 regulamenta a Lei nº. 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para

alunos surdos e a inclusão de alunos surdos com a organização da educação bilíngüe nos sistemas de ensino.

Para Goffredo (2005, p. 57):

(...) torna-se necessária uma reflexão coletiva dos professores sobre a adaptação do currículo às necessidades desses alunos, bem como, a adaptação das Instituições para oferecer uma estrutura, tanto física quanto pedagógica, (como prevê a lei supracitada), mais adequada para que estes alunos possam ser acolhidos, ter suas necessidades específicas atendidas, e sentirem-se efetivamente sujeitos partícipes do processo educacional.

O papel do professor no contexto do ensino superior remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que este educador tenha um compromisso permanente com a vida dos alunos, assim como com a autonomia de seus educandos, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa e espontânea.

A inclusão possibilita repensar as metodologias de ensino presentes na universidade. O processo ensino-aprendizagem ainda tem um caráter de transferência de informação, sendo necessária uma mudança de paradigma, no qual o professor universitário seja um mediador no processo.

Nesse contexto, o acesso e a acessibilidade tem representado um desafio para a educação superior. Portanto, implementar ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania. Refletir sobre a universidade pública numa ótica de formação e de democratização implica assumir uma posição clara contra exclusão enquanto relação social e tomando-a como um direito do cidadão (CHAUÍ, 2006).

Moreira (2005) salienta que a educação inclusiva é um desafio e uma tarefa para educadores, representantes governamentais e de todos os cidadãos, mas que para se efetivar, deve-se ir além da análise e aplicação de documentos legais, já que:

[...] estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infra-estrutura adequada para

ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória (MOREIRA, 2005, p. 43).

A relação do estudante com deficiência e as IES deveria ser, pois, um processo interativo em que se devem considerar conjuntamente as suas características e as solicitações, recursos e possibilidades. Esta relação encontra-se, no entanto, condicionada ao reconhecimento de direitos da pessoa com deficiência.

Mitler (2005) considera três direitos educacionais, podendo ser assim descritos:

1) O direito à educação;

2) O direito à igualdade de oportunidades – isto é, o direito de usufruir de oportunidades semelhantes às dos seus pares sem condições de deficiência e;

3) O direito à participação social – consubstanciado no direito de usufruir dos equipamentos e condições postos à disposição de toda a comunidade.

Esses direitos parecem estar de acordo com a função social da Universidade, a qual implica em produzir conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto ser na sociedade. Trata-se, assim, de “um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados”. (GATTI, 2007, p. 12)

É inegável que o educador, neste contexto, precise de capacitação, preparação que garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ação segura por parte desses profissionais. Neste sentido, Perrenoud (2007 p. 47) revela que [...] “uma postura e uma prática reflexiva devem constituir as bases de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos”.

Reitera-se, deste modo, a necessidade de todas as esferas sociais (e não apenas a escola e IES) adotarem o paradigma da inclusão como ponto norteador de suas políticas de ação. O pensamento de Beyer (2006, p. 22) complementa essa idéia ao escrever que:

O que se percebe tanto nas políticas como nas publicações atuais no país e na comunidade internacional é a ênfase crescente nestes conceitos, isto é, no conceito de necessidades especiais e da inclusão social da pessoa com necessidades especiais. O alcance e as conseqüências dessas concepções apenas o tempo e a história determinarão.

O primeiro passo para que uma sociedade se reconheça inclusiva é que esta conceba a deficiência como uma diferença e não como um déficit. Nesse sentido, cabe, também, às IES, contribuir para diminuir as diferenças entre os atores sociais.



*"As Ensinaças da Dívida...
Tive um chão (mas já faz tempo)
todo feito de certeza
tão duras como lajedos.
Agora (o tempo é que fez)
tenho um caminho de barro
umedecido de dívidas.
Mas nele (devagar eu vou...)
me cresce funda a certeza
de que vale a pena o amor..."
Thiago de Mello*

4. CAPÍTULO

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Pode-se considerar importante que, antes mesmo da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, por meio da Lei nº. 2.346, de 23 de janeiro de 1954, criava, na Secretaria de Educação e Cultura – SEC/RS, o Serviço de Orientação Educacional e EE. Em 1967, o Conselho Estadual de Educação do RS registrava no Parecer nº 143 que aprovou o Plano Estadual de Educação/RS expondo que:

A educação de excepcionais deve ser incentivada na medida dos recursos disponíveis, com instalação de algumas classes especiais e aperfeiçoamento professores dentro da colaboração estreita, que hoje já existe, com a iniciativa particular. A necessidade de professores especializados é premente e cursos nesse sentido deverão ser promovidos. (Parecer 658/77/RS)

Percebe-se a preocupação com a formação de profissionais para trabalharem com pessoas com deficiência, sendo que a educação a estes alunos deveria “se processar através de classes especiais, escolas especiais e centros ocupacionais” (Indicação 10, de 15 de maio de 1968/RS); em 14 de maio de 1969, a Lei 5.751 (Sistema Estadual de Ensino/RS) reservava o Título X para tratar da educação dos alunos excepcionais “nesse diploma legal, a educação de excepcionais objetiva proporcionar ao deficiente auto-realização e preparação para a vida atual e futura” (Parecer 658/77/RS – Histórico, p. 11).

Por estas razões, o RS sempre se destacou no panorama nacional como um dos pioneiros na luta pelos direitos da pessoa deficiente. Os primórdios desta luta são creditados ao Instituto Pestalozzi, Movimento das APAEs, Associação de Cegos e Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes. Como consequência das reivindicações dos interessados na educação de “excepcionais” do RS, surgiu em 23 de outubro de 1973, por Lei nº. 6616, uma fundação específica para tratar do atendimento às pessoas deficientes: a FAERS/Fundação Riograndense de Atendimento ao Excepcional, vinculada e supervisionada pela SEC, que tinha como

objetivos principais a pesquisa, a profilaxia e o atendimento ao excepcional nas áreas de saúde, educação, trabalho e assistência social (FREITAS, 2005).

No decorrer de seus dezenove anos de funcionamento, a FAERS passou por diversas transformações, na tentativa de definir o seu verdadeiro papel, destacando-se a alteração da Lei nº 8.535, em janeiro de 1988; esta lei mudou sua denominação para o atual nome de Fundação de Atendimento ao Deficiente e Superdotado do RS/ FADERS, antes que a mencionada Lei se consolidasse legalmente pela Lei no 9.049, ficando definitivamente vinculada à Secretaria de Educação e com atribuições apenas no campo educacional (FREITAS, 2005).

Como um dos mais destacados documentos do Estado no que se refere à EE, existe a Resolução n.º 130, de 25 de novembro de 1977, que no art. 10, esclarece que “poderão ser autorizadas por este conselho outras modalidades de atendimento especial não específico da resolução das modalidades de atendimento em EE”; esta resolução fixa as normas para criação, autorização e reconhecimento de instituições e classes para EE e estabelece no “Art. 5º - os alunos deficientes, sempre que as suas condições de crescimento e desenvolvimento permitirem, e os superdotados serão matriculados em escolas e classes comuns”, ou seja, no RS, já em 1977, há referência ao processo de incluir alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, ainda que não com as terminologias adotadas atualmente (FREITAS, 2005).

O Parecer nº 658/77 estabelece as diretrizes para executar a referida resolução, no qual aparece, mais uma vez, a preocupação com a exclusão educacional dos deficientes (p.09), expondo que:

Até a pouco, a educação dos excepcionais era uma atividade igualmente “excepcional” cifrando-se algumas escolas também “excepcionais”, criadas em locais “excepcionais”. Tudo era excepcional: a concepção, a política, a ação; e mesmo as iniciativas mais bem intencionadas, conquanto excepcionais, só contribuíam para agravar a marginalização dos infra e até dos superdotados.

Há também o Plano de Educação para o Estado do RS 1989-2002, que apresenta a proposta para uma Educação transformadora que atenda, de fato, às necessidades da população: não basta à escola uma simples substituição de programas de estudo. Impõe-se como mudança fundamental a forma de preparação dos futuros professores e a criação de oportunidades para os que já estão na

carreira desenvolverem seus próprios processos de transformação. De acordo com o referido Plano, o professor em atuação e futuro atuante de sala de aula, será marcado pela busca de interdisciplinaridade, pluralismo de idéias e conhecimento específico de seu campo de trabalho; serão principalmente compromissados com a Educação, tendo nela uma das formas de engajamento na superação das desigualdades (Relatório SEC/RS, 1997).

O Plano estabelece para a EE que as práticas pedagógicas que visam instrumentalizar crianças, jovens e adultos com deficiências somáticas (auditivas, visuais, motoras, etc.) serão proporcionadas pelo sistema educacional, formal e não-formal, por meio da EE, para que isso não se interponha à capacidade de reflexão e internalização de conhecimentos.

Para tanto, devem estar à disposição da demanda dessa EE, professores competentes, com tecnologias adequadas e material instrucional suficientemente eficaz, para articular esses educandos dentro de seus limites e suas potencialidades. As pessoas com DM deverão ser, também, assistidos para que possam internalizar valores de auto-estima e socialização, por meio de práticas pedagógicas especializadas, professores habilitados, materiais instrucionais, espaços adequados e duração temporal necessária para que os objetivos propostos sejam atingidos, no limite das potencialidades de cada educando-paciente, termo este que ainda reforça a concepção de ineficiência atribuída aos PNEE (FREITAS, 2005).

Conforme Relatório da Comissão Especial para Estudo dos Assuntos dos Portadores de Deficiência no RS (1992), com a fecunda formação de lideranças e pessoas sensíveis à causa das pessoas deficientes, paulatinamente, o RS adquire nome como um dos Estados mais bem estruturados para atender pessoas com deficiências, reunindo um grande número de técnicos na EE. Ainda, conforme consta no Relatório, o evento do Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981) faz surgir inúmeras associações (em todas as áreas de deficiência) as quais têm papel destacado na efetiva participação e aspirações deste segmento em todos os níveis.

As leis, num âmbito estadual de um modo geral, a partir da segunda metade da década de 70 com a Resolução nº 130/77 (já citada anteriormente), acompanharam o crescente movimento de tentativas de integração de deficientes, por meio do Conselho Estadual de Educação do RS, que criou o Parecer nº 1.130/91. Este documento que considera as “Salas de Recursos” como forma

alternativa de atendimento ao aluno com deficiência, justificando que “a Sala de Recursos é uma modalidade de atendimento oferecida na escola comum para alunos com necessidades especiais que precisam de atendimento específico para que possam engajar-se no processo de ensino comum”.

Em 1992, por meio da Portaria nº. 596 de 22 de abril, a Secretaria de Educação do RS criou um Departamento de EE no qual as entidades não governamentais do estado tomaram para si a responsabilidade de atenção às pessoas com deficiência, instituindo a União Estadual, uma autêntica coalizção envolvendo as quatro grandes áreas da deficiência: mental, física, visual e auditiva. O objetivo desta União foi dar sustentação às propostas políticas comuns a todas, provendo estudos e ações de viabilidade. Esta mesma União consegue, conforme consta no Relatório 1992 (p.120), salvar da “guilhotina” da Reforma Administrativa, a FADERS que atualmente encontra-se em estado de “desnutrição” com o corte sistemático de seus recursos, tanto humanos quanto financeiros. Para as entidades que formam a União Estadual, “este órgão vai sempre representar o reflexo do real compromisso, da consideração, da dignidade e do tratamento que o governo estadual dispensa aos gaúchos portadores de deficiência” (Relatório da Comissão Especial para Estudos dos Assuntos dos Portadores de Deficiência no RGS/1992. (FREITAS, 2005; PELLEGRINI, 2005).

O Padrão Referencial de Currículo é um documento organizado pela Secretaria de Educação do RS que traz um volume específico dedicado à EE, tratando da educação inclusiva, apontando a diversificação como possibilidade de enriquecimento do grupo, e que pretende “a mobilização e organização dos professores em torno da aprendizagem” (PRC/RS, 1997, p. 07).

Há ainda no RS, o PAEI – Programa Estadual de Ação Integral à Pessoa Portadora de Deficiência/RS – que, juntamente com o documento derivado do referido Programa, denominado Necessidades Especiais em Sala de Aula: uma estratégia de ação para todos, visa (SEC/RS):

- À sensibilização da comunidade escolar;
- À qualificação dos técnicos e profissionais do ambiente escola;
- À conscientização e participação efetiva de toda comunidade escolar, inclusive a família;

- À aprendizagem em parceria: acreditar que as crianças podem aprender umas com as outras.

Deste modo, podemos inferir que o RS, por meio de suas políticas e ações estaduais, busca a implementação uma inclusão “assistida” e de qualidade, que garanta o acesso e a acessibilidade do aluno com deficiência no ensino regular e não uma simples colocação na sala de aula comum. É claro, para normativas estaduais, o porquê incluir: porque a EE, assim como está, não tem acompanhado o desenvolvimento físico e mental de sua clientela nas últimas décadas. Vê-se, então, esforços como o descrito no texto Estratégias de Educação para Todos (SEC/RS, 1999, s/p) que prevê para as escolas a adoção de sistemas mais flexíveis e adaptáveis, uma vez que o objetivo almejado não é inventar uma inclusão, mas criar, ou melhor, recriar a realidade que hoje se apresenta no Estado, de modo a dar conta de todas as reais necessidades de seus educandos. Acredita-se que é possível (re) criar um processo inclusivo que satisfaça a todos, em todos os níveis: da Educação Infantil ao Ensino Superior.



*“A estratégia é a arte de utilizar as informações
que aparecem na ação, de integrá-las,
de formular esquemas de ação
e de estar apto para reunir
o máximo de certezas
para enfrentar a incerteza”
(Edgar Morin)*

5. CAPÍTULO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A contemporaneidade traz à tona novos conhecimentos sobre currículo e formação de professores, provocados por questões da atualidade, temas de relevância social, demandas conjunturais importantes para a cidadania e para a autonomia - mesmo que não estejam sistematizados - pois dão suporte à aprendizagem significativa do aluno. Para que mudanças qualitativas aconteçam em educação, é preciso dar significado ao ato pedagógico, ao ensinar e ao aprender, isto é, transformar os conteúdos da aprendizagem, objeto do conhecimento, em aprendizagem significativa, agora dando ênfase à formação dos profissionais da educação superior para o trabalho com pessoas com deficiência neste contexto em específico (FREITAS, 2005).

Compreender como se ensina e como se aprende no trabalho com alunos com deficiência no ensino superior requer um entendimento de como o conhecimento é construído (referências epistemológicas), como se faz a sua transposição didática (referências didáticas) e como se atualiza o currículo e a formação de professores para que tenham condições de contemplar os temas da atualidade - temas de relevância social (PADRÃO REFERENCIAL DE CURRÍCULO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - PRC-RS, 1998; BEYER, 2006).

A organização dos conteúdos para a formação de professores no ensino superior, segundo prioridades determinadas e sua disposição para fins de ensino, resultou em uma espécie de conversão da cultura em cultura educacional, constituindo-se mais em uma reinvenção da cultura que na sua transposição didática (ROHDEN, 2005).

A construção dessa formação pode ser considerada um processo de invenção da tradição e o seu resultado torna uma espécie de herança a ser definida, construindo-se e reconstruindo-se com o tempo (HUMMEL, 2007).

Os atuais contextos de mudanças sociais e reformas educacionais do ensino superior demandam a necessidade de redimensionar a formação dos educadores, rompendo com o paradigma tradicional, que já não responde mais às necessidades de um mundo e de um homem dinâmicos, cujo processo interativo exige novas competências e saberes (PERRENOUD, 2007). Entende-se, nesta perspectiva, que o conhecimento pedagógico, produzido na dialética teoria/prática, deva ser a base da formação de qualidade, tendo em vista a importância do reconhecimento da profissão e do profissional docente, como articuladores e dinamizadores das propostas educacionais.

De acordo com Perrenoud (2007, p.56):

Uma pedagogia, em um determinado grupo social, constrói-se no presente. Toma corpo no momento participativo, na ação que se consolida. Obviamente, alimenta-se das vivências experimentadas por sua gente, frutos da herança cultural desse mesmo povo. E, quando fortalecida, já podendo vislumbrar horizontes, projeta-se no futuro, decidindo caminhos para as novas gerações.

Especificamente nesta reflexão, o foco de análise será a formação inicial e continuada para a atuação com alunos com deficiência que freqüentam o ensino superior. No cenário nacional de reformas educacionais, impulsionadas pela implantação da LDB 9394/96, cujo objeto seria a Formação de Professores, encontram-se na berlinda: formatados em um paradigma obsoleto para os novos tempos, já não conseguem mais responder às necessidades de formação dos professores para o trabalho didático-pedagógico no contexto acima citado. Diante das inovações educativas, o papel que se exige do professor, envolve o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os formadores, neste contexto, são desafiados também a uma ruptura, para assumirem-se como aprendentes em um entre jogo bidimensional, que envolve:

- A sua (trans)formação, no exercício da docência universitária, no ato de mediar cooperativamente a formação do professorado para a Educação Básica;

- A formação de seus educandos com deficiência, construindo a solidariedade profissional, em um clima de partilha, entre àqueles que já exercem a docência e àqueles que estão iniciando.

A Educação Dialógica (FREIRE, 2006) coloca a dialogicidade como essência da educação e como prática da liberdade, sendo uma referência que perpassa para o novo milênio a esperança radical de transformação social e educacional. O pensamento freireano está na base das tendências pedagógicas que estão se firmando na pós-modernidade.

Como elemento dinamizador na partilha de experiências e na interlocução dos saberes, a dialogicidade permite o avanço para um descondicionamento progressivo dos ranços que aderiram na trajetória de formação docente, para que o mundo, o homem e a educação possam ser vistos sob novos olhares. A palavra verdadeira é práxis que se deseja na transformação da realidade: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2006, p.78). Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos.

Neste sentido, as qualidades para a mediação interativa envolvem sensibilidade às inovações e necessidades de transformação, desde o interior dos cursos de formação, (re) pensando a reforma necessária para que a Universidade possa contribuir com os avanços no cenário da Educação Nacional.

Para Demo (2005) na realidade latino-americana e global, mecanismos de exclusão social estão presentes em cada sala de aula e em cada escola brasileira, apontando para o ato pedagógico enquanto articulação sociopolítica e animação sociocultural, como feixes de atuação para uma práxis emancipatória. Deve-se compreender estas instâncias não como retórica de um discurso pedagógico que não diga respeito ao conjunto das Licenciaturas, como instância formadora; mas sim como um caminho de construção de novas propostas de formação, no interior da Instituição e na sua inserção nas comunidades.

A consciência crítico-reflexiva não se desenvolve por decreto, nem a autonomia, pois que são processos de des-velamento diante da realidade, exigindo sensibilidade, escuta sensível do outro e fala construtiva, sendo o desprendimento intelectual um quesito essencial. Os formadores são aprendentes em um processo interativo com seus alunos (professores em formação) e com as comunidades em que se desenvolvem as práticas. A formação configura-se dialeticamente na teoria e

prática em que se formam no exercício de uma docência emancipatória. O educar pela pesquisa permite uma rede coletiva de trabalho, enquanto comunidade ativa-crítica. Decorre, deste contexto, uma produção de conhecimentos, tanto na direção da formação, quanto na direção da construção teórica.

Sistematizando estas primeiras reflexões, algumas questões são fundamentais para (re) pensar as propostas de formação de professores para o trabalho com alunos com deficiência no ensino superior:

- O que representam as inovações educativas provocadas pela Reforma do Sistema e o que os Cursos de Formação de Professores podem aprender neste processo?
- Como as escolas estão percebendo e vivenciando este mesmo processo?
- Quais as repercussões desta conjuntura: na profissão, na função docente, no profissional docente e em sua formação inicial e continuada?
- Como os Cursos de Formação de Professores (nas diversas áreas do conhecimento em docência) devem aproximar-se da realidade das escolas, em um processo em que também são aprendentes?

Acredita-se que os caminhos da inovação educativa devam ser construídos, partindo das necessidades dos protagonistas que interatuam, seja na Universidade ou na Escola. A autonomia, neste processo, é uma conquista de profissionais que se posicionam como tal. Introduzir mudanças no sistema educativo de uma comunidade, participando das transformações contribui para a satisfação profissional e pessoal do professorado, pressupondo reflexão crítica permanente. Neste conjunto de características, Castanho e Freitas (2005) constataram a importância da compreensão de que as contradições são partes do processo inovador e que trabalhar com elas é fundamental na ruptura com as práticas rotineiras, que cristalizam as intenções e as ações.

No que se refere ao acesso e à acessibilidade de alunos com deficiência no ensino superior, pode-se questionar:

- Por que inovar?
- O que inovar?
- Em que direção inovar?
- Como inovar?

Estas questões reportam à compreensão do processo inovador na ótica da transformação. Inovar para transformar dada realidade que já não corresponde mais, nem às necessidades humanas, nem às expectativas sociais, pessoais e profissionais de homens e mulheres que chegam ao Século XXI exauridos em suas ilusões, mas sedentos de novos rumos. Porém, os caminhos não estão traçados e no seu delineamento a intencionalidade e a diretividade são evidenciadas entre o medo das mudanças e a ousadia das rupturas, entre a dúvida, quanto ao que deve permanecer e o que é obsoleto e deve ser abandonado. Para Freire (2006), porém, o processo decisivo prescinde da dialogicidade entre todos os interessados, ouvindo-se a pluralidade de idéias, fazendo da Instituição um lugar em que é possível ouvi-las e considerá-las no percurso.

Discutir os avanços necessários no processo formativo inicial e continuado é uma tarefa urgente para a atuação junto aos alunos com deficiência que freqüentam o ensino superior e, neste contexto, o espaço curricular é uma preocupação constante pela busca da relação dialética entre teoria e prática, como princípio de formação e prática docente. Na perspectiva de construir uma teoria que oriente a ação, deve-se buscar a elaboração de uma matriz epistemológica orientadora da experiência pedagógica para abordar e resolver os problemas da prática, estabelecendo o processo ação-reflexão-ação. Deve-se entender o educador e a educadora, desde a sua formação inicial, como seres da práxis, traduzindo, dessa forma, a unidade entre teoria e prática em suas ações (trans) formativas (PERRENOUD, 2007).

O autor considera que por meio da reflexão na ação o professor chega às representações múltiplas de seus alunos. Poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para escola, muitas vezes permeada de confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar. A reflexão na ação envolve também emoções cognitivas. A aprendizagem faz com que se passe por uma fase de confusão. Ao questionar sobre como seus alunos aprendem e fazem, o professor também ficará confuso, tendo que tomar decisões em meio às contradições entre o

processo cognitivo e as práticas pedagógicas. É esta confusão que lhe permitirá reconhecer o problema que necessita de explicitação.

O envolvimento dialógico no processo educativo poderá auxiliar no desvelamento das “crenças irracionais” (PALÁCIOS, 2007), que carregam uma sobrecarga emocional ao imaginário docente sobre as suas práticas e as práticas de seus alunos, podendo constituir-se indicador de mal-estar. O imaginário docente pode encontrar-se colonizado por enunciações que trazem consigo desde a sua experiência como aluno: modelos de perfeição e de onipotência; de expectativas de auto-controle, aprovação e sucesso ou ainda, de insegurança, incapacidade, impossibilidades, perturbações, ansiedades, em um emaranhado emocional que configuram trilhas do labirinto que compõe esse imaginário.

O lugar legítimo das aprendizagens significativas, na Universidade, reside na pluralidade de respostas de sucesso construídas na interação professor-alunos, principalmente na interação do professor com a compreensão do aluno em relação a uma determinada matéria, estabelecendo uma relação epistemológica, entre dois sujeitos cognoscentes (FREIRE, 2006). Um outro aspecto relevante é o de que uma prática reflexiva eficaz abrange o contexto institucional. Este deverá ser um espaço de encorajamento, liberdade e tranquilidade, onde a reflexão na ação seja possível.

Duas questões são inseparáveis: "aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos" (NÓVOA, 2006, p. 87). A formação de um professor deverá considerar a capacidade de refletir criticamente “na e sobre a” sua prática. A supervisão mediadora deste processo auxilia os educadores em formação a refletirem acerca do que fazem com os alunos, desenvolvendo dados diretamente observáveis, muito além do discurso dos professores acerca do que fazem. Isto requer observação direta e registro descritivo detalhado do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos.

Fullan e Hargreaves (2000), abordam o ensino superior como organização aprendente, em que o desafio é construir um profissionalismo interativo, como aperfeiçoamento contínuo da docência. Neste contexto, o grupo de professores tem autonomia na tomada de decisões sobre os alunos, porque as conhecem melhor, mas as tomam em coletividade, como cultura cooperativa de ajuda e apoio mútuo. Não partilham apenas recursos, idéias ou questões práticas, mas amadurecem a reflexão crítica do propósito e valores do que ensinam e como ensinam.

Idealmente, deveriam estar comprometidos com a evolução do processo educativo de que sentem-se protagonistas, agindo também como aprendentes ao longo da vida, tendo suas salas de aula abertas ao diálogo, à ação e à reflexão, com todos os outros, na universidade e fora dela. A direção das mudanças, da ruptura com os paradigmas tradicionais, em busca desta escola como organização aprendente, apontam para:

- O ensino de pessoas com deficiência para a compreensão e para o desempenho em um mundo em permanente transformação;
- A Gestão democrática na universidade;
- A reinvenção da profissão docente, com níveis mais exigentes de prática, colaboração e aprendizagem contínua;
- A apropriação das tecnologias da informação, com maior acesso às idéias e pessoas que compartilhem experiências;
- A implantação de políticas multiculturais e políticas de gênero, arejando as culturas instituídas para a aceitação de novas lideranças e participações;
- A Democratização das possibilidades de escolhas profissionais.

Alguns problemas devem ser superados, no entanto, para a concretização de mudanças. Charlot (2006) destaca problemas de sobrecarga, de isolamento, do “pensamento de grupo”, da competência negligenciada porque não-utilizada, da limitação do papel do professor (sem oportunidades de desenvolver a liderança), da reforma fracassada. Quanto ao desenvolvimento profissional e a produção da profissão docente, Nóvoa (2006, p. 27) reflete que:

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.

Castanho e Freitas (2005), analisando os desafios do futuro imediato para a educação no século XXI, questionam o que caracteriza um sistema inovador e indicam que um sistema é inovador quando surge ou parte dos professores; há um grupo que o impulsiona ou propõe as inovações; há vontade de mudança nas concepções e nas atitudes, e não só na organização curricular; atua com independência profissional em relação à administração, embora considere o aspecto

legal e as prescrições curriculares; tem conexão com as expectativas das famílias e com as necessidades dos alunos.

A preparação de profissionais deveria delinear-se desde a prática reflexiva, sobre os dilemas da prática, em um vivo interesse sobre o desenvolvimento das múltiplas competências na resolução de problemas, percebendo os enigmáticos processos pelos quais, em ocasiões variadas, o educador vai apropriando-se da arte, competências e saberes da docência. O processo formativo pode estimular o desenvolvimento profissional dos docentes, no contexto autônomo de sua profissão. Valorizando paradigmas de formação que relevem a preparação de professores reflexivos, pode-se esperar que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que sejam protagonistas na implementação de políticas educativas, uma vez que as lógicas administrativas burocráticas tentam bloquear a sua ação.

Este é o plano em que se move o professor-cidadão, na construção de sua identidade referencial, calcada na dinâmica do aprender continuado (dinâmica cognitiva, existencial e dialógica), do projeto de vida (pessoal e profissional) e da práxis emancipatória por meio do que, enquanto sujeito unificado, constrói-se individualidade representativa no coletivo em que interatua.

Os docentes em formação têm que protagonizar as diversas fases de seus processos educativos, da concepção ao acompanhamento, regulação e avaliação. O contexto em que estes processos se desenvolvem são de amplo significado e repercussão na trajetória de profissionalização. Segundo Castanho e Freitas (2005) os projetos experimentais que deram bons resultados foram planejados e executados por educadores que encontraram um contexto favorável. Palácios (2007) também salienta a importância de que as primeiras experiências dos educadores devem ser em contextos favoráveis à docência, porque a motivação inicial marcará o alicerce de uma matriz que tenderá ou não ao desenvolvimento profissional, consoante se estabeleçam indicadores favoráveis ou desfavoráveis à realização profissional.

O espaço das IES é, portanto um espaço, não apenas de ações educativas, mas de investigações-ações, geradoras de novas competências e saberes, em uma organização aprendente, em que todos os protagonistas dinamizam esta perspectiva.

A formação do profissional da educação torna-se mais complexo diante da realidade contemporânea: não se pode conceber cursos de formação de professores voltados exclusivamente à formação de profissionais através do ensino. Ao privilegiar a função do ensino tradicional, o Ensino Superior tem relegado a um segundo plano o que deveria ser a sua função central: a produção do conhecimento, a geração de novos saberes, capazes de romper e inovar, construindo qualidade com inovação emancipatória, em que a pesquisa representa o eixo dinamizador do processo educativo.

5.1. A importância da pesquisa na formação de professores

A pesquisa deveria tornar-se parte integrante do processo de formação do professor. Na graduação é possível superar a noção de ensino reprodutor, transmissor de conteúdos estáticos. Em direção à ruptura, deve-se prever a atuação do educador-educando e do educando-educador pesquisadores, no bojo do projeto político-pedagógico, solicitando que meios e recursos necessários sejam colocados à disposição, em um esforço coletivo de favorecimento à produção dos conhecimentos educacionais, resultantes de campos conceituais científicos e experienciais.

Reportando-se à noção de Nóvoa (2006, p.26) sobre as "redes coletivas de trabalho", analisa em seu estudo sobre a formação na docência universitária, realizado no contexto das licenciaturas de uma Universidade comunitária no interior do RS, que este é um caminho apontado no depoimento dos formadores de professores, quando afirmam o desejo de trabalhar em equipe como forma de superação da solidão pedagógica. As redes de apoio e mediação promovem a socialização e solidariedade profissional, bem como a afirmação de valores próprios da profissão docente, construindo bases autônomas à mesma. Esses saberes e valores partilhados na mediação dialógica auxiliam na produção de uma nova cultura docente.

Embora se saiba que a cultura organizativa das Instituições nem sempre são facilitadoras da partilha entre os docentes, o processo coletivo pode transformar perspectivas, uma vez que estes poderão produzir saberes reflexivos e pertinentes,

atuando verdadeiramente como professores-pesquisadores ativo-críticos que, ao atuar, formam novos professores-pesquisadores, através da produção de um conhecimento emancipatório.

Em uma visão geral, as IES devem procurar traçar caminhos e apontar perspectivas para a construção da interatuação competente, no qual o ensino, a pesquisa e a extensão sejam eixos dinamizadores *da permanente inserção na realidade sócio-regional*. Sob a inspiração de Gatti (2007) é preciso, portanto, fomentar uma nova concepção de formação, que envolva a reflexão sobre os paradigmas curriculares vigentes e as aberturas prospectivas para novos paradigmas, pressupondo currículos flexíveis, abrangentes e exigindo conhecimentos universalizados como referenciais e atividades de investigação-ação na concreticidade da profissão, em que as metodologias de pesquisa e sistematização do saber sejam adotadas como estratégias de ensino e aprendizagem e as atividades inseridas na comunidade, agilizam-se através de projetos cooperativos, construídos a partir de estudos exploratórios, com vistas à ampliação de experiências e intercâmbio entre comunidades diferentes.

A pesquisa tem papel fundamental na formação docente. O ensino articulado à pesquisa, promove e/ou facilita um engajamento crítico-reflexivo nas comunidades. Tal atitude torna evidente para os alunos uma visão diferenciada do ato da pesquisa, entendendo os motivos da investigação-ação transformar-se em uma atividade de oposição aos mecanismos de opressão, trabalhando no cerne das problemáticas enfrentadas quando no exercício da profissão docente, mas não apenas por aí: aprendem no enfrentamento da realidade a desconstruir os sistemas de idéias e crenças fechados que moldam suas vidas, como bem salienta Charlot (2006).

Essa desconstrução permite a exploração do lugar social dos educandos; permite expressar suas emoções, cognições e vocações, relacionamentos, motivações e expectativas de sucesso. O entendimento aprofunda-se à medida em que permite olhar o caminho percorrido e ver seu mundo e dar-se conta dos condicionamentos presos neste olhar. Na prática da pesquisa, os docentes em formação descobrem as forças construtoras: códigos lingüísticos e culturais, as forças que impulsionam as representações e as ideologias. Aprendendo a pesquisar aprendem a pensar, construindo um conhecimento emancipatório que lhes permite a conquista de autonomia.

A dúvida adquire o status de princípio pedagógico porque é a gênese da problematização e o ponto de partida para o processo de aprender. A relação entre ensino e pesquisa exige uma reflexão crítica da organização do conhecimento no trabalho educativo, por meio dos seus principais instrumentos de sistematização do saber. A pesquisa constrói saberes a partir da problematização do real, suscitadora da dúvida científica, tensionando teoria e prática.

O formador demonstra ações, questiona, aconselha, agindo também reflexivamente. Ao exercer o pensamento crítico-reflexivo, provoca-o em seus educandos. A construção inovadora exige um nível crescente de aperfeiçoamento, a partir de conflitos cognitivos enfrentados com esforço de toda a corporeidade diante da ação interativa com o outro e com o meio. A ação reflexiva faz com que o organismo todo se modifique, ao envolver-se em atividades cada vez mais complexas. Urge, portanto, que se criem os contextos favoráveis a este tipo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os encaminhamentos práticos educativos para um trabalho diferenciado, que tenha em sua base a investigação-ação, devem prever uma planificação dinâmica e flexível, porém sistematizada na direção intencional e diretiva de mediar satisfatoriamente às primeiras experiências docentes.

Os pontos de partida para a planificação das atividades, em uma perspectiva (trans) formadora, envolvem o conhecimento da realidade da realidade local contextualizada em uma abordagem ecológica, desde o contexto da sala de aula ao entorno da escola, do bairro, da cidade, da região; a compreensão de conteúdos significativos para a transformação da realidade; a dialogicidade na construção das práticas, problematizando com os envolvidos no processo, chegando à situação-problema que está sendo vivida e que se deseja melhorar ou transformar.

Contextualizando a realidade local, ou seja, o contexto da pesquisa – as universidades públicas do RS - sem perder o horizonte global, busca-se a superação da fragmentação entre saberes e realidade. O estudo do contexto vivido exige uma escuta sensível e olhar empático sobre os sujeitos interagentes no espaço educativo e circundante, desvelando a realidade em sua totalidade. O levantamento das áreas de interesse temático que darão significado ao conteúdo curricular e tecerão a teia interdisciplinar, formulam a base problematizadora da preocupação educativa.

Alguns passos na investigação da realidade local na construção dos conteúdos de aprendizagem:

- Pesquisa da realidade para investigação temática, em uma dinâmica de apreensão sincrética, analítica e sintética (visitas à comunidade, entrevistas, observações participativas, informações a partir das falas, informações qualitativas e quantitativas);
- Organização e análise das informações, codificação/descodificação dos problemas levantados, contextualizando-os em uma perspectiva crítico-construtiva;
- Definição dos complexos temáticos e dos temas que o tecem, em uma perspectiva interdisciplinar;
- Seleção dos conteúdos significativos para sistematização no currículo;
- Organização do trabalho coletivo, através da programação das diferentes áreas e séries (ou ciclos) de aprendizagem;
- Organização das atividades de aprendizagem que dinamizarão o currículo nos espaços pedagógicos;
- Ação concreta para superação das situações-limites, envolvendo planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo pedagógico: ação-reflexão-ação intencionalmente político em favor da melhoria das condições de vida das classes populares, pois, problematizando a realidade e buscando alternativas de solução, pode-se prever um retorno à comunidade, em forma de sugestões e/ou ações concretas.

Construindo as práticas em uma Pedagogia Dialógica na formação de professores para o trabalho com alunos com deficiência no contexto do ensino superior, a intencionalidade e diretividade do processo vão se revelando na ação reflexiva: Que fazer? Com quem fazer? Por que fazer? Como fazer? A investigação

educacional, como matriz emancipatória e problematizadora é dinamizada na espiral reflexiva: diagnóstico-planejamento-ação-observação-reflexão-replanejamento-ação. Neste cenário, o currículo se reestrutura pelas ações, auto-reflexões, reflexões e deliberações dos sujeitos aprendentes/ensinantes, compreendendo os conteúdos significativos para a transformação da realidade.

Pensar a prática educacional como um processo ativo-crítico conduz à aprendizagem de como fazê-la, favorecendo outras organizações curriculares e desenvolvendo o profissional docente, que se (trans)forma enquanto educador-cidadão. Cada projeto investigativo é uma nova proposta para ser desenvolvida pelos aprendentes/ensinantes e ensinantes/aprendentes e é o meio pelo qual o docente reconfigura o seu trabalho cotidiano, em um processo de investigação-formação, conduzida através de recursos mediadores auxiliares e sociais. As idéias são validadas na prática vivencial nas comunidades de aprendizagem, propondo alternativas para a educação, experienciando a estruturação, reconstrução e organização curricular cotidianamente.

Ao delinear um plano de formação para o trabalho educacional e pedagógico com alunos com deficiência no ensino superior, como registro organizador das intenções e ações, sugere-se que este explicita uma proposta concreta de ação, orientando a prática docente, como recomendam Mizukami e Reali (2002), Moreira (2005), Pelegrini (2006) e Perini (2006), entre outros:

- a) Identificação, caracterização da disciplina ou atividade, condições básicas em que será realizado, grupos envolvidos, tempos e espaços, docente(s) envolvido(s) e quaisquer outras informações que situem o registro.
- b) Objetivos e metas, orientando quanto aos horizontes de chegada, conhecimentos e relações interdisciplinares; competências e habilidades envolvidas na resolução das situações-problemas; valores a serem construídos, tendo como referência a inter e intra-pessoalidade na relação com o mundo; realismo, viabilidade, especificidade e prospecção.
- b) Relações interdisciplinares no estudo do meio, na abordagem temática e na organização das atividades de aprendizagem.
- c) Conteúdo, como conjunto dos temas/informações selecionados e que serão estudados para a construção do conhecimento.

- d) Estratégias mediadoras do processo pedagógico: meios facilitadores da aprendizagem, de natureza interpessoal; meios facilitadores da aprendizagem, de natureza instrumental.
- e) Dinamicidade metodológica, prevendo a participação interativa; trabalho coletivo/integração e ação grupal; enlace entre cognições e desejos; complexidade entre a singularidade dos sujeitos e a criação de zonas de possibilidades; dialogicidade amorosa como fio condutor de todo o processo.
- f) Avaliação processual, como processo entrelaçado à aprendizagem como instrumento permanente de realimentação: ação-reflexão-ação. Elemento integrador e motivador do empenho e implicação dos aprendentes/ensinantes e ensinantes/aprendentes corrige a caminhada ao caminhar, como sistema de auto e hetero-avaliação.
- g) Cronograma, definindo o limite tempo, de forma realista e inteligente, otimizando os espaços de liberdade na gestão de um currículo dinâmico.
- h) Sugestões bibliográficas, com multitextos de referência ao trabalho pedagógico e sites de interesse para pesquisa na Internet.

Cabe lembrar que, sendo produto de uma ação coletiva, o ideal é que o professor-pesquisador ofereça pontos de partida, a partir de um projeto de investigação educativa que ofereça sustentação e clareza ao processo, em uma primeira instância, envolvendo as suas intenções-ações, através da prática docente. Em uma segunda instância, um projeto de trabalho, substituindo os “planos de aula”, é configurado coletivamente, explicitando as intenções-ações do educador e seus educandos, dirigidas à pesquisa, por meio da prática docente, no qual são envolvidos diretamente o aluno ou grupos de alunos, nos diferentes contextos pedagógicos.

Sistematizando as reflexões, reforça-se o compromisso com uma abordagem sistematizadora em cada fase de aprendizagem, partindo do conhecimento da realidade. Para Mizukami e Reali (2002, p.45), é “na prática onde o currículo confirma e valida sua intencionalidade, a idéia educativa que o significa, os procedimentos educativos que concebe”. Em autênticas interações dialógicas, na comunidade partilhante, o currículo torna-se uma instância de construção e exercício da cidadania. Mudando a prática educacional, o aprendente é encarado como

alguém que tem muito a ensinar, em sintonia com o que Freire (2006, p. 68) entende por “educador-educando e educando-educador”:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

O envolvimento consciente do professorado no processo de inovação educacional requer a vivência do seu papel ético-político, frente às situações concretas. As questões mais amplas que demandam deste processo, uma vez conectadas à teoria e prática pedagógicas desenvolvem habilidades de luta, baseadas na tomada de consciência da importância do papel do professor. Esta inserção na construção de saberes emancipatórios torna-se possível quando o professor demarca seus espaços enquanto “pesquisador ativo-crítico”, construtor de um pensamento próprio, que se deseja esperançoso em uma nova educação. Seria uma esperança vã?

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas à pura cientificidade, é frívola ilusão. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tão pouco se alcança na espera pura, que vira, assim, espera vã. (Freire, 2006, p.10)

Prefere-se pensar a esperança revolucionária. Em Freire, uma utopia possível, na força cooperativa da solidariedade profissional. É nesta direção que se deseja avançar (re) pensando os cursos de formação de professores que se oferece na ótica de um novo homem e de uma nova sociedade, que a cada dia adquirem novos contornos, exigindo uma abordagem multirreferencial e complexa, em que os mosaicos vão delineando-se a partir das escutas sensíveis do outro que partilha a caminhada.

É o tempo de fazer-se da Universidade e da escola, espaços privilegiados de escuta, onde cada um e todos são ouvidos, considerados em suas cognições e sentimentos, constituindo redes coletivas de trabalho cooperativo, em que a solidariedade profissional tem o potencial de constituir uma nova profissão docente,

na ressignificação ético-estética de seu papel, na mediação do desenvolvimento e aprendizagem de seres humanos em permanente transformação, em uma sociedade igualmente mutante, cujas implicações incidem diretamente sobre o desenvolvimento e a realização do profissional docente.

5.2. A formação de professores e a legislação

No Brasil, a LDB nº. 9394/96 determina que a educação seja inclusiva e no inciso III do artigo 59, salienta que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado (...)”.

No que se refere a instituição de ensino, um dos principais desafios enfrentados para que haja uma plena implementação da educação inclusiva refere-se à questão dos professores que já atuam no sistema escolar e daqueles que estão se preparando para isto; a priori, o professor precisaria encontrar modos de intervenção pedagógica ou adequar a sua prática no sentido de chegar até a forma peculiar de aprender de cada aluno, sempre respeitando suas diferenças individuais. Só que isto implicaria, ou melhor, implicará em uma maciça volta de professores ao campo incessante da busca de novos conhecimentos, pressuposto este que nem sempre é aceito por todos os professores, mas que se converte em uma das condições para a inclusão educacional.

De acordo com Peterson (2006) a formação de professores para a inclusão escolar de deficientes mentais não pode se restringir a fazê-los conscientes das potencialidades dos alunos, mas também de suas próprias condições para desenvolver o processo de ensino inclusivo.

A sociedade cria rotineiramente normas e padrões a serem seguidos por todos que nela nascem independentemente de suas condições; desta maneira, quem não pode segui-las não lhe tem serventia. Deste ponto de vista, as PNEE estão em desvantagem no que diz respeito à construção de sua identidade pessoal e social, já que, profundamente estigmatizadas e discriminadas, tornam-se divergentes, diferentes (PETERSON, 2006)

No que se refere mais especificamente a instituição de ensino, “numa sociedade marcada por enormes desigualdades sócio-econômicas e culturais como a nossa, a educação desempenha um papel fundamental da promoção destas condições” (GATTI, 2007, p.67). Isto significa dizer que a educação exerce papel fundamental, inclusive no sentido de assegurar uma qualidade para todos os alunos. A mesma autora ainda afirma que: “falamos aqui de uma escola que se prepara para enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos” (Idem, 2007, p.86).

A educação inclusiva percebe a heterogeneidade como “possibilidade de enriquecimento do grupo” (GADOTTI, 2007, p. 68). Assim, a educação inclusiva deve, antes de tudo, implementar estratégias que venham a favorecer e desenvolver a autonomia das pessoas com deficiência, não somente na comunidade escolar, como também na comunidade de um modo geral e, também, NO ENSINO SUPERIOR!

Quando se estabelece a relação normalidade/anormalidade, ocorre a ‘cisão’ da educação, a qual impõe a divisão dos alunos em grupos distintos. Àqueles vistos pela ‘lente da normalidade’ como semelhantes entre si, seja pelas características intelectuais, pelo desempenho escolar, pelas condutas passam a fazer parte da ‘educação’. Aqueles que não compõem ‘o todo’, os que não se encaixam nos padrões aceitos pelo contexto educacional, são excluídos, outros lugares lhe são definidos, ou seja, ficam sem lugar nesse sistema.

Nesse sentido, o professor estabelece um ideal de aluno e a partir dele monta uma ‘forma’. No espaço real, todo aluno que não passar pela ‘forma’, todo aluno que ameaçar romper com o exercício da docência pré-definido, será rejeitado.

Para que o professor possa traçar mudanças em sua prática pedagógica, não basta ter acesso aos conteúdos voltados ao paradigma da inclusão, mas precisa, primeiramente, estar aberto e querer essa mudança, pois conforme Mrech (2005, p.25):

[...] há uma intencionalidade perversa no processo: a manutenção do mesmo. As pessoas têm medo de mudar. Medo de optar por algo novo e implementar sua escolha. E daí o que acaba acontecendo é a repetição do mesmo, em vez da produção do novo.

Portanto, se propõe a busca pelo rompimento com o conceito estático de normalidade, a busca pela superação da exclusão, a busca de um novo caminho. É

certo que esse caminho não será tão fácil de ser percorrido, quanto aquele traçado por normas estáveis, mas só os trajetos de insegurança permitirão que os professores caminhem sem ficar no mesmo local, só esses caminhos são passíveis de avançar para um local de onde se consiga ver um novo horizonte em educação.

Nas últimas décadas, pesquisas realizadas têm demonstrado, com nitidez, a falência da formação dos educadores para uma atuação competente nas escolas, onde segundo Medeiros (2006) a grande maioria dos professores segue paradigmas conservadores, preocupando-se apenas em transmitir conhecimentos e experiências, sem ter preocupação de verificar, se o aluno está aprendendo ou não.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9394/96, salienta nos seus artigos 43 e 44, que:

Art. 43 A educação superior tem por finalidade:

I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

II – Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade Brasileira, e colaborar na sua formação

Contínua.

Art. 44 – III – De pós-graduação, compreendendo Programas de Mestrado e Doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamentos e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação E que atendam as exigências das Instituições de Ensino.

Os paradigmas recomendados pela LDB nº. 9394/96 exigem dos profissionais capacidades para tomar decisões e desenvolver importantes ações no próprio estabelecimento escolar. Cabendo-lhe, ainda a construção coletiva do respectivo projeto pedagógico, a definição de diretrizes curriculares da unidade, a organização dos tempos e espaços, a formação continuada dos professores e outros aspectos. Em conseqüência, o estabelecimento escolar tem hoje muito maior autonomia para a organização de suas propostas pedagógicas, o que pressupõe professores com formação e competência para essas ações.

Assim sendo, a formação contínua consiste em propostas que vise a qualificação, a capacitação, do docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua. Os conteúdos a serem desenvolvidos através da educação contínua podem ter como objetivos superar problemas ou lacunas na prática docente ou atualizar o professor,

por meio de conhecimentos decorrentes de novos saberes das diferentes áreas de conhecimento.

Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais onde aos agentes do processo educativo é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Gatti (2007, p. 58) diz que a formação continuada de professores consiste numa questão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve, salienta:

1. Especialidade – envolve a atualização do universo de conhecimentos dos professores. Ancora-se na constante reavaliação do saber que deve ser escolarizável sendo, por isso a dimensão que mais direciona a procura por projetos de formação continuada.
2. Didática e pedagógica – envolve o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada. A prática docente é essencialmente uma prática social, historicamente definida pelos valores postos no contexto. Isso significa que, por vezes, propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, expectativas pessoais ou desejos dos docentes.
3. Pessoal e social – envolve a perspectiva da formação pessoal e do autoconhecimento. Enfocada pela necessidade de interação em contextos diversos e a necessidade de entender o mundo e a sua inserção profissional neste mundo.
4. Expressivo-comunicativa – valorização do potencial dos professores de sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender. É uma busca de caráter operacional, técnico.
5. Histórico cultural – envolvem o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais incluindo a história da educação da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto.

O professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos, onde segundo Freire (2006, p.34) “o professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer”. Continuando com os pensamentos de Freire (2006, p.96):

Ao nos localizarmos no espaço educacional e nos desafios encontrados pelos professores podemos adotar formas que racionalizem o *quefazer* educativo. A racionalização das práticas profissionais não menosprezam a relação da objetividade *versus* subjetividade, assim como não priorizam um tipo de saber (cultura elaborada) sobre outro (conhecimentos cotidianos); ao contrário, buscam na articulação dos saberes avaliar aquilo que realmente temos realizado para contribuir com a autonomia dos agentes educativos.

Outra razão de se discutir a inclusão na educação superior como foco articulador da formação de professores se dá pela lacuna na investigação didática no *quefazer* educativo dos professores no ensino superior, pois esbarramos, muitas vezes, em situações que confrontam (e afrontam!) o que vimos produzindo no campo educacional. É como se as situações que conformam o desenvolvimento da aprendizagem no curso da formação inicial e no desenvolvimento profissional não fossem geradoras de um processo reflexivo que possibilite refletirmos o papel da universidade enquanto escola e sua defasagem em temas científico-culturais e oportunidades de desenvolvimento social. Pois quando pensamos na realidade educacional e nas práticas que esta envolve é possível darmos vazão aos nossos anseios e dúvidas. Pois investigar nossas práticas educativas, buscando estabelecer o caráter interdisciplinar constitui-se um desafio.

Neste sentido os estudos acerca do Pensamento Complexo (MORIN, 2007) podem ser uma referência de conhecimento notório para a atuação com a inclusão no ensino superior! O pensamento complexo tem servido a diferentes áreas do conhecimento como um referencial capaz de organizar e mesmo explicar processos oriundos da biologia, sociologia, antropologia social e desenvolvimento sustentável e, claro, da educação. O elemento nodal desta referência está na aceitação do modelo cartesiano e da racionalidade técnica enquanto constituintes de uma totalidade composta também pela visão holística do todo. O reconhecimento desta dualidade e coexistência de benesses e limitações, bem como os distanciamentos e complementaridades permite a abordagem com fenômenos da diferença, aqui denominados de Diversidade, levando, quiçá, a consensos sociais. Deste modo,

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (MORIN, 2007, p.38).

Ao passo que abordamos os fenômenos e práticas sociais que constituem a Diversidade, nossa diversidade, necessitamos articular um referencial sobre a

interdisciplinaridade. Afinal pretendemos irradiar ações a partir de nossa órbita, neste caso a escola. Localiza-se em Tomazzetti (2005, p. 29) a seguinte referência:

A perspectiva interdisciplinar na escola passa pelo que Ivani fazenda chama de processo de consciência gradativa das capacidades, possibilidades e probabilidades de execução. Com isso a autora afirma que para efetivar um trabalho interdisciplinar na escola deverá ser *a priori* construída uma identidade fundamentada no auto-conhecimento de cada indivíduo envolvido. Surge dessa forma o que poderíamos chamar de professores bem sucedidos no trabalho interdisciplinar. Mas como seriam esses profissionais bem sucedidos?

Entende-se que o desenvolvimento de uma comunidade crítica de educadores não se constitui numa tarefa fácil, pois mesmo que este empreendimento seja colocado em ação não temos a certeza, ainda, de que os participantes numa fase inicial assumirão a mudança de atitude. Neste sentido profissional bem sucedido na perspectiva que se almeja são aqueles que:

[...] buscam, que pesquisam, que gostam de conhecer; são aqueles comprometidos com seus alunos, os insatisfeitos que são únicos em todo momento, aqueles que vivem o novo em suas ações, que aventuram, ousam e mudam constantemente as regras do jogo. Isso pressupõe competência, envolvimento, compromisso e algumas dificuldades como: possível solidão e isolamento; obstáculos institucionais (pois estando comprometido este professor trabalha muito e incomoda aquele que quer viver na “moleza”); sua história de vida profissional será marcada pela constante resistência às instituições acomodadas. (TOMAZZETTI, 2005, p. 29)

Ao assumirmos a necessidade de investigar as práticas numa perspectiva interdisciplinar, dos conhecimentos escolares, e inclusiva, da formação docente inicial e continuada, contamos com o referencial de políticas públicas voltadas para o ensino. Na visão de Martins (2005, p.09)

Em princípio, as inovações metodológicas devem dar conta simultaneamente de reorganização dos modos de articulação estrutural dos conteúdos (assegurando a exigência interdisciplinar) e de vinculação das informações abstratas com as experiências vividas (garantindo a exigência de contextualização), conforme previsto pelo Documento Oficial. Fica faltando se discutir e implementar as medidas práticas necessárias para que os ganhos teóricos se tornem mecanismos efetivos de mudanças das práticas educativas. A implementação de medidas deve considerar formatos associativos intermediários (entre redes e aparelhos) que incluam, de uma parte, o sistema formal governamental (que assegura regras comuns e

recursos mínimos da esfera pública), e de outra, o sistema informal e interativo produzido na vida cotidiana (vida comunitária, vida escolar etc.) (grifos meus)

Há diretrizes a serem consolidadas em todos os âmbitos da educação brasileira. Diretrizes estas que buscam a superação de um caráter apenas instrumental na orientação de processos que permitam o domínio das estruturas do pensamento humano em Contextos de Diversidade que queremos inclusivos. É preciso assinalar que o conhecimento em educação especial tem sido apontado como alternativa a organização e atendimento das questões educacionais da atualidade relacionados à Diversidade. Podemos expressar isto da seguinte maneira:

O conceito de diversidade é contextualizado, na opção político-educacional que implica adotar um modelo educativo de caráter compreensivo, caracterizado pela realização de uma mesma proposta curricular para todos os alunos (...) É nesse âmbito que convém, portanto, articular estratégias e processos que permitam que a intervenção educativa em seus três níveis – sala de aula, escola e comunidade educativa – preste atenção adequada àqueles alunos/as que, de alguma maneira, vão-se diferenciando progressivamente em razão de suas motivações, interesses necessidades, estilos de aprendizagem, circunstâncias sócio-familiares e de sua própria história sócio-ambiental-escolar. Por outro lado deverão ser organizados recursos didáticos que afetem a metodologia, a estrutura organizativa da escola e da sala de aula, a formação dos professores, a avaliação, etc. para que, a partir de uma atitude crítico-reflexiva, possa ser adaptada a intervenção educativa aos diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades dos alunos (TORRES GONZÁLEZ, 2005, p. 198).

Compreende-se que é dever das IES articular os conhecimentos que possam auxiliar os integrantes da sociedade na superação de práticas baseadas em preconceitos e promover a qualidade de vida. Há a necessidade da revisão dos valores que temos produzido e fortalecido em torno da condição humana. Segundo Giroux (2005, p.33):

Pedagogicamente, o ponto de partida para tais intelectuais não é o aluno isolado, mas os estudantes como atores coletivos em suas várias características de classe, culturais raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos.

Abordar a Diversidade é certamente enveredarmos em territórios conhecidos pelos professores de todos os níveis e modalidades do ensino. O que talvez seja desconhecido é (ou que se queira assim) o papel transformador que a educação pode desempenhar nas comunidades. Citando mais uma vez Morin (2007, p. 39):

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com freqüência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Com o foco na educação de pessoas com deficiência no contexto do ensino superior, é possível qualificar ações nos diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor, representando o conjunto de saberes que o habilita para o exercício da docência e de todas as suas funções profissionais, quais sejam:

- a) Saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo;
- b) Saberes que deverá ensinar e saberes produzidos no campo da pesquisa didática;
- c) Saberes desenvolvidos na prática pedagógica e na pesquisa, pelos profissionais que nelas atuam e;
- d) Saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada educador.



*"Projetar é como remar.
Remar de costas;
Olhando para trás,
pensando para frente."
(Amyr Klink)*

6. CAPÍTULO

OBJETIVOS DA PESQUISA

Constituíram-se objetivos deste estudo:

- Identificar o número de alunos deficientes matriculados e freqüentando regularmente os cursos de graduação das IES do RS;
- Investigar e analisar as concepções /entendimentos relativos à sua inserção no ensino superior;
- Conhecer o que pensam os professores destes alunos sobre sua formação e atuação nestes contextos;
- Obter informações a respeito da funcionalidade das universidades sobre acesso, acessibilidade, permanência e sucesso dos alunos deficientes no ensino superior.



"A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida. É preciso encontrar as coisas certas da vida, para que ela tenha o sentido que se deseja. Assim, a escolha de uma profissão também é a arte de um encontro. Porque uma vida só adquire vida quando a gente empresta nossa vida, para o resto da vida."
(Vinicius de Moraes)

7. CAPÍTULO

MÉTODO

7.1. Justificativa metodológica

De acordo com Marconi e Lakatos (2006, p. 15) pesquisar não é apenas procurar a verdade, é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos. Pesquisar requer um planejamento minucioso das etapas a serem observadas, como seleção do tema de pesquisa, definição do problema a ser investigado, processo de coleta, análise e tratamento dos dados, e apresentação dos resultados.

Para Gil (2006) pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

Segundo Brunhara (2007) o paradigma interpretativo é adotar um pressuposto básico que deve guiar o investigador nos aspectos ontológicos e epistemológicos da pesquisa, além logicamente da seleção dos métodos, estando esses três aspectos intrinsecamente relacionados.

Assim, justifica-se esta pesquisa como quanti-qualitativa, pois as respostas obtidas nas entrevistas (descritas *a posteriori*) foram categorizadas, permitindo que fosse feita uma análise quantitativa e qualitativa das mesmas. A abordagem quanti-qualitativa, a partir da coleta, análise e tratamento dos dados compreendeu a seleção, categorização e tabulação do que foi coletado no decorrer da pesquisa de campo. A seleção dos dados visa à exatidão das informações obtidas. A codificação consiste em classificar os dados, agrupando-os em categorias, porque, além de facilitar a contagem e tabulação, traz a possibilidade de realizar uma análise com dados quantitativos e de modo qualitativo (MAGRO, 2008 e GUIDO 2005).

Esta análise pressupõe “(...) apreender o significado que a fala dos informantes ou o comportamento dos sujeitos pode assumir, dentro do contexto do projeto e da abordagem conceitual dele” (BIASOLI-ALVES, 2005, p. 147). Esse tipo de análise dos dados conta com dois momentos:

- Inicialmente, uma investigação e classificação das respostas obtidas com a aplicação das entrevistas;
- E, posteriormente, uma categorização das mesmas, o que possibilita inferências quanto ao seu significado, dentro do referencial teórico adotado neste estudo.

Para Biasoli-Alves (2005), o valor desse tipo de análise deve-se ao seu caráter essencialmente sistemático, aliada à contribuição da abordagem teórica adotada pelo pesquisador.

O estudo dos determinantes qualitativos na psicologia se define pela busca e explicação de processos que não são acessíveis à experiência, os quais existem em inter-relações complexas e dinâmicas que, para serem compreendidas, exigem o seu estudo integral (...). A definição qualitativa dos processos e unidades implicados na constituição subjetiva tem a ver com a compreensão, com frequência via indireta e implícita, dos complexos processos das diferentes expressões humanas e que não são isomorfos com estas. (REY, 2005, p. 47)

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas (LIEBSCHER, 2005).

Com base neste pensamento, Flick, von Kardorff e Steinke (2006), apresentam quatro bases teóricas para a realização da pesquisa qualitativa:

- a) A realidade social é vista como construção e atribuição social de significados;
- b) A ênfase no caráter processual e na reflexão;
- c) As condições “*objetivas*” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos;
- d) O caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.

Sem a pretensão de esgotá-las, são apresentadas a seguir, algumas características da pesquisa qualitativa, segundo Moreira (2005, p. 57):

- Tais pesquisas têm foco na interpretação dos participantes sobre a situação em estudo;
- Ênfase na subjetividade;
- Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa, já que a pesquisadora, *a priori*, trabalha com situações complexas que não determinam, com exatidão, os caminhos da pesquisa;
- A orientação se dá na direção do processo (e não para o resultado);
- A ênfase reside no entendimento e não em um objetivo pré-determinado (como se dá na pesquisa puramente quantitativa);
- Existe uma preocupação com o contexto, “no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação das experiências”.

Para o autor em questão, a pesquisa qualitativa prescinde, ainda, de destaque, onde:

Muitos pesquisadores a evitam, em nome de uma pretensa neutralidade científica e de um rigor metodológico mais próprio da ciência natural. Pela própria natureza do conhecimento em ciências humanas e sociais e pela peculiaridade de suas origens, a discriminação que possa existir contra a pesquisa qualitativa não tem sentido algum. (MOREIRA, 2005, p.57).

As principais características dos métodos qualitativos referem-se à imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (KAPLAN & DUCHON, 2007). Assim, o pesquisador é um interpretador da realidade (BRADLEY, 2007).

A pesquisa quantitativa normalmente se mostra apropriada quando existe a possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. Esse tipo de pesquisa usa medidas numéricas para testar construtos científicos e hipóteses, ou busca padrões numéricos relacionados a conceitos cotidianos. Em contrapartida, a pesquisa qualitativa se caracteriza, principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas,

examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. (DIAS, 2005).

Para Zeithaml e Bitner (2006, p.116) pesquisa quantitativa “(...) é planejada para descrever a natureza, as atitudes ou os comportamentos dos clientes empiricamente, bem como para testar hipóteses específicas”.

A primeira razão para se conduzir uma pesquisa quantitativa é descobrir quantas pessoas de uma determinada população compartilham uma característica ou um grupo de características. Ela é especialmente projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. Uma análise quantitativa apresenta os dados em percentuais.

De acordo com Moreira (2005, p. 68) as pesquisas quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados (questionários e/ou entrevistas), onde:

Devem ser representativas de um determinado universo de modo que seus dados possam ser generalizados e projetados para aquele universo. Seu objetivo é mensurar e permitir o teste de hipóteses, já que os resultados são mais concretos e, conseqüentemente, menos passíveis de erros de interpretação. Em muitos casos geram índices que podem ser comparados ao longo do tempo, permitindo traçar um histórico da informação.

O método qualitativo é útil e necessário para identificar e explorar os significados dos fenômenos estudados e as interações que estabelecem, assim possibilitando estimular o desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade dos fenômenos sociais (BARTUNEK; SEO, 2005).

Afirma-se, indubitavelmente, que o presente estudo, utiliza-se das palavras de André (2006, s/p) onde coloca que se pode fazer uma pesquisa que utiliza dados quantitativos, mas na análise destes dados, está sempre presente o quadro de referência e a postura do autor e portanto, a dimensão qualitativa”, considerando que descrever uma realidade a partir da exploração realizada.

Para Demo (2005, p.229):

As metodologias alternativas procuram andar ao contrário, ou seja, a partir da realidade social na sua complexidade, na sua totalidade quantitativa e qualitativa, na sua marcha histórica humana, também dotada de horizontes subjetivos, e depois construir métodos adequados para captá-la e transformá-la.

Sendo a educação uma área em constantes mudanças, esta requer pesquisas efetivas que busquem estudar e analisar os quadros educacionais que se encontram em déficit e /ou que ainda precisam ser melhor interpretados.

7.2. Fases da pesquisa

A presente pesquisa teve como principais fases:

- Identificação das instituições de ensino superior públicas do estado do RS que possuem alunos com deficiência matriculados e freqüentes em seus cursos em nível de graduação;
- Levantamento do número de alunos com deficiência matriculados e freqüentes nas IES do RS;
- Aplicação de entrevista e investigação das concepções sobre os processos de acesso e acessibilidade no ensino superior com os alunos deficientes e seus professores das IES públicas do RS.

7.3. Contexto da pesquisa

Este estudo foi realizado nas seguintes universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul¹⁴.

- UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
- UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- FURG – Fundação Universidade Federal de Rio Grande
- UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

¹⁴ A UNIPAMPA/Universidade Federal do Pampa, não foi contemplada nesta pesquisa, uma vez que sua instalação deu-se nos anos de 2005 e 2006 no RS.

7.4. Participantes da pesquisa

Inicialmente, após o levantamento de alunos com deficiência matriculados nas IES públicas do RS, foram encontrados 39 alunos assim distribuídos, por tipo de deficiência:

Os alunos participantes foram assim distribuídos por tipo de deficiência:

- Deficiência Física: 16 alunos
- Deficiência Auditiva: 14 alunos
- Deficiência Visual: 7 alunos
- Síndrome do Autismo: 1 aluno
- Síndrome de Asperger: 1 alunos

Visando homogeneizar os participantes em relação a classificação das deficiências os alunos cujo diagnóstico informado Autismo (1 participante), Asperger (1 participante) não foram considerados neste trabalho, uma vez que são classificados como partes da designação TGD/Transtornos Globais do Desenvolvimento (Brasil/MEC/SEESP/Política Nacional de Educação Especial, 2008).

As categorias relativas às deficiências sensoriais: Deficiência Visual (7 participantes) e Deficiência Auditiva (14 participantes) foram englobadas (para fins de análise estatística dos dados) totalizando 21 participantes como deficiência sensorial. Destes, 4 participantes com Deficiência Auditiva foram excluídos das análises desta pesquisa, visto que as entrevistas foram realizadas por meio eletrônico, não se tendo a garantia de que foram eles que responderam ao questionário enviado.

Assim, o número total de alunos com deficiência participantes passou a ser 33, assim distribuídos:

- Deficiência Física: 16 alunos
- Deficiência Auditiva: 10 alunos
- Deficiência Visual: 7 alunos

Em relação aos professores participantes, cumpre esclarecer que, mediante a seleção das universidades que tem alunos com deficiência matriculados regularmente e freqüentando cursos de graduação, tem-se que os professores participantes foram assim distribuídos, por universidade:

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS: 8 professores
- Universidade Federal de Santa Maria/UFSM: 8 professores
- Universidade Federal de Pelotas/UFPEL: 7 professores
- Universidade do Estado do Rio Grande do Sul/UERGS: 6 professores
- Fundação Universidade Federal de Rio Grande/FURG: 7 professores

Cumpre esclarecer, ainda, que os contatos com os professores foram mediados pelos coordenadores dos cursos nos quais os alunos estavam matriculados. Em reuniões com estes, a pesquisadora explicava os objetivos da pesquisa e os convidava a participar da entrevista. A adesão se deu espontaneamente, redundando no número de 36 professores participantes.

7.5. Procedimentos para seleção dos participantes

Primeiramente foi estabelecido contato com a Pró-reitoria de Graduação de cada IES pública, mediante ofício, com o intuito de apresentar o estudo a ser realizado e o pedido de autorização para obter os dados relativos aos alunos com deficiência incluídos nas IES (nomes e endereços). Recebida a autorização, foi realizado juntamente com o Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) das universidades públicas do RS envolvidas neste estudo, um levantamento do número de alunos com deficiência matriculados nas mesmas.

A seguir, foram contatados os coordenadores dos cursos freqüentados pelos alunos com deficiência encontrados no estudo e expostos os objetivos da presente pesquisa. Junto aos coordenadores obteve-se os contatos dos professores que atuavam junto à estes alunos.

Cada aluno contatado foi convidado para participar da entrevista juntamente com um intérprete de LIBRAS (quando necessário e disponível na instituição e quando o aluno era portador de deficiência auditiva).

O mesmo procedimento foi realizado com os professores dos alunos incluídos; os critérios de seleção dos professores participantes foram:

- Ser professor universitário atuantes nas IES públicas do Estado do RS;
- Ter um ou mais alunos com deficiência incluídos em suas turmas;
- Ter disponibilidade para participar da pesquisa naquilo que tange as suas contribuições (participar da entrevista)

Assim, depois de contatados, trinta e seis (36) professores se dispuseram a participar da pesquisa. As entrevistas foram agendadas de acordo com as possibilidades de horários dos alunos com deficiência e dos professores.

A realização das entrevistas ocorreu nas próprias instituições de ensino superior envolvidas neste estudo.

7.6. Material

Foram utilizados os seguintes materiais:

- Roteiro de entrevistas
- Gravador de som
- Notebook
- Lápis
- Papel

7.7. Instrumento para a coleta de dados: entrevista

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista com questões abertas, realizada com os alunos com deficiência que freqüentavam as IES públicas do RS (Anexo 2) e seus professores (Anexo 3).

A entrevista, de acordo com Minayo (2006), fornece dados de duas naturezas: os que o pesquisador pode conseguir por outras fontes e os que se referem diretamente ao entrevistado, como suas atitudes, valores e opiniões. Sobre entrevista, para (MANZINI, 2005, s/p):

Vários trabalhos já ressaltaram as vantagens, as desvantagens e cuidados necessários ao utilizar a entrevista como procedimento para coleta de dados em pesquisa (NOGUEIRA, 1968; BUGEDA, 1974; ANDER-EGG, 1976; BLEGER, 1980; QUEIROZ, 1983; TRIVIÑOS, 1987, MANZINI, 1990/1991; DIAS & OMOTE, 1995). Temos abordado o assunto entrevista dividindo, didaticamente, esse tema em três grupos: 1) questões relacionadas ao planejamento da coleta de informações; 2) questões sobre variáveis que afetam os dados de coleta e futura análise; 3) questões que se referem ao tratamento e análise de informações advindas de entrevistas.

De acordo com Dias da Silva (*apud* BIASOL-ALVES, 2005, p.14):

As questões neste caso são abertas e devem evocar ou suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados. Devem visar também, facilitar as lembranças dos informantes e que eles principiemos a falar sobre o tema, para que se instalem aí, noções de credibilidade. Cada um deverá compor uma seqüência particular e abordar com mais ou menos detalhes um fato, da maneira que lhe convier. Tornam-se entrevistas longas, que irão permitir tanto análise quantitativa das respostas as questões que abordam pontos objetivos, quanto, e em especial, uma análise qualitativa do discurso dos informantes.

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo da pesquisa; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (LAKATOS e MARCONI, 2006).

Para Manzini (2005, s/p):

Na nossa concepção, todas as entrevistas se dirigem para algum lugar, pois antes da realização da coleta temos um objetivo de

pesquisa que dirige nossa busca. Dessa forma, ficaria difícil manter coerência teórica com o termo diretivo ou não diretivo. Um segundo ponto teórico se refere às expressões “entrevista aberta, semi-aberta e fechada”. Essas expressões podem trazer confusão com a terminologia questões abertas e questões fechadas, ou seja, posso ter questões abertas ou fechadas durante uma entrevista, mas eu não saberia dizer o que seria uma pergunta semi-aberta. Nesse sentido, ficaria difícil manter coerência teórica ao falar de entrevista semi-aberta. Além disso, se nos determos a estudar questões abertas, poderemos verificar uma grande variação desse tipo de pressuposto, algumas questões serão, provavelmente, mais abertas do que outras, pois a delimitação do que responder acaba sendo colocada pelo tipo da pergunta.

Segundo Minayo (2006, p. 109):

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio–econômicas e culturais específicas.

Goldenberg (2005) assinala que para se realizar uma entrevista bem sucedida é necessário criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordar das opiniões do entrevistado, tentar ser o mais neutro possível. Acima de tudo, a confiança passada ao entrevistado é fundamental para o êxito no trabalho de campo. Além disso, existe um código de ética que deve ser respeitado.

As perguntas foram elaboradas levando em conta a seqüência do pensamento do pesquisador, procurando sempre dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com certo sentido lógico para o entrevistado. O objetivo era obter uma narrativa natural fazendo com que o entrevistado fosse verdadeiro em suas afirmações.

7.8. A elaboração das entrevistas

Foram elaborados dois roteiros de entrevistas: um para alunos com deficiência e outro para os professores das IES. O roteiro de entrevista utilizado com

os alunos com deficiência e composto de três tópicos, contendo trinta (30) questões, nos quais:

- Tópico A refere-se à identificação do entrevistado: idade, sexo, estado civil, curso que frequenta e forma de ingresso.

- Tópico B contém nove perguntas que se referem ao percurso acadêmico dos alunos deficientes, desde o ensino fundamental ao ingresso no curso de graduação.

- Tópico C contém dezesseis perguntas referentes ao curso de graduação e a IES escolhida pelo aluno, as facilidades e as dificuldades encontradas pelo mesmo.

Em relação ao roteiro de entrevista utilizados com os professores, foram elaborados cinco tópicos, contendo trinta e oito (38) questões, nas quais:

- Tópico A aborda os dados de identificação do docente como nome, sexo e idade.

- Tópico B refere-se à instituição de ensino superior que o docente trabalha e a disciplina em que atua.

- Tópico C trata da formação profissional do docente desde a graduação aos cursos de pós-graduação.

- Tópico D contém perguntas referentes ao entendimento do docente sobre inclusão e deficiência.

- Tópico E salienta a visão do profissional referente à sua formação, principalmente como o recebimento ou não de ajuda para trabalhar com o aluno com deficiência.

7.9. A realização das entrevistas

Para a realização das entrevistas foi feito uma conversa com professores e alunos participantes da pesquisa esclarecendo e orientando-os sobre a importância dos dados por eles mencionados. Após este esclarecimento, alunos e professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4) autorizando a

utilização dos dados por eles fornecidos na pesquisa e tiveram a garantia do sigilo na divulgação dos mesmos.

Para os alunos que apresentavam deficiência auditiva durante a entrevista, estavam acompanhados de seus intérpretes¹⁵.

Em média, cada participante, tanto professores quanto alunos, levaram uma hora para redarguir a entrevista.

7.10. Procedimentos para análise dos dados

Para a análise dos dados coletados foram realizados os seguintes passos:

- Transcrição das entrevistas;
- Elaboração das categorias de respostas para as questões que se fizeram necessárias, a partir das falas dos alunos com deficiência incluídos e de seus professores. (Anexos 4 e 5))

A abordagem quanti-qualitativa, como coloca Gressler (2005, p.28):

Descreve sistematicamente fatos e características presentes em uma determinada população ou área de interesse. Seu interesse principal está voltado para o presente e consiste em descobrir “o que é?”. (...) A pesquisa descritiva é usada para descrever fenômenos existentes, situações presentes e eventos, identificar problemas e justificar condições, comparar e avaliar o que outros estão desenvolvendo em situações e problemas similares, visando aclarar situações para futuros planos e decisões.

A análise objetivou o sistema de categorias que caracterizou a interpretação dos dados, na qual para Biasoli-Alves (2005), há a apreensão dos significados atribuídos às respostas, expressando a abordagem conceitual do pesquisador.

Também se realizou a análise estatística dos dados (apresentada a *posteriori*), onde na verificação de associação entre as variáveis do estudo utiliza-se o teste do Qui-Quadrado (X^2) ou o teste exato de Fisher quando necessário (uma ou

¹⁵ Os coordenadores dos cursos, por sua vez, fizeram a primeira interação, dirigindo a pesquisadora e o aluno entrevistado até a sala onde aconteceu a entrevista, estes tinham total liberdade em assistir o trabalho, mas preferiram deixar o aluno a vontade.

mais casela com valor esperado menor que 5). Adota-se como nível de significância $p \leq 0,05$.

7.11. Aspectos éticos

Atendendo a resolução nº. 196/10/1996, que visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos das pesquisas e ao Estado, encaminhou-se o projeto do estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), para que fosse analisado e posteriormente aprovado e liberado para sua execução.

Primeiramente foi realizado o contato com os coordenadores de alguns cursos das Universidades Públicas do Rio Grande do Sul, com o intuito de expor o objetivo da pesquisa, como de apresentar o projeto, com vistas à autorização para a realização do estudo.

Em todas as Universidades consultadas para a realização da pesquisa o contato se estabeleceu verbalmente e por via e-mail, onde foram encaminhados os materiais para as devidas entrevistas a fim de avaliação da instituição.

A partir da aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa, que ficou registrado sob o número 23081.017441/2006-87 voltou-se às instituições para a obtenção formal da autorização por parte das coordenações dos cursos freqüentados pelos alunos com deficiência, a fim de que pudesse ser iniciada a coleta de dados.

Também em observância a legislação sobre pesquisa envolvendo seres humanos, elaborou-se um termo de consentimento livre e esclarecido, em que a população desta pesquisa foi informada da proposta do estudo e dois direitos, vale dizer, ficou garantido o anonimato e a livre participação. Este documento foi entregue aos sujeitos da pesquisa e assinados pelos mesmos, antes do início da coleta de dados, para que fosse analisado por eles e pela pesquisadora. (Anexo 4)



*"Eu conheço um planeta onde mora um certo
cavaleiro de rosto avermelhado.*

Ele nunca cheirou uma flor.

Nunca olhou uma estrela.

Nunca amou ninguém.

Nunca fez outra coisa senão somar números.

E todo o dia repete, como tu:

- Estou ocupado com assuntos sérios!

E isso o faz inchar-se de orgulho.

Mas ele não é um homem,

é um coquelho!"

(Antoine de Saint Exupéry,

de "O Pequeno Príncipe")

8. CAPÍTULO

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

8.1. Caracterização das Universidades

8.1.1. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

A UFSM está localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria. Para atender aos acadêmicos com deficiência, a UFSM conta o Núcleo de Apoio Acadêmico (NAAC), vinculado à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD).

A UFSM possui cursos, programas e projetos em todas as áreas do conhecimento humano. Mantém 73 cursos de graduação presenciais, 5 cursos de graduação na modalidade à distância, e 53 cursos de pós-graduação permanentes, sendo 24 de mestrado, 12 de doutorado e 17 de especialização (MEC/INEP, 2007).

A UFSM possui 16.517 estudantes (dados do 1º semestre de 2007) em cursos permanentes. 12.351 em cursos de graduação, 2.129 em cursos de pós-graduação e 2.037 no Ensino Médio e Tecnológico (MEC/INEP, 2007).

O corpo docente é composto de 1.232 professores do quadro efetivo (Educação Superior e Ensino Médio e Tecnológico) e 199 professores de contrato temporário. O quadro de pessoal técnico-administrativo é composto por 2.542 servidores (MEC/INEP, 2007).

Conta também com: a ampliação e consolidação do Programa Permanente de Acessibilidade da UFSM, ampliação e qualificação do Programa de Assistência Estudantil da UFSM, que dá ênfase também ao acesso e permanência de pessoas com deficiência no seu quadro discente. Em cumprimento ao Decreto nº. 5.773/06 que orienta a organização e implementação da promoção da acessibilidade no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM, em atenção ao que dispõe os Decretos nº 5.296/04 e nº 5.626/05, complementados pelas normas da ABNT que propõem o

acesso e permanência dos alunos com deficiência na graduação e pós-graduação os cursos viabilizam (www.ufsm.br/pdi):

- A acessibilidade à comunicação de alunos com deficiência nas atividades acadêmicas;
- Equipamentos e materiais didáticos específicos aos alunos com deficiência;
- Adaptação de mobiliários e ambientes físicos da instituição;
- Capacitação de professores e técnicos para atuarem com alunos deficientes;
- Curso de LIBRAS ao pessoal especializado que atuará com os alunos deficientes;
- Intérprete de LIBRAS para Deficientes Auditivos.

Após o levantamento realizado, contatou-se que a UFSM possui: 3 alunos com deficiência auditiva, 3 alunos com deficiência visual, 3 alunos com deficiência física, 1 aluno com Síndrome de Asperger (Transtornos Globais do Desenvolvimento), totalizando 10 alunos com deficiência matriculados e freqüentando os cursos de graduação da instituição.

Verificou-se que os recursos e serviços disponíveis para atender aos alunos com deficiência na UFSM são: - 2 intérpretes de LIBRAS (contratados como professores substitutos) - cadeiras motorizadas em 5 prédios, - adaptação/reforma de estruturação física – colocação de elevadores.

8.1.2. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

A UFPEL está localizada no município de Pelotas, com seus campi localizados na cidade de Pelotas (Campus Centro e Campus Médico) e na cidade de Capão do Leão (Campus de Capão do Leão).

A UFPEL oferece 46 cursos de graduação, totalizando 1.504 vagas anuais para o ingresso à Universidade. Destes cursos, 43 estão reconhecidos e 3 estão em processo de reconhecimento. O ensino de graduação se dá através dos 56

departamentos, coordenado pelos Colegiados de curso, distribuídos em 21 Unidades Acadêmicas – sete Institutos Básicos, 12 Faculdades, uma Escola Superior de Educação Física e um Conservatório de Música (MEC/INEP, 2007).

A população universitária no ano de 2006 (conforme censo do MEC/INEP, 2007) compreende um total de 12.187 pessoas, das quais 978 são docentes, 1.167 são servidores técnico-administrativos e 10.042 discentes. A qualificação do corpo docente está assim distribuída: 285 são doutores, 292 são mestres, 138 são especialistas, 8 com aperfeiçoamento e 224 são graduados (MEC/INEP, 2007).

Com a realização do levantamento no número de alunos com deficiência que estão matriculados e freqüentando os cursos de graduação da UFPEL, obteve-se os seguintes resultados: 1 alunos com deficiência auditiva, 2 alunos com deficiência visual, 3 alunos com deficiência física, totalizando 6 alunos com deficiência.

No que se refere à infra-estrutura, a UFPEL está reestruturando seus prédios, laboratórios e bibliotecas, adequando o acesso aos alunos com deficiências físicas. Houve a contratação de intérprete de LIBRAS e não há setor de apoio específico.

8.1.3. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRGS)

A UFRGS possui sua sede no município de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Ministra cursos em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis, desde o Ensino Fundamental até a Pós-Graduação.

Atualmente a UFRGS possui 27 unidades acadêmicas. Um total de 58 cursos de graduação, 53 cursos de doutorado. O quadro de funcionários conta com 2.100 docentes nas áreas de graduação e pós-graduação. O número de alunos estimado na graduação é de 20 mil (MEC/INEP, 2007).

A UFRGS conta com o NAE (Núcleo de Apoio ao Estudante da UFRGS) que se configura como um serviço voltado ao atendimento do aluno de graduação e pós-graduação da instituição no que diz respeito ao seu desenvolvimento e planejamento de carreira e sua adaptação à universidade (MEC/INEP, 2007).

No levantamento realizado neste estudo encontramos na UFRGS os seguintes dados: 5 alunos com deficiência auditiva, 1 alunos com deficiência visual, 4 alunos com deficiência física, 1 aluno com Síndrome do Autismo (Transtorno

Global do Desenvolvimento), totalizando 11 alunos com deficiência que freqüentam os cursos de graduação da instituição.

Constatou-se que a UFRGS atende a esta população por meio do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napnes). Possui, ainda o NIEE, Núcleo de Informática na Educação Especial vinculados à FACED (Faculdade de Educação) e PPGEduc (Programa de Pós-graduação em Educação) que também oferece atendimento e apoio pedagógico aos alunos com deficiência.

8.1.4. Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG)

A FURG está localizada no município de Rio Grande, na região sul do estado do Rio Grande do Sul. Possui três campi universitários, um na cidade-sede e o campi Carreiros, localizado no litoral e o campi da Saúde.

Atualmente a FURG conta com 35 cursos de graduação. Na pós-graduação esta instituição possui 12 cursos de mestrado, 5 de doutorado e 14 de especialização, perfazendo um total de 31. A FURG oferece 1.278 vagas por vestibular e um total de 6.210 alunos de graduação. Possui 469 docentes. (MEC/INEP, 2007).

No levantamento realizado na FURG constatou-se o número de alunos incluídos nos cursos de graduação, a saber: 2 alunos com deficiência auditiva, 1 aluno com deficiência visual, 3 alunos com deficiência física, totalizando 6 alunos. A instituição possui um Programa de Apoio Institucional ao Estudante da FURG – PAIE, que procura atender às necessidades das pessoas com deficiência. Também está promovendo adaptação na estruturação física da instituição.

8.1.5. Universidade Estadual do Rio Grande Do Sul (UERGS)

A reitoria/sede central da instituição está localizada em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul e possui campi em várias regiões do estado. A UERGS possui, hoje, um quadro composto por 284 docentes, 95% titulados

doutores ou mestres e o restante composto por especialistas, contando com apenas dois professores graduados. Os alunos formados até o 1º semestre de 2006 - sem contar todos do 2º semestre de 2006 – totalizam o número de 632. Na UERGS, 50% das vagas são reservadas para ingresso de estudantes de baixa renda e 10% para pessoas com necessidades educativas especiais. Oferece cursos de graduação em bacharelado, licenciatura e tecnólogo e curso de pós-graduação *lato sensu*. (www.uergs.edu.br)

Na coleta de dados realizada neste estudo, constatou-se que se encontram matriculados e freqüentando os cursos de graduação da UERGS os seguintes alunos incluídos: 3 alunos com deficiência auditiva, 3 alunos com deficiência física, totalizando 6 alunos com deficiência.

A UERGS conta com um Núcleo de Apoio à Inclusão e intérpretes de LIBRAS cedidos pelo quadro funcional do estado do Rio Grande do Sul.

8.2. Caracterização dos participantes: alunos

QUADRO 1: Alunos participantes da UFRGS

UFRGS						
ALUNO	CURSO	PROCEDÊNCIA	DEFICIÊNCIA	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL
A1	Pedagogia	Vestibular	Deficiência Auditiva	23	Feminino	Solteira
A2	Administração Empresa	Vestibular	Deficiência Auditiva	22	Masculino	Solteiro
A3	Ciências Contábeis	Vestibular	Deficiência Física (I)	34	Masculino	Solteiro
A4	Matemática	Vestibular	Deficiência Auditiva	43	Masculino	Solteiro
A5	Matemática De Licenciatura	Vestibular	Autista*	30	Masculino	Solteiro
A6	Comunicação Social	Vestibular	Deficiência Física	33	Feminino	Solteira
A7	Engenharia Civil	Vestibular	Deficiência Visual	26	Masculino	Solteiro
A8	Pedagogia - Ensino A Distância	Vestibular	Deficiência Auditiva	35	Feminino	Separada
A9	Música	Vestibular	Deficiência Física	29	Masculino	Casado
A10	Letras	Vestibular	Deficiência Auditiva	39	Feminino	Casado

* O aluno com autismo não participou da análise estatística desta pesquisa.

No quadro 1 são apresentados os dados referentes aos alunos com deficiência participantes deste estudo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Apresenta um total de dez (10) alunos assim distribuídos por categoria de deficiência: cinco (5) alunos com deficiência auditiva, três (3) alunos com deficiência física, um (1) aluno com deficiência visual e um (1) aluno com diagnóstico de Síndrome do Autismo (Transtornos Globais do Desenvolvimento). Os dez (10) alunos ingressaram na instituição por meio do concurso vestibular. As idades dos mesmos variam entre vinte e dois (22) e quarenta e três (43) anos. Com relação ao estado civil, sete (7) são solteiros, dois (2) são casados e um (1) é separado. Com relação ao sexo, seis (6) alunos são do sexo masculino e quatro (4) são do sexo feminino. Os cursos nos quais estes alunos estão matriculados vão desde a área das ciências humanas (exemplo: licenciaturas) até a área das ciências exatas (exemplo: engenharias).

QUADRO 2: Alunos participantes da UFSM

UFSM						
ALUNO	CURSO	PROCEDÊNCIA	DEFICIÊNCIA	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL
A11	Educação Especial	Vestibular	Deficiência Auditiva	34	Feminino	Casada
A12	Educação Física	Transferência De Universidade Privada (Unifra)	Deficiência Visual	23	Feminino	Casada
A 13	Administração	Vestibular Adaptado Com Software De Voz	Deficiência Visual	31	Masculino	Casado
A 14	Filosofia	Vestibular	Síndrome de Asperger*	29	Masculino	Solteiro
A 15	Engenharia Mecânica	Vestibular	Deficiência Física	32	Masculino	Solteiro
A 16	Artes Visuais – Desenhos E Plástica	Transferência de Particular	Deficiência Visual	24	Feminino	Solteiro
A 17	Ciências Sociais	Vestibular	Deficiência Física	20	Masculino	Solteiro
A 18	Psicologia	Vestibular	Deficiência Física	26	Feminino	Casado
A 19	Química Bacharelado	Transferência	Deficiência Auditiva	27	Masculino	Casado
A 20	Comunicação Social – Publicidade E Propaganda	Vestibular	Deficiência Auditiva	25	Feminino	Solteiro

* O aluno com a Síndrome de Asperger não participou da análise estatística desta pesquisa.

No quadro 2 são apresentados os dados dos alunos com deficiência participantes deste estudo da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Apresenta um total de dez (10) alunos assim distribuídos por categoria de

deficiência: três (3) alunos com deficiência física, três (3) alunos com deficiência visual, três (3) alunos com deficiência auditiva, um (1) aluno com Síndrome de Asperger (Transtornos Globais do Desenvolvimento). Destes, sete (7) ingressaram na instituição por meio do concurso vestibular e três (3) por meio de transferência de instituições privadas. As idades dos alunos variam entre vinte (20) e trinta e quatro (34) anos. Com relação ao estado civil, cinco (5) são casados e cinco (5) são solteiros. Com relação ao sexo, cinco (5) são do sexo masculino e cinco (5) são do sexo feminino. Os cursos nos quais estes alunos estão matriculados vão desde as áreas das ciências humanas (exemplo: licenciaturas), ciências sociais (exemplos: ciências sociais, comunicação social) e ciências exatas (exemplo: engenharias).

QUADRO 3: Alunos participantes da UFPEL

UFPEL						
ALUNO	CURSO	PROCEDÊNCIA	DEFICIÊNCIA	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL
A21	Administração	Vestibular	Deficiência Física	32	Masculino	Solteiro
A22	Pedagogia	Vestibular	Deficiência Visual (Parcial)	26	Feminino	Solteira
A23	Administração	Vestibular	Deficiência Física	23	Masculino	Solteiro
A24	Letras Espanhol	Vestibular	Deficiência Visual	25	Masculino	Solteiro
A25	Ciências da Computação	Vestibular	Deficiência Auditiva	32	Masculino	Casado
A26	Nutrição	Vestibular	Deficiência Física	29	Masculino	Solteiro

No quadro 3 são descritos os dados dos alunos participantes da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. Apresenta um total de seis (6) alunos assim distribuídos por categoria de deficiência: três (3) alunos com deficiência física, dois (2) com deficiência visual e um (1) com deficiência auditiva. Os seis (6) alunos com deficiência ingressaram na instituição por meio do concurso vestibular. As idades dos participantes variam de vinte e três (23) até trinta e dois (32) anos. Com relação ao estado civil, cinco (5) são solteiros e um (1) é casado. No que se refere ao sexo, cinco (5) são do sexo masculino e um (1) do sexo feminino. Os cursos de graduação que estes alunos frequentam são das seguintes áreas do conhecimento: ciências humanas (exemplo: licenciaturas), ciências sociais (exemplo: administração) e ciências da saúde (exemplo: nutrição).

QUADRO 4: Alunos participantes da UERGS

UERGS						
ALUNO	CURSO	PROCEDÊNCIA	DEFICIÊNCIA	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL
A27	Engenharia Mecânica	Vestibular	Deficiência Física	31	Masculino	Solteiro
A28	Artes Visuais	Vestibular	Deficiência Auditiva	27	Feminino	Solteira
A29	Física	Vestibular	Deficiência Física	19	Masculino	Solteiro
A30	Curso De Desenvolvimento Rural E Agroindustrial	Vestibular	Deficiência Auditiva	37	Masculino	Separado
A31	Engenharia de sistemas digitais	Vestibular	Deficiência Física	39	Masculino	Solteiro
A32	Química Industrial De Alimentos	Vestibular	Deficiência Auditiva	20	Feminino	Solteira

No quadro 4 são apresentados os dados dos alunos participantes da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul/UERGS. Apresenta um total de seis (6) alunos assim distribuídos por categoria de deficiência: três (3) alunos com deficiência física e três (3) alunos com deficiência auditiva. Os dados apontam que os seis (6) alunos ingressaram na instituição por meio de concurso vestibular. As idades dos participantes variam de dezenove (19) até trinta e nove (39) anos. No que se refere ao estado civil, cinco (5) são solteiros e um (1) é separado. Com relação ao sexo, quatro (4) alunos são do sexo masculino e dois (2) do sexo feminino. Os cursos nos quais estes alunos estão matriculados variam nas seguintes áreas do conhecimento: quatro (4) alunos estão matriculados na área das ciências exatas (exemplo: engenharia) e dois (2) na área das ciências humanas (exemplo: licenciaturas).

QUADRO 5: Alunos participantes da FURG

FURG – RIO GRANDE						
ALUNO	CURSO	PROCEDÊNCIA	DEFICIÊNCIA	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL
A33	Superior de Tecnologia de Agropecuária	Vestibular	Deficiência Auditiva	30	Feminino	Casada
A34	Graduação em Educação Física Licenciatura	Vestibular	Deficiência Visual	26	Feminino	Solteiro
A35	Engenharia de Computação	Vestibular	Deficiência Física	33	Masculino	Solteiro
A36	Administração	Vestibular	Deficiência Auditiva	27	Feminino	Casada
A37	Nutrição	Vestibular	Deficiência Física (I)	24	Feminino	Solteira
A38	Ciências Biológicas	Vestibular	Deficiência Física	30	Masculino	Solteiro

No quadro 5 são apresentados os dados dos alunos participantes da Fundação Universidade Federal de Rio Grande/FURG. A FURG possui em seus cursos de graduação seis (6) alunos matriculados assim distribuídos por categoria de deficiência: dois (2) alunos com deficiência auditiva, um (1) aluno com deficiência visual e três (3) alunos com deficiência física. Estes seis (6) alunos ingressaram na instituição por meio do concurso vestibular. As idades dos mesmos variam entre vinte e quatro (24) e trinta e três (33) anos. Com relação ao estado civil, dois (2) alunos são casados e quatro (4) são solteiros. No que se refere ao sexo, quatro (4) alunos são do sexo feminino e dois (2) são do sexo masculino. Com relação aos cursos de graduação que estes alunos freqüentam, passam pelas seguintes áreas do conhecimento: ciências humanas (exemplo: licenciaturas), ciências sociais (exemplo: administração), ciências exatas (exemplo: engenharia) e ciências da saúde (exemplo: nutrição).

8.3. Caracterização dos participantes: professores

QUADRO 6: Professores participantes da UFRGS

UFRGS						
PROFESSOR	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CONCLUSÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	CURSO QUE ATUA	SEXO	PÓS-GRADUAÇÃO
P 1	Administração	1970	34 anos	Administração e Ciência Contábeis	Masculino	Mestrado e Doutorado
P 2	Geografia	1998	6 anos	Geografia e História	Feminino	Especialização e Mestrado
P 3	Matemática	1969	23 anos	Matemática e Engenharias	Masculino	Especialização e Mestrado
P 4	Arquivologia	2000	10 anos	Arquivologia	Feminino	Mestrado
P 5	Fonoaudiologia	1988	20 anos	Fonoaudióloga e Psicologia	Feminino	Especialização, Mestrado e Doutorado
P 6	Engenheiro Agrônomo	1979	22 anos	Agronomia	Masculino	Especialização, Mestrado e Doutorado
P 7	Matemática e Física	1989	16 anos	Matemática, Física e Ciências Contábeis	Masculino	Mestrado e Doutorado
P 8	Comunicação Social	2001	4 anos	Comunicação Social	Feminino	Especialização e Mestrado

O quadro 6 apresenta os dados referentes aos professores participantes deste estudo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Na UFRGS

foram entrevistados oito (8) professores, destes, quatro (4) possuem formação acadêmica em nível de doutorado e quatro (4) em nível de mestrado. Com relação ao sexo, quatro (4) professores são do sexo masculino e quatro (4) são do sexo feminino. No que se refere ao tempo de atuação como docente, este varia de quatro (4) até trinta e quatro (34) anos de magistério. As áreas de conhecimento nas quais atuam variam entre: ciências humanas (exemplo: licenciaturas), ciências sociais (exemplo: Comunicação Social, Administração), ciências exatas (exemplo: engenharias) e ciências da saúde (exemplo: fonoaudiologia).

QUADRO 7: Professores participantes da UFSM

UFSM						
PROFESSOR	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CONCLUSÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	CURSO QUE ATUA	SEXO	PÓS-GRADUAÇÃO
P 9	Pedagogia	1995	10 anos	Licenciaturas	Feminino	Doutorado
P 10	História	1978	26 anos	Licenciaturas	Masculino	Doutorado
P 11	Educação Física	1980	17 anos	Educação Física, Educação Especial e Pedagogia	Feminino	Doutorado
P 12	Pedagogia	1997	10 anos	Pedagogia e Licenciaturas	Feminino	Mestrado
P 13	Ciências Biológicas	1977	30 anos	Pedagogia e Licenciaturas	Masculino	Especialização, Mestrado e Doutorado
P 14	Educação Física	1985	18 anos	Pedagogia e Educação Física	Masculino	Especialização e Mestrado
P 15	Psicologia	1990	10 anos	Pedagogia, Educação Física e Educação especial	Feminino	Especialização, Mestrado e Doutorado
P 16	Administração de Empresas	1979	25 anos	Administração e Ciência Contábeis	Masculino	Doutorado

No quadro 7 são apresentados os dados dos professores participantes da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Da UFSM foram entrevistados oito (8) professores. Destes, seis (6) possuem formação acadêmica em nível de doutorado e dois (2) em nível de mestrado. No que se refere ao sexo dos participantes, quatro (4) são do sexo feminino e quatro (4) são do sexo masculino. Com relação ao tempo de atuação como docentes, varia de dez (10) até trinta (30) anos de magistério. As áreas de conhecimento nas quais atuam são: ciências humanas (exemplo: licenciaturas e psicologia) e ciências sociais (exemplo: administração).

QUADRO 8: Professores participantes da UFPEL

UFPEL						
PROFESSOR	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CONCLUSÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	CURSO QUE ATUA	SEXO	PÓS-GRADUAÇÃO
P 17	Pedagogia	1994	11 anos	Licenciaturas	Feminino	Especialização e Mestrado
P 18	Ciências Biológicas	1990	10 anos	Ciências Biológicas	Masculino	Especialização e Mestrado
P 19	Educação Física	1979	25 anos	Educação Física	Feminino	Mestrado
P 20	Medicina Veterinária	1985	10 anos	Medicina Veterinária	Masculino	Mestrado
P 21	Química	1995	10 anos	Química	Masculino	Mestrado
P 22	Letras Espanhol	1997	8 anos	Letras e Licenciaturas	Feminino	Doutorado
P 23	Informática	1995	6 anos	Ciência da Computação	Feminino	Doutorado

O quadro 8 apresenta os dados referentes aos professores participantes da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. Na UFPEL foram entrevistados sete (7) professores; destes, dois (2) possuem formação acadêmica em nível de doutorado e cinco (5) em nível de mestrado. Com relação ao sexo, quatro (4) professores são do sexo feminino e três (3) são do sexo masculino. Quanto ao tempo de atuação como docentes, este varia de seis (6) até vinte e cinco (25) anos de magistério. As áreas de conhecimento nas quais atuam são: ciências humanas (exemplo: licenciaturas), ciências exatas (exemplo: informática) e ciências da saúde (exemplo: medicina veterinária).

QUADRO 9: Professores participantes da UERGS

UERGS						
PROFESSOR	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CONCLUSÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	CURSO QUE ATUA	SEXO	PÓS-GRADUAÇÃO
P 24	Agronomia	1965	40 anos	Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária: Agroindústria	Masculino	Mestrado e Doutorado
P 25	Ciências e Química	1968	20 anos	Engenharia de Bioprocessos de Biotecnologia	Feminino	Mestrado
P 26	Educação Especial	1997	16 anos	Licenciaturas	Feminino	Mestrado
P 27	Educação Especial –	1997	10 anos	Licenciaturas e Pedagogia	Feminino	Especialização e Mestrado
P 28	Engenheiro Agrônomo	1976	31 anos	Ciências da Vida e do Meio Ambiente	Masculino	Doutorado
P 29	Engenharia Civil	1988	12 anos	Matemática, Física e Engenharias	Masculino	Doutorado

No quadro 9 são apresentados os dados referentes aos professores participantes da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul/UERGS. Na UERGS foram entrevistados seis (6) professores; destes, três (3) possuem formação acadêmica em nível de doutorado e outros três (3) em nível de mestrado. No que se refere ao sexo, três (3) participantes são do sexo feminino e três (3) são do sexo masculino. Com relação ao tempo de atuação como docentes, este varia de dez (10) até quarenta (40) anos de atuação no magistério. As áreas de conhecimento nas quais atuam são: ciências humanas (exemplo: licenciaturas), ciências exatas (exemplo: engenharias) e ciências rurais (exemplo: agronomia).

QUADRO 10: Professores participantes da FURG

FURG						
PROFESSOR	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CONCLUSÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	CURSO QUE ATUA	SEXO	PÓS-GRADUAÇÃO
P 30	Educação Especial	2001	6 anos	Licenciaturas	Feminino	Especialização e Mestrado
P 31	Educação Especial-Deficientes da Áudio-Comunicação	2000	10 anos	Licenciaturas e Psicologia	Feminino	Mestrado
P 32	Nutrição	1993	14 anos	Engenharia dos Alimentos	Masculino	Especialização e Mestrado
P 33	Engenharia Mecânica	1978	33 anos	Engenharia Mecânica e Engenharia Mecânica Empresarial	Masculino	Doutorado
P 34	Psicologia	1990	15 anos	Psicologia, Pedagogia	Feminino	Doutorado
P 35	Ciências Biológicas	1977	30 anos	Pedagogia e Licenciaturas	Masculino	Especialização, Mestrado e Doutorado
P 36	Nutrição	2001	8 anos	Engenharia de Alimentos	Feminino	Especialização e Mestrado

O quadro 10 apresenta os dados dos professores participantes da Fundação Universidade Federal de Rio Grande/FURG. Na FURG foram entrevistados sete (7) professores; destes, três (3) possuem formação acadêmica em nível de doutorado e quatro (4) em nível de mestrado. Com relação ao sexo, três (3) professores são do sexo masculino e quatro (4) são do sexo feminino. No que se refere ao tempo de atuação como docente, este varia de seis (6) até trinta e três (33) anos de magistério. As áreas de conhecimento nas quais atuam são: ciências humanas (exemplo: licenciaturas e psicologia), ciências exatas (exemplo: engenharias) e ciências da saúde (exemplo: nutrição).

8.4. Resultados e análise estatística: alunos com deficiência

Tabela 1. Percurso acadêmico antes da universidade: frequência e porcentagem

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Ensino regular	13 (100,0%)	3 (33,3%)
Ensino especializado	0 (0,0%)	6 (66,7%)

p = 0,001

A Tabela 1 traz os dados referentes ao percurso acadêmico dos alunos com deficiência até chegarem às universidades. Para a análise estatística na mesma, utilizou-se o “Teste exato de Fisher”, cujo valor é $p = 0,001$ ¹⁶. Vê-se que 100% dos Deficientes não Sensoriais freqüentaram somente o ensino regular; e 33,3 % freqüentaram este mesmo ensino, referindo-se aos Deficientes Sensoriais. Vê-se, ainda, que 66,7% dos Deficientes Sensoriais freqüentaram o ensino especializado. Deste modo, conclui-se que há diferença significativa, o percentual de deficientes não sensoriais no ensino regular é significativamente superior ao percentual de deficientes sensoriais no ensino regular (100,0% > 33,3%). Ou, ainda, o percentual de deficientes sensoriais no ensino especializado é significativamente superior ao percentual de deficientes não sensoriais no ensino especializado (66,7% > 0,0%). Odds ratio = 50,14. O Intervalo de confiança 95% (2,24 – 1122,20). Portanto, quem é deficiente sensorial tem 50 vezes mais chance de ter ensino especializado do que quem não é deficiente não sensorial

Tabela 2. Motivo pelo qual decidiu cursar uma universidade: frequência e porcentagem

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Atividade profissional	10 (66,7%)	5 (26,3%)
Conhecimento sobre inclusão	5 (33,3%)	14 (73,7%)

p = 0,02

¹⁶ Quando tem-se caselas com o valor 0 utilizamos o critério de Woolf na estimativa do odds: acrescentar o valor 0.5 a cada casela.

A tabela 2 traz os dados referentes aos motivos pelos quais os alunos com deficiência decidiram cursar uma universidade. Percebe-se que 66,7% dos deficientes não sensoriais escolheram cursar uma universidade em função da atividade profissional já exercida; enquanto que 33,3% dos mesmos e 73,7% dos deficientes sensoriais decidiram cursar uma universidade para obter maiores conhecimentos sobre inclusão. Sobre a análise estatística, tem-se que $X^2 = 5,54$ $p = 0,02^*$. Portanto, há diferença significativa, o percentual de deficientes não sensoriais cujo motivo é cursar em função da atividade profissional já exercida é significativamente superior ao percentual de deficientes sensoriais ($66,7\% > 26,3\%$). Quem é deficiente sensorial tem 5,6 vezes mais chance do motivo de cursar ser obter conhecimento sobre inclusão do que quem não é deficiente não sensorial. Odds ratio = 5,60. Intervalo de confiança 95% (1,27 – 24,65)

Tabela 3. Motivo da escolha da IES – Instituição de Ensino Superior: frequência e porcentagem

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Localização	2 (13,3%)	8 (42,1%)
Pública	13 (86,7%)	11 (57,9%)

$p = 0,13$

A Tabela 3 traz os dados referentes aos motivos pelos quais os alunos com deficiência escolheram a universidade. Vê-se que 86,7% dos deficientes não sensoriais escolheram determinada universidade em função da localização da mesma e 57,9% dos deficientes sensoriais escolheram determinada universidade por esta ser pública. Utilizou-se aqui o “Teste exato de Fisher” cujo valor é: $p = 0,13$ demonstrando que não há diferença significativa entre as variáveis analisadas.

Tabela 4. Motivo da escolha do Curso freqüentado na IES: frequência e porcentagem

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Própria deficiência	2 (13,3%)	11 (64,7%)
Orientação profissional/aptidão	13 (86,7%)	6 (35,3%)

$p = 0,005$

A Tabela 4 traz os dados referentes aos motivos pelos quais os alunos com deficiência escolheram o curso de graduação freqüentado. Vê-se que 64,7% dos deficientes sensoriais escolheram o curso em função da própria deficiência; e 86,7% dos deficientes não sensoriais escolheram o curso de graduação freqüentado em função de orientação profissional/aptidão. Na análise estatística utilizou-se o “Teste exato de Fisher” cujo valor é: $p = 0,005^*$. Pode-se concluir que há diferença significativa, o percentual de deficientes sensoriais cujo motivo da escolha é a própria deficiência é significativamente superior ao percentual de deficientes não sensoriais ($64,7\% > 13,3\%$). Assim, quem é deficiente sensorial tem 12 vezes mais chance do motivo da escolha ser a própria deficiência do que quem não é deficiente não sensorial. Odds ratio = 11,92. Intervalo de confiança 95% (1,99 – 71,42)

Tabela 5. Realização de prova adaptada na ocasião do ingresso na IES: frequência e porcentagem

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Adaptação pedagógica	0 (0,0%)	15 (88,2%)
Adaptação física	12 (100,0%)	2 (11,8%)

$p < 0,001$

A Tabela 5 apresenta os dados que demonstram se houveram provas adaptadas ou não para o ingresso na instituição via vestibular. Percebe-se que 100% dos deficientes não sensoriais tiveram adaptação pedagógica por ocasião das provas para ingresso na IES (exemplo: intérprete de LIBRAS, prova em Braille) e adaptação física para a realização das provas (exemplo: locais das provas nos primeiros andares). Observa-se nesta tabela que 88,2% dos deficientes sensoriais tiveram adaptações pedagógicas nas provas para o ingresso na IES. Quem é deficiente sensorial tem 155 vezes mais chance da adaptação ser pedagógica do que quem não é deficiente não sensorial. Para esta análise estatística utilizou-se o “Teste exato de Fisher”, cujo valor é $p < 0,001^*$. Portanto, conclui-se que há diferença significativa, o percentual de deficientes sensoriais com adaptação pedagógica é significativamente superior ao percentual de deficientes não sensoriais ($88,2\% > 0,0\%$). Odds ratio = 154,99. Intervalo de confiança 95% (6,79 – 3536,12).

Tabela 6. Descrição das facilidades encontradas no curso de graduação freqüentado: freqüência e porcentagem

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Atend. necessidades educativas	6 (40,0%)	10 (58,8%)
Não encontraram facilidades	9 (60,0%)	7 (41,2%)

p = 0,29

A Tabela 6 apresenta os dados que mostram quais as facilidades que os alunos com deficiência encontraram em seus cursos de graduação, ou se os mesmos não encontraram facilidades. Os dados deram a conhecer que: 40% dos deficientes não sensoriais e 58,8% dos deficientes sensoriais apontam que tiveram suas necessidades educativas atendidas; enquanto que 60% dos deficientes não sensoriais e 41,2% dos deficientes sensoriais apontaram não encontrar facilidades. Com relação a análise estatística, tem-se que $X^2 = 1,13$ e $p = 0,29$ demonstrando que não houve diferença significativa.

Tabela 7. Descrição das dificuldades encontradas no curso de graduação freqüentado

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Não encontrou dificuldades	1 (6,7%)	2 (10,5%)
Dificuldade de acessibilidade	14 (93,3%)	17 (89,5%)

p = 1,00

A Tabela 7 apresenta os dados que demonstram as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência nos cursos de graduação freqüentados, ou se os mesmo não encontraram dificuldades. Percebe-se que 93,3% dos deficientes não sensoriais apontaram ter dificuldades de acessibilidade, este dado também é percebido em 89,5% dos deficientes sensoriais. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher”, cujo valor é: $p = 1,00$, demonstrando que não há diferença significativa entre as variáveis avaliadas.

Tabela 8. Descrição dos recursos disponíveis na IES: frequência e porcentagem

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Adaptação físico-pedagógica	13 (86,7%)	11 (68,8%)
Falta de recursos	2 (13,3%)	5 (31,3%)

p = 0,39

A Tabela 8 traz os dados referentes aos recursos que as IES públicas do Estado do RS oferecem aos seus alunos com deficiência. Os dados coletados deram a conhecer que: 86,7% dos deficientes não sensoriais e 68,8% dos deficientes sensoriais tiveram adaptações físicas e pedagógicas como recursos disponibilizados pelas IES, ou seja, obtiveram recursos de adaptação de barreiras arquitetônicas nas IES frequentadas. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher”, cujo valor é: $p = 0,39$, demonstrando que não há diferença significativa entre as variáveis analisadas.

Tabela 9. Descrição dos recursos necessários para inclusão no ensino superior: frequência e porcentagem

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Capacitação dos docentes	2 (13,3%)	12 (70,6%)
Adaptação física	13 (86,7%)	5 (29,4%)

p = 0,002

A Tabela 9 apresenta os dados referentes aos recursos que as IES públicas do Estado do RS necessitam oferecer aos alunos com deficiência para efetivação de uma proposta de acesso e acessibilidade no ensino superior. Os dados coletados apontam que: 70,6% dos deficientes sensoriais descrevem a necessidade de capacitação por parte dos docentes das IES; 86,7% dos deficientes não sensoriais apontam a necessidade de adaptações arquitetônicas (quebra de barreiras arquitetônicas) e a necessidade de adaptação de recursos pedagógicos (quebra de barreiras atitudinais). Quem é deficiente sensorial tem 15,6 vezes mais chance do

recurso necessário ser a capacitação dos docentes do que quem não é deficiente não sensorial. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher” cujo valor é: $p = 0,002^*$, apontando que há diferença significativa, o percentual de deficientes sensoriais cujo recurso necessário é a capacitação dos docentes é significativamente superior ao percentual de deficientes não sensoriais ($70,6\% > 13,3\%$). Odds ratio = 15,60 Intervalo de confiança 95% (2,53 – 96,15)

Tabela 10. Modo de realização das avaliações: frequência e porcentagem

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Adaptadas	2 (13,3%)	14 (73,7%)
Não adaptadas	13 (86,7%)	5 (26,3%)

$p < 0,001$

A Tabela 10 apresenta os dados que mostram como são realizadas as avaliações junto aos alunos com deficiência nos cursos de graduação frequentados, ou seja: avaliação com adaptação ou sem adaptação. Os dados deram a conhecer que: 73,7% dos deficientes sensoriais realizam avaliações adaptadas às suas necessidades educativas; enquanto que 86,7% dos deficientes não sensoriais apontaram não terem avaliações adaptadas, sendo que esta adaptação é um direito assegurado por lei a todas as pessoas com deficiência. Quem é deficiente sensorial tem 18,2 vezes mais chance de avaliação adaptada do que quem não é deficiente não sensorial. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher”, cujo valor é: $p < 0,001^*$ apontando que há diferença significativa, o percentual de deficientes sensoriais com avaliação adaptada é significativamente superior ao percentual de deficientes não sensoriais ($73,7\% > 26,3\%$). Odds ratio = 18,20. Intervalo de confiança 95% (2,99 – 110,73).

Tabela 11. Percepções dos alunos com deficiência sobre a atuação de seus professores: frequência e porcentagem

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Reação	13 (86,7%)	9 (81,8%)
Prática pedagógica	2 (13,3%)	2 (18,2%)

$p = 1,00$

A Tabela 11 apresenta os dados que mostram quais as percepções que os alunos com deficiência inseridos nas IES possuem a respeito da atuação/prática docente de seus professores nos cursos de graduação por eles freqüentados. Os dados deram a conhecer que: 86,7% dos deficientes não sensoriais e 81,8% dos deficientes sensoriais apontam as reações com relação à deficiência (exemplo: surpresa, desconhecimento, mal-estar, etc); enquanto que 13,3% dos deficientes não sensoriais e 18,2% dos deficientes sensoriais apontam suas percepções com relação a prática pedagógicas dos docentes. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher”, cujo valor é: $p = 1,00$, demonstrando que não há diferença significativa nas variáveis analisadas.

Tabela 12. Descrição das necessidades de melhorias no ensino por parte do professor: freqüência e porcentagem

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Conhec. def. e inclusão/form. continuada	10 (66,7%)	15 (88,2%)
Nec. apoio da IES	5 (33,3%)	2 (11,8%)
		$p = 0,21$

A Tabela 12 traz os dados apontados pelos alunos com deficiência, ao versarem sobre as necessidades de melhoria do ensino por parte de seus professores. Os dados coletados deram a conhecer que: 66,7% dos deficientes não sensoriais e 88,2% dos deficientes sensoriais apontam que os professores deveriam possuir maiores conhecimentos sobre as deficiências e o processo de acesso e acessibilidade em si, e que os seus professores necessitam de formação continuada para trabalharem com os processos de acesso e acessibilidade no ensino superior, destacaram a formação continuada dos professores para uma qualificação e melhorias no ensino superior; e 33,3% dos deficientes não sensoriais e 11,8% dos deficientes sensoriais apontaram que deveria haver um maior apoio por parte da IES para o processo de acesso e acessibilidade de alunos com deficiência no contexto do ensino superior. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher”, cujo valor é: $p = 0,21$ demonstrando que não há diferença significativa entre as variáveis analisadas.

Tabela 13. Descrição dos sentimentos dos alunos com deficiência em relação à universidade

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Auto-estima	11 (73,3%)	6 (42,9%)
Felicidade	4 (26,7%)	8 (57,1%)

$p = 0,14$

A Tabela 13 apresenta os dados que mostram quais os sentimentos dos alunos com deficiência inseridos com relação a estarem numa universidade. Os dados coletados deram a conhecer que: para 73,3% dos deficientes não sensoriais e 42,9% dos deficientes sensoriais relatam que o fato de estarem cursando uma graduação numa universidade apontou uma melhora da auto-estima dos mesmos e 26,7% dos deficientes não sensoriais e 57,1% dos deficientes sensoriais apontam um sentimento de felicidades para esta situação. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher” cujo valor é: $p = 0,14$, demonstrando que não há diferença significativa entre as variáveis analisadas.

Tabela 14: Interação dos alunos com deficiência nas universidades

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Boa	3 (20,0%)	5 (27,8%)
Ruim	12 (80,0%)	13 (72,2%)

$p = 0,70$

A Tabela 14 apresenta os dados que mostram como se dá a interação dos alunos com deficiência incluídos e seus colegas sem deficiência. Os dados deram a conhecer que: 80,0% dos alunos com deficiência não sensorial e 72,2% dos alunos com deficiência sensorial apontam as relações de interação com seus colegas pode ser classificada como ruim; enquanto que 20,0% dos alunos com deficiência não sensorial e 27,8% apontam que as relações de interação com os colegas podem ser classificadas como boas. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher” cujo valor é: $p = 0,70$ onde não ocorreu diferença significativa.

Tabela 15: Descrição do número de alunos do sexo masculino e feminino com deficiência não sensorial e sensorial

	Deficiência não sensorial	Deficiência sensorial
Masculino	11 (73,3%)	9 (42,9%)
Feminino	4 (26,7%)	12 (57,1%)

p = 0,10

A Tabela 15 apresenta os dados que mostram a divisão por sexo masculino e feminino dos alunos com deficiência. Os dados deram a conhecer que: 73,3% dos alunos com deficiência não sensorial e 42,9% dos alunos com deficiência sensorial são do sexo masculino, enquanto que 26,7% dos alunos com deficiência não sensorial e 57,1% dos alunos com deficiência sensorial são do sexo feminino. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher” cujo valor é: $p = 0,10$, onde não ocorreu diferença significativa. Tendência do percentual de deficientes sensoriais do sexo feminino ser significativamente superior ao percentual de deficientes não sensoriais ($57,1\% > 26,7\%$). Odds ratio = 3,67. Intervalo de confiança 95% (0,87 – 15,39). Quem é deficiente sensorial tem 3,6 vezes mais chance de ser do sexo feminino do que quem não é deficiente não sensorial. O levantamento de dados mostrou que a grande procura pelo ingresso nas IES públicas refere-se aos alunos do sexo masculino.

8.5. Resultados e análise estatística: professores

Tabela 16. Experiência com alunos com deficiência antes de trabalhar no ensino superior: frequência e porcentagem

	UF¹⁷	UE
Com experiência anterior	11 (73,3%)	2 (33,3%)
Sem experiência anterior	19 (63,3%)	4 (66,7%)

p = 1,00

¹⁷ UF designa Universidades Federais e EU designa Universidade Estadual.

A Tabela 16 apresenta os dados que mostram se os professores das IES participantes já haviam tido alguma experiência com alunos com deficiência na educação básica e aqueles que tiveram a primeira experiência com inclusão já no ensino superior. A partir dos dados coletados podemos mostrar que: 73,3% dos professores das universidades federais e 33,3% dos professores das universidades estaduais já haviam trabalhado com a inclusão de alunos com deficiência quando atuavam na educação básica (que compreende os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), enquanto que 63,3% dos professores das universidades federais e 66,7% dos professores das universidades estaduais apontam que tiveram no ensino superior suas primeiras experiências na inclusão de alunos com deficiência. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher” cujo valor é: $p = 1,00$ onde não houve diferença significativa. Nota-se que a maioria dos professores das IES não possuía experiência anterior em relação à prática inclusiva.

Tabela 17. Reações dos professores sobre a experiência com a inclusão de alunos com deficiência: frequência e porcentagem

	UF	EU
Pouco conhecimento	17 (56,7%)	2 (33,3%)
Conhecimento sobre deficiência	13 (43,3%)	4 (66,7%)
		$p = 0,39$

A Tabela 17 apresenta os dados que expressam as reações apresentadas pelos professores com relação às suas experiências junto aos alunos com deficiência incluídos no ensino superior. Os dados coletados deram a conhecer que: 56,7% dos professores das universidades federais e 33,3% dos professores das universidades estaduais apontam que as reações foram de possuir pouco conhecimento sobre o aluno com deficiência, de sentirem limitações sobre o assunto enquanto 43,3% dos professores das universidades federais e 66,7% dos professores das universidades estaduais disseram ter conhecimento a respeito sobre deficiência. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher” cujo valor é: $p = 0,39$ onde não houve diferença significativa. Percebe-se que os professores das IES na sua maioria possuem pouco conhecimento em relação a prática inclusiva.

Tabela 18. Concepções dos professores com relação aos alunos com deficiência: frequência e porcentagem

	UF	EU
Conceito de inclusão	12 (40,0%)	2 (33,3%)
Reconhecimento das diferenças	13 (43,3%)	4 (66,7%)
$p = 1,00$		

A Tabela 18 apresenta os dados que mostram as concepções dos professores das IES participantes a respeito de quem é o aluno com deficiência em situação de inclusão no ensino superior. A partir dos dados coletados podemos mostrar que: para 40% dos professores das universidades federais e 33,3% dos professores das universidades estaduais possuem conhecimento do conceito de inclusão enquanto 43,3% dos professores das universidades federais e 66,7% dos professores das universidades estaduais reconhecem as diferenças dos alunos deficientes. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher” cujo valor é: $p = 1,00$ onde não houve diferença significativa. Nota-se que os professores das IES na sua maioria reconhecem as diferenças em relação aos alunos com deficiência.

Tabela 19. Definições dos professores sobre inclusão: frequência e porcentagem

	UF	EU
Dir. adquirido	13 (43,3%)	3 (50,0%)
Reestruturação pedagógica./Capacitação profissional	17 (56,7%)	3 (50,0%)
$p = 1,00$		

A Tabela 19 apresenta os dados que mostram as definições que os professores das IES participantes propõem sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. A partir dos dados coletados podemos mostrar que: 43,3% dos professores das universidades federais e 50,0% dos professores das universidades estaduais definem inclusão como um direito adquirido e 56,7 % dos professores das universidades federais e 50,0% dos professores das universidades

estaduais propõe a reestruturação pedagógica/capacitação profissional. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher” cujo valor é: $p = 1,00$ onde não houve diferença significativa.

Tabela 20. Opiniões dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: frequência e porcentagem

	UF	UE
Insuficiente/Sem preparo	17 (56,7%)	4 (66,7%)
Preparo adequado/com preparo	13 (43,3%)	2 (33,3%)

$p = 1,00$

A Tabela 20 apresenta os dados que expressam as opiniões apresentadas pelos professores com relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Os dados coletados deram a conhecer que para 56,7% dos professores das universidades federais e 66,7% dos professores das universidades estaduais apontam insuficiência e despreparo para trabalhar com a inclusão enquanto 43,3% dos professores das universidades federais e 33,3% dos professores das universidades estaduais salientam preparo adequado ou preparado para a prática inclusiva. Utilizou-se o “Teste exato de Fisher” cujo valor é: $p = 1,00$ onde não houve diferença significativa. Percebe-se que nas instituições de IES os professores apresentam insuficiência e despreparo para o trabalho docente com os alunos deficientes.

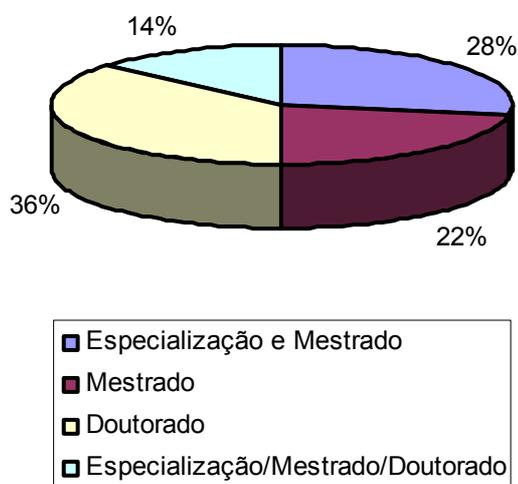


Gráfico 2: Formação profissional em nível de pós-graduação dos participantes: porcentagem

Os dados do Gráfico 2 apontam que a maioria dos professores participantes da pesquisa, ou seja, 36% possuem doutorado, 28% especialização e mestrado, 22% mestrado e 14% especialização, mestrado e doutorado. Vale ressaltar que a titulação exigida pelas IES para os cargos de docência referem-se ao mestrado e doutorado.

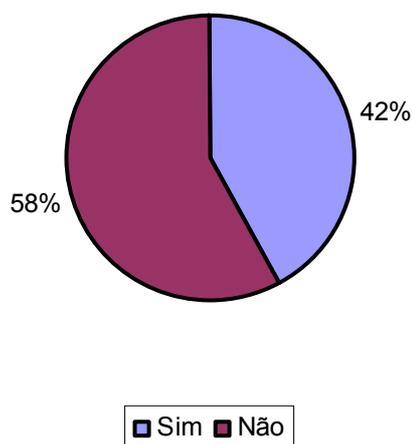


Gráfico 3: Porcentagem de professores que já haviam trabalhado com alunos deficientes em sala de aula.

Ao serem questionados sobre a experiência em sala de aula com alunos deficientes, o Gráfico 3 nos revela que 58% dos professores participantes nunca tiveram um aluno deficiente em sala de aula enquanto que 42% afirmaram que já haviam trabalhados com alunos deficientes.

Os professores também foram questionados a respeito de seu entendimento sobre as deficiências.

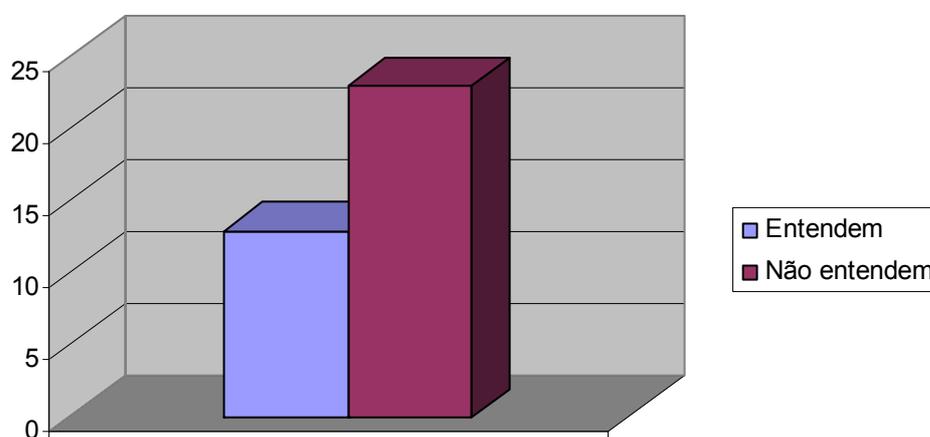


Gráfico 4: Entendimento dos professores participantes sobre o aluno deficiente

Sabe-se, que o professor precisa estar comprometido com sua prática, sentir-se bem e responsável no desempenho de sua função, conscientes de suas dificuldades e tarefas a serem cumpridas. Com base nisso, o Gráfico 4 evidencia a porcentagem dos professores participantes quanto ao entendimento sobre o aluno deficiente.

Tabela 21: Descrição das habilidades do aluno deficiente

Habilidades	Frequência	%
Criatividade	2	5%
Raciocínio rápido	1	3%
Responsabilidade	8	21%
Atenção	7	18%
Memória	6	16%
Interesse	4	11%
Participação	6	16%
Relacionamento	4	11%
Total	38	100,00%

Os dados da Tabela 21 mostram as habilidades dos alunos deficientes no ensino superior citadas pelos professores. Estes relataram que diferente da deficiência os alunos possuem relações de solidariedade, ajuda, cumplicidade evidenciando o bom relacionamento com os colegas, professores e demais profissionais da universidade.

Tabela 22: Descrição das dificuldades do aluno deficiente

Dificuldades	Frequência	%
Criatividade	1	3%
Raciocínio	2	5%
Locomoção	8	21%
Atenção	9	24%
Memória	7	18%
Aulas práticas	1	3%
Participação	7	18%
Relacionamento	3	8%
Total	38	100,00%

A Tabela 22 retrata as dificuldades encontradas pelos professores participantes em relação ao processo ensino-aprendizagem do aluno deficiente, onde se verificou que a atenção (24%) foi o agravante mais salientado nas entrevistas. Os professores relataram que os alunos precisam de uma intérprete de LIBRAS, ou um auxiliar para a aprendizagem no computador e no método BRAILE fazendo com que o aluno tenha que prestar atenção em duas pessoas quase que ao mesmo tempo. A participação dos alunos (22%) também é vista com dificuldade pelos professores, pois muitos dos alunos sentem insegurança em participar das aulas, opinando, questionando, fazendo as interferências necessárias para o seu aprendizado. Este fato não se remete apenas aos alunos que precisam do auxílio de outro profissional, mas também daqueles que só possuem limitações físicas.

8.6. Discussão dos resultados

Neste tópico será feita uma discussão sobre os resultados até aqui apresentados. Inicialmente são apresentados os dados referentes ao número de alunos com deficiência matriculados e que freqüentam os cursos de graduação das IES públicas do estado do RS, onde pode-se constar que a maioria dos participantes apresenta deficiência física.

Estes dados também são apontados em estudos realizados em universidades na Espanha, com relação às barreiras arquitetônicas na Universidade de Málaga. Após exaustivos estudos e investigações, se observa que o *descapacitado*¹⁸ nas universidades é o mais atingido por patologias motoras, seguidas da auditiva e visual, sendo a esfera psíquica a menos evidenciada. Esta parte é mais favorecida pelo apoio de professores e colegas favorecendo o acesso e a acessibilidade do estudante *descapacitado*. Na prática, verificamos que *descapacitado* recebe ainda outras ajudas compensatórias de adaptação, como companhias (no Brasil, tutores), intérpretes de língua (no Brasil, LIBRAS) e adaptação física de edifícios.

¹⁸ Termo utilizado na Língua Espanhola, designando “deficiência”.

Estudos realizados por Perini (2006) em quatro universidades do Estado de Goiás, por Moreira (2005) na Universidade Federal do Paraná/UFPR/PR e por Pellegrini (2006) na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS, apontam que há de fato uma predominância de matrículas de alunos com deficiência física em relação às demais categorias de deficiência. Tal dado pode ser explicado, de acordo com as autoras citadas acima, pelo fato de que alunos com deficiência física não apresentam limitações sensoriais e mentais – o que facilitaria o ingresso dos mesmos em instituições de ensino superior, cujos processos de seleção para o ingresso (concurso vestibular) ainda exige dos candidatos a realização de provas meramente lógicas, oriundas de um ensino ainda tradicional.

Percebe-se que educadores de vários Estados brasileiros se debruçaram em pesquisas que pudessem auxiliar na compreensão das questões relacionadas ao processo educacional de “alunos deficientes”, pesquisas que nos pudessem “tirar” do lugar de meros espectadores, de meros reprodutores de modelo estrangeiro, sem a intenção de negar a importância de pesquisas internacionais, mas com a visão de conhecer melhor este nosso universo. (PERINI, 2006).

Em pesquisas realizadas por Parra, Infante e Pérez (2005)¹⁹ nas Facultades e Escuelas Universitarias e na Universidad de Málaga/Espanha, os alunos com deficiência físicas são aqueles que têm maior acesso ao ensino superior na universidade supracitada. A preocupação, portanto, é garantir a acessibilidade, ou seja, a permanência destes alunos nas instituições de ensino superior. As recomendações de Parra, Rodrigues e Pérez (2005) a partir dos estudos desenvolvidos na Universidad de Málaga/Espanha, consistem em:

- Avaliar as barreiras arquitetônicas no acesso aos edifícios, ao itinerário vertical (escadas, rampas e elevadores);

- Avaliar as barreiras arquitetônicas no itinerário horizontal nos diferentes edifícios, é dizer que estas barreiras que uma pessoa com incapacidade se encontra, deve mudar, no entanto para que elas possam se locomover de um lugar para outro em um mesmo edifício; analisar as barreiras arquitetônicas no acesso e uso dos diferentes serviços que oferecem os centros universitários, como: secretaria, bibliotecas, aulas, salas de atos, direção, serviços higiênicos, cafeteria e refeitório.

¹⁹ Retirado do artigo “Accesibilidad y Universidad: un estudio descriptivo”, Intervención Psicosocial, 2005, vol. 14, nº 2

Em conformidade com a tabela 15 que apresenta a descrição do número de alunos do sexo masculino e feminino com deficiência não sensorial e sensorial, Parra, Rodrigues e Pérez (2005) em estudos realizados sobre questões pertinentes ao acesso e acessibilidade no ensino superior na Universidad de Oviedo/Espanha, apontaram que ainda há uma procura maior de ingresso por pessoas do sexo masculino, tanto de pessoas com deficiência como também daquelas que não possuem deficiência.

Tais autores apontam, ainda, que tal fato deve-se a um processo histórico já consolidado de acesso ao ensino superior e propõem um *“Programa de cambio de actitudes ante la discapacidad”*, partindo do princípio de que todas as pessoas devem ter acesso a qualquer nível de ensino, independentemente de suas limitações, sexo, raça ou etnia; isto segue o *“Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad”* (ONU, 1988), que aponta que a imagem das pessoas com deficiência depende das atitudes sociais as quais estão sujeitas, baseados em múltiplos e diferentes fatores.

Os participantes salientaram que as provas dos vestibulares para os deficientes dependendo da deficiência eram adaptadas ou contavam com o auxílio de um interprete. As provas adaptadas ocorreram com os deficientes visuais que contaram com as provas em BRAILE, leitura oral destas por um profissional ou com o auxílio de um software de voz. Os deficientes auditivos tiveram o auxílio de um profissional de LIBRAS e os deficientes físicos realizaram as provas num pavimento térreo, com salas e mesas adaptadas para as cadeiras de rodas. Fatos estes que demonstram que está havendo uma preocupação com o acesso e a acessibilidade destes sujeitos no contexto do Ensino Superior pesquisado, questões que também são referendadas por outras pesquisas aqui expostas.

A Lei nº. 10.098, de 2000, estabelece normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Ela define acessibilidade como:

A possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação e, no seu Art. 2º, define a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida como aquela que temporária ou permanente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo (BRASIL, 2005, p. 1).

Sobre esta questão de ingresso no ensino superior, são asseguradas legalmente as adaptações nas provas e concursos vestibulares. A Lei nº. 7.853/89, no seu artigo 27, estabelece que as instituições de ensino superior devam “[...] oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência”.

Pelo fato de se tratar de uma questão pouco explorada, o mapeamento destes alunos nas instituições de ensino superior tornou-se imperativo de discussão ao nos referirmos à educação inclusiva, pois a diversidade, as limitações e particularidades destes alunos precisam ser discutidas e respeitadas.

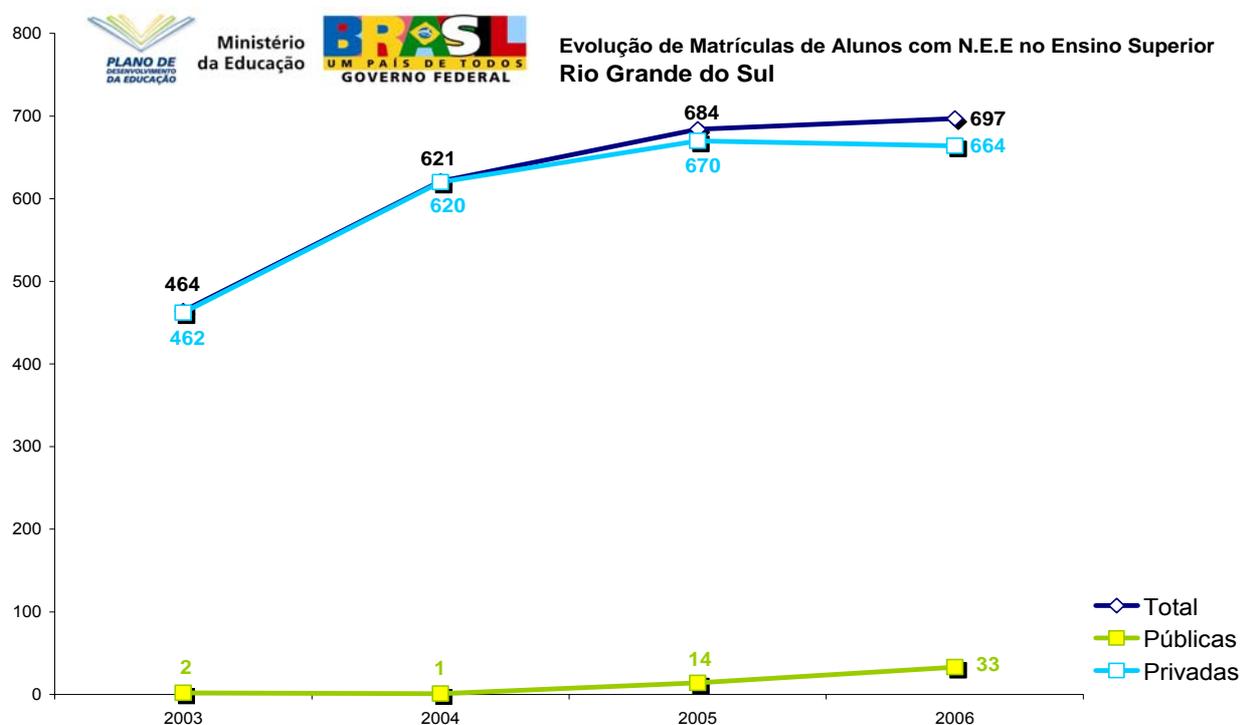


Figura 9: Evolução de Matrículas de Alunos com N.E.E. no Ensino Superior, no período 2003-2004, por área de necessidade e tipo de instituição, segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação.
Fonte: BRASIL, 2005a.

O censo de 2005 nos revela que a participação desta parcela do alunado foi menor em instituições públicas, no período de 2003 a 2004, como mostra a Figura 1.

Estudos como este, da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério de Educação (MEC), nos remetem a questionar a problemática do ensino

inclusivo nas instituições públicas de ensino superior, embora se perceba uma evolução no ensino privado.

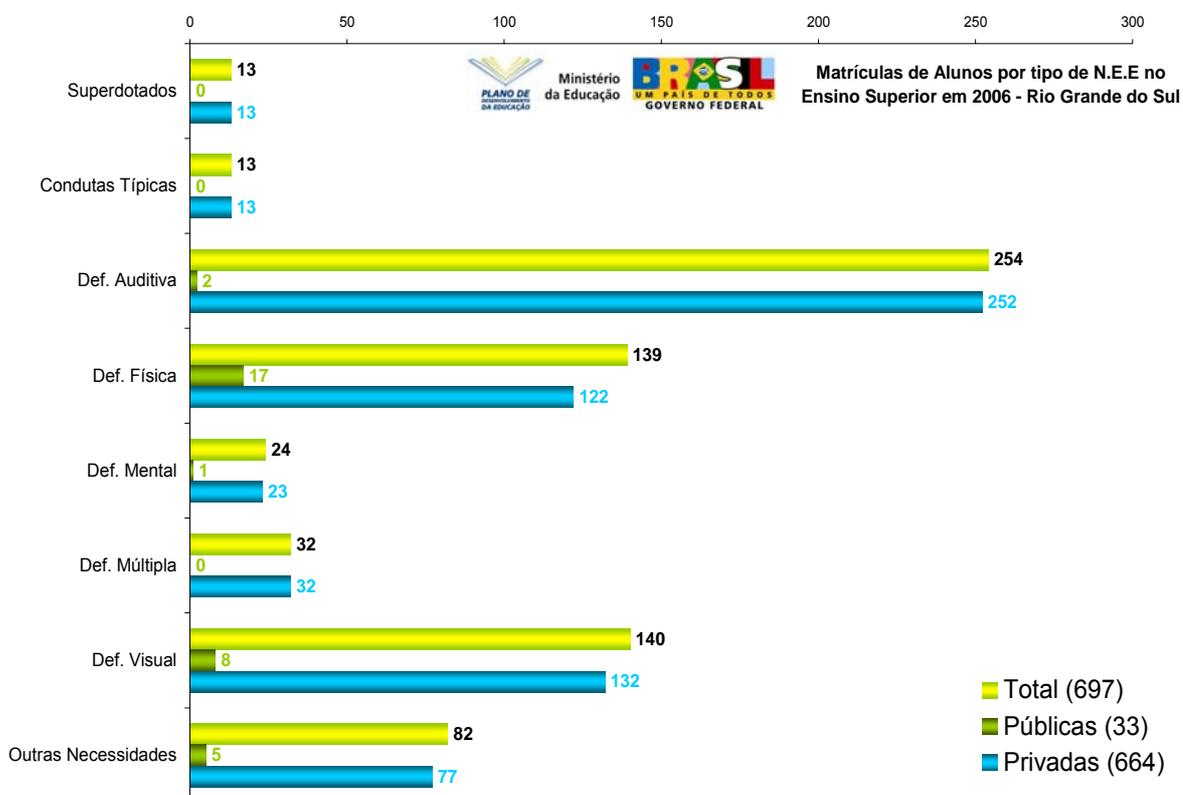


Figura 10: Evolução de Matrículas de Alunos com Deficiência no Ensino Superior, no período 2003-2004, por tipo de deficiência e de instituição, segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação.
Fonte: BRASIL, 2005a.

Como vemos na Figura 10, em alguns casos de deficiência ocorreu um aumento nas matrículas e, em outras, uma queda, mas, podemos observar que as instituições de ensino privado estão absorvendo mais estes alunos, talvez pela melhor qualidade de infra-estrutura física ou metodologias.

Rubio (2005) em estudos realizados na Espanha, sobre as questões referentes ao acesso e acessibilidade no ensino superior aponta que, no sistema educativo espanhol, a atenção aos alunos com *discapacidad*, se fundamenta, nos princípios de normalização e integração, na provisão de serviços e na análise de contextos que tem uma continuidade ao longo da estrutura do sistema educativo,

NÃO SENDO A UNIVERSIDADE, EXCEÇÃO À MESMA²⁰. Portanto, há de aceitar-se que estes aspectos são assumíveis e passíveis de reflexão e de desenvolvimento, tanto nos degraus universitários, como na própria universidade, por menos acostumados que se encontrem nestes estudos. Na Espanha, a Lei Orgânica de 06/2001, de 21 de Dezembro, de Universidades em sua disposição adicional 24^a, Da Integração de Estudantes com *Discapacidad* nas Universidades, assim como Lei nº. 51/2003, de 02 de dezembro, de Igualdade de Oportunidades – não à discriminação e acessibilidade universal das pessoas com deficiência (RUBIO, 2005).

As poucas informações sobre dados quantitativos e qualitativos sobre esses alunos nas instituições públicas de ensino superior e em pesquisas no Estado do Rio Grande do Sul/RS; a falta de informações sobre suas necessidades e adversidades; e sobre as barreiras atitudinais e arquitetônicas que dificultam seu cotidiano, acesso e acessibilidade nas IES, que foram construídas em uma época que pouco se falava, ou não se instituíam a possibilidade deste alunado ingressar no ensino superior, podem ser alguns dos fatores que contribuem para tímida inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior, levando-se em consideração que 10% da população brasileira possui algum tipo de deficiência (PELLEGRINI, 2006).

Particularmente sobre o tema acessibilidade, verificamos que um dos trabalhos apresentados (OLIVEIRA, 2005) se refere a um estudo sobre o ensino universitário, que discute e apresenta como alunos cegos ou com baixa visão ou com deficiência física têm avaliado o acesso e a permanência no ambiente universitário. O outro estudo se refere a um protocolo para avaliar a acessibilidade física em escolas do ensino fundamental. Esse parece ser um tema que deverá aparecer nos trabalhos futuros, pois existem novas leis que vem sendo formuladas e aprovadas, o que deverá ser estímulo para novas pesquisas, principalmente com a política de inclusão de pessoas com deficiência em ambiente de trabalho, lazer, esporte e educação.

Alguns estudos versam sobre o acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior, no Brasil ainda são incipientes. Entre tantos, podemos citar o dos Estados Unidos, o *Rehabilitation Act* (1973), no qual se discutiu a construção de políticas públicas que contemplessem a quebra de barreiras

²⁰ Grifos da pesquisadora.

arquitetônicas para alunos deficientes físicos, na Europa, múltiplas universidades construíram programas de apoio aos estudantes com deficiências diversas, sob o Programa UNICHANCE, iniciativa da *Horizon II*, da União Européia (SASSAKI, 2005).

As Organizações Não Governamentais (ONGs) também merecem destaque pelo alto grau de discussão, que traz como foco principal a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, como é o caso da *Association of Higher Education and Disability* (AHEAD). Outra iniciativa deste tipo é o *Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad* (ADU), que pertence ao Instituto de *Integración en la Comunidad*, da Universidade de Salamanca, que tem, como discussão principal, o serviço para o estudante com deficiência, e que teve, de 24 e 25 de novembro de 2005, o *I Congreso Nacional Discapacidad y Universidad*, na Espanha, comemorando os 10 anos de reuniões e encontros (SASSAKI, 2005).

Com a finalidade de (re) pensarmos, discutirmos e refletirmos sobre a inclusão no âmbito do ensino superior, cabe citar algumas pesquisas realizadas e divulgadas em âmbito mundial que serviram de suporte para a divulgação da nova ordem que foi assim definida como “pedagogia da acessibilidade, permanência e sucesso” do educando com deficiência, que se baseia em dois fortes argumentos: primeiro que o convívio com a diversidade é benéfico para a educação de todos os alunos, independente de suas habilidades ou dificuldades e, segundo se baseia em conceitos éticos de direitos do cidadão. (SANTOS, 2005, p. 37)

A partir destes dados, parece que, refletir sobre o acesso e a acessibilidade no âmbito do Ensino Superior, é repensar a própria natureza da educação e da universidade como instituições sociais, incluindo a discussão sobre sua função e a sua destinação, portanto, o reconhecimento do seu valor social, como direito inegável à todas as pessoas. O acesso e a acessibilidade no ensino superior prevê intervenções decisivas e incisivas, tanto no processo de desenvolvimento do sujeito, quanto no processo de reajuste da realidade social. Assim, nas palavras de Aranha (2006, p.23):

Além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais

Reafirmamos que, apesar destas colocações e experiências, ainda são incipientes as pesquisas sobre o processo de inclusão propriamente dito no ensino superior na realidade brasileira. Pensamos que não somente neste contexto, mas também na inclusão no âmbito da Educação Básica de um modo geral, em um país onde as leis são criadas e colocadas à prova à mercê daqueles que são os maiores interessados e, portanto, deveriam participar de forma mais incisiva e efetiva do processo: os próprios alunos com deficiência! Infelizmente, uma voz pouco ouvida...

Parafraseando Perini (2006) entendida desta maneira, a Educação Inclusiva, teoricamente, visa reduzir todas as pressões que levem à exclusão e todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base na sua incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Compreendendo que o processo faz parte de um movimento histórico, produzido pelo homem, num momento de tantas crises de valores sociais, a Escola Inclusiva já compõe o universo do Sistema Educacional Brasileiro, e se ele caminha ao nível do Ensino Fundamental, tende a caminhar rumo aos demais níveis, ou seja, Ensino Médio e Educação Superior.

Estudos realizados na Universidad Santo Tomás de Bogotá/Colômbia (JESUS, 2006), concluem que a inclusão de alunos com *discapacidad* no ensino superior é agir em prol da construção de uma cidadania verdadeiramente democrática e que dê às pessoas com necessidades especiais, o necessário tratamento e atenção que merecem. Devemos lutar para que o aluno *descapacitado* tenha acesso a serviços como biblioteca, secretaria, livros em Braille; diminuindo assim a desigualdade e dependência de outras pessoas propiciando a sua autonomia, segundo definição de Shlock (2005).

Na segunda fase da coleta de dados, realizou-se uma entrevista com trinta e seis (36) professores das universidades públicas do RS com a finalidade de conhecer o envolvimento de cada um no processo de acesso e acessibilidade dos alunos deficientes no ensino superior.

A partir dos dados coletados com as entrevistas, é possível inferir que os professores formados nas áreas de Educação Especial, Pedagogia e Psicologia salientaram que receberam ensinamentos sobre as diversas deficiências existentes, sobre o processo de inclusão e a legislação educacional que ampara o deficiente. Abordaram também que os conteúdos relativos à inclusão eram voltados para a infância e adolescência, ou seja, da educação infantil ao ensino médio não tendo um

conhecimento mais aprofundado em relação às metodologias de inclusão no ensino superior. Os demais professores referiram-se a falta de conhecimento sobre as várias deficiências, como do processo de inclusão, que os impossibilitou, em um primeiro momento, de saber interagir com o aluno, pois o professor tem consciência de que eles necessitam de ações pedagógicas especiais. Como apontam em suas falas:

“Fiquei muito assustado, pois nunca havia trabalhado com alunos deficientes (...)”UFPEL/ Ciências Biológicas

“Tem sido bastante difícil, mas é um desafio (...)” UERGS/.Agronomia

Percebe-se que os professores, ao se depararem com os alunos com deficiências em sala de aula, mesmo os formados na área educacional ficam inseguros e temerosos por não se sentirem preparados e em condições de desempenhar o seu papel profissional. Com isso entrou em discussão a questão da formação em nível de pós-graduação especialização, mestrado e doutorado.

Sobre a questão da formação profissional do professor, há uma concordância unânime entre os autores Mazzota (2005), e Polloway (2005) de que esta formação precisa ser repensada. Salientam que não basta apenas ter a titulação muitas vezes exigida pelas instituições de ensino, mas de ter o preparo contínuo para a sua prática pedagógica, através da aquisição de novos conhecimentos, metodologias e aprimoramento de sua prática.

Analisando as respostas dos professores participantes, percebeu-se certa preocupação em relação ao trabalho inclusivo no ensino superior, salientaram que as universidades em seus vários níveis de graduação, indiferente de ser ciência exata ou humana devem dar mais incentivos para esta prática proporcionando a reciclagem dos seus profissionais e amparando física e pedagogicamente o aluno portador de deficiência.

Foi questionado aos professores se os mesmos consideravam necessária alguma formação específica para trabalhar com alunos deficientes. Dos trinta e seis (36) professores entrevistados, vinte e quatro (24) apontaram que sim, como mostram as falas a seguir:

“Creio que sim. Em se tratando de alunos surdos é imprescindível que o professor tenha conhecimento sobre as especificidades desses sujeitos, sobre as particularidades de suas produções escritas e principalmente sobre a LIBRAS.” : FURG/Educação Especial – Deficientes da Áudio-comunicação

“Com certeza, não tenho nenhuma dúvida”. UFRGS/Geografia

“Acredito que sim né. Acredito que com uma formação daria pra trabalhar bem melhor com essas pessoas que tem essas doenças assim como este de cadeira de rodas”. UERGS/Ciências e Química

“Com certeza e com urgência deve-se pensar sobre isso”. UFPEL/Química

“Com certeza, penso que inclusive as políticas públicas deveriam ser mais claras e precisas com relação a esta formação né”. UFSM/Pedagogia

Através das entrevistas percebe-se que a formação acadêmica não está sendo suficiente e nem garantindo a formação de um educador “competente”. O conhecimento, quando usado de forma inadequada, não tem nenhum significado para a vida profissional e pessoal.

Neste sentido, consta-se que os professores consideram que a formação continuada do docente deve ser realizada em serviço, pois a prática do dia-a-dia propicia a aprendizagem de saberes e conhecimentos que devem ser compartilhados entre eles.

Preparar os agentes do processo educacional, principalmente o professor é prepará-los para a mudança para o inesperado, que vai além da apropriação de conteúdos definidos *a priori*. (SILVA, 2008, p. 133)

Outro questionamento feito aos professores, referente à formação, perguntava se os mesmos tiveram algum preparo para trabalhar com alunos com deficiência em seus cursos de formação. Dos trinta e seis professores entrevistados, vinte e sete (28) apontaram que não receberam nenhum tipo de formação acadêmica; e oito (8) disseram que eles próprios buscaram informações para melhorar a qualidade de sua prática em sala de aula junto aos alunos com deficiência, como mostram as falas a seguir:

“Não, nenhum tipo de preparo, nem durante a formação e nem depois, nem se falava sobre isso” UFPEL/Informática

“Nenhuma formação, nem preparo, nem informação, nada! Na minha opinião quem sai perdendo com isso é o próprio aluno né... por que daí muitas vezes a gente sem sabe o que fazer com aquela criatura em sala de aula por falta de preparo mesmo! É muito sério isso”. UFSM /História

“Não, nadinha, nadinha. A gente se vira como pode sem preparo mesmo” UFRGS/ Matemática e Física
“Não tive preparação.” FURG/Engenharia Mecânica

“(...) mas estou buscando preparação e informação por minha conta própria com leituras e conversas com colegas mais experientes e, ouvindo este povo com necessidades especiais que nós temos na sala de aula”. UFPEL/Química

“Não tinha formação para tal prática, mas me obriguei a transformar a minha metodologia de trabalho em algo condizente com a realidade do meu aluno surdo, busquei sozinho conhecimento sobre a inclusão”. FURG/ Nutrição

Analisando as respostas dadas pelos professores contata-se que a maioria dos professores referiu-se a falta da prática pedagógica com o aluno deficiente.

“Somente uma vez tinha trabalhado com um aluno que tinha um problema de aprendizagem não lembro o nome do problema, mas ele era normal, não tinha nenhuma deficiência.” UERGS/Agronomia

“Nunca trabalhei com alunos deficientes.” FURG/Ciências Biológicas

Já a fala dos professores que possuíam prática inclusiva nos remete a dois pensamentos: a dificuldade em realizar o processo ensino-aprendizagem com um aluno deficiente em sala de aula e a satisfação em realizar a inclusão.

“Foi uma experiência difícil uma vez que não tínhamos formação para atuar com alunos portadores de deficiências”. UFSM/Pedagogia

“Foi muito gratificante.” UFRGS/Matemática

Ao se abordar o papel do professor e sua postura de educador, é preciso, antes de tudo, ter um foco de análise em sua formação e seu exercício profissional, considerando que as questões que por vezes se apresentam na área educacional, dela exigem capacidade criadora e iniciativa para enfrentar o amplo e complexo

desafio do repensar/refazer de suas funções sociais e de sua competência técnica, em busca da superação das dificuldades vivenciadas pelo sistema educacional em particular, a realidade aqui apresentada: a inclusão de deficientes no ensino superior público.

Podemos inferir que a metodologia usada pela maioria das universidades precisa de alterações estruturais em suas concepções de desenvolvimento nas relações entre teoria e prática. Quanto à relação entre a teoria e a prática, evidencia-se um discurso convincente, inovador e embasado em teorias atuais, mas a prática não o acompanha. Os que procuram renovar sua prática educativa esbarram-se em uma legislação obsoleta e uma pedagogia que insiste em simplesmente reproduzir conhecimentos.

O papel de todos aqueles envolvidos no processo de organização, implementação e execução de um ambiente inclusivo é perceber as diferenças, ouvir os diferentes e estabelecer estratégias de envolvimento que possibilitem a cada um influenciar nos destinos da organização, construindo o sentido de pertencimento. (SILVA, 2008, p. 136)

Questionar o sentido dos acontecimentos do dia-a-dia constitui uma exigência fundamental para qualquer proposta de educação. Entende-se que para transformar a realidade é necessário trabalhar o cotidiano em toda a sua complexidade. São no tecido diário de relações, emoções, perguntas, socialização e produção de conhecimentos e construção de sentido que criamos e recriamos continuamente nossa existência (SILVA, 2008).

Na Itália, em 1993, Giangreco entrevistou dezenove professores que tinham no mínimo, um aluno com “deficiência” em suas classes. Estes professores afirmam que os alunos identificados como “deficientes” aumentaram suas capacidades de atenção, de educação e de participação em atividades educativas em um tempo consideravelmente menor do que se estes fossem educados em salas especiais. (MITTLER, 2005, p. 39)

Em estudos realizados na Espanha, Díaz, García e Rodriguez (2005) apontam que em Bolonha a partir de 1999, promove-se uma dimensão na educação superior, particularizando o desenvolvimento curricular, operação institucional e em programas integrados de estudos, de formação e de investigação. Posteriormente, no *Comunicado de Praga* (2001) numa de suas linhas adicionais, das declarações anteriores, se introduz que o aprendizado é ao longo de toda vida, como elemento

fundamental para atingir, entre outros aspectos, a melhora da harmonia social, a igualdade de oportunidades e a qualidade de vida de pessoas com deficiência.

Nos Estados Unidos, em 1995 Jansen e um grupo de professores entrevistaram cinco professores de educação especial e cinco professores de educação regular sobre os benefícios da inclusão para os alunos com e sem “deficiência”. Os resultados destas pesquisas apontaram para o fato de que alunos, antes educados segregados em salas especiais, desenvolveram mais amizades na sala de aula regular e construíram um círculo de amigos que os ajudavam e aos professores no processo educacional ou social (PERINI, 2006)

Os professores também foram questionados sobre quais deficiências já haviam trabalhado em contexto de inclusão escolar, ou seja, antes de sua atuação com inclusão no ensino superior. Abaixo, algumas respostas:

Deficiência Visual:

“O aluno era cego”. UFSM/História

Síndromes:

“Síndrome de Down”. UERGS/ Pedagogia

“Aqui temos um aluno autista... aqui, no curso de matemática... e ele é muito inteligente” UFRGS/Matemática

Deficiência Física:

“Deficiência motora – física – a aluno sofreu um AVC (acidente vascular cerebral)” UFSM/Pedagogia

Em relação à análise do entendimento dos professores participantes sobre o que seria um aluno deficiente, apenas 4% dos professores participantes sabiam conceituar ou entendiam estes por sua vez, são os profissionais da área da Educação, Psicologia e Fonoaudiologia, a maioria 96%, ou seja, dos 36 professores 23 possuem dificuldades no entendimento ou conceituação de um aluno deficiente, mais especificamente as deficiências.

“É aquele que se encaixa num dos cinco tipos de deficiências: física, mental, auditiva, os cegos e múltiplo, este último não sei direito o que é.” FURG/Engenharia Mecânica

“Não saberia dizer corretamente, mas seria uma pessoa com problemas, limitações.” UERGS/Engenharia Civil

Observou-se que os professores sentem necessidade de conhecer as características de cada tipo de deficiência, o manejo de técnicas pedagógicas adequadas para esta clientela, às formas de avaliação e de saber como cada área específica do conhecimento pode contribuir para desenvolvê-lo habilidades nestes alunos portadores de deficiência.

Carvalho (2005, p.98) revela que as respostas dos professores evidenciam o quanto as deficiências de formação profissional interferem no próprio entendimento das perguntas formuladas. A falta de conhecimento sobre as várias deficiências, o sentimento de insegurança e o intercambio ente os professores na busca de informações e conhecimentos tem sido, apontados nos trabalhos de Beraldo (1999) como sendo as dificuldades mais enfrentadas pelos professores não só no ensino regular, frente à proposta de educação inclusiva.

Estes dados confirmam os resultados realizados no Brasil Lorenzetti (2001) e Vitalino (2007) e no exterior por Prochnow, Kearney e Carrol (2005) e Hill (2001) de que o processo de inclusão acontece muitas vezes sem que as instituições estejam preparadas para auxiliar o professor, seja com recursos técnicos ou pessoais especializado, o que prejudica os resultados.

Em relação ao desenvolvimento do aluno deficiência em sala de aula 16% dos professores apontaram a responsabilidade e a participação, evidenciando que a deficiência não impedia o aluno de participar das atividades mesmo àqueles que necessitam de intérprete e de ser pontual na entrega dos trabalhos e nos horários das aulas. A atenção e a memória dos alunos somaram 13% das respostas dos professores, a criatividade 8% e o raciocínio rápido 3%.

“Criatividade, concentração, interesse.” UERGS/Ciências e Química

“Habilidade de socialização, raciocínio rápido, interesse, participação”. UFSM/Ciências/Biológicas

Outra dificuldade apontada pelos professores diz respeito ao a criatividade e ao relacionamento (8%) do aluno deficiente com as outras pessoas. Apontaram que o próprio aluno se isola da turma, tendo apenas um ou dois colegas de “confiança”.

A as aulas práticas e a locomoção dos alunos deficientes visuais e dos deficientes físicos somaram 7% das respostas dos professores. Percebe-se que para estes alunos as maiores dificuldades referem-se à estrutura física das universidades, como escadarias, banheiros, portas e mesas adaptadas.

Apenas 5% das repostas evidenciaram a dificuldade do aluno em raciocinar o conteúdo rapidamente. É interessante ressaltar que os alunos muitas vezes demoravam em assimilar o conteúdo exposto, principalmente àqueles que necessitavam de intérpretes.

“Falta de concentração, dificuldade para memorizar, atenção de curta duração”. FURG/Educação Especial

“Atenção e memória” UFRGS/Matemática

Percebe-se também, que é importante trabalhar a auto-imagem do aluno com ele mesmo. Permite-se uma heresia é necessário desenvolver no sujeito uma inclusão a partir dele para ele isto só é possível, quando existe o planejamento pedagógico individual, onde o aluno só pode se comparar com suas próprias metas.

O resultado desta reflexão mostra que um sujeito com necessidades diferenciadas requer, antes de entrar numa escola inclusiva, que haja uma estrutura diferenciada, pronta para recebê-lo, podendo assim, garantir seu acolhimento e desenvolvimento.

Ao analisar a questão sobre os recursos que o professor utilizou para sanar as dificuldades dos alunos deficientes, ficou evidente a preocupação em auxiliar a aprendizagem do aluno, mesmo aqueles professores que não possuem formação e nem conhecimento sobre inclusão buscavam alternativas para fortalecer a inclusão deste aluno no ensino superior.

Os recursos foram desde o aprendizado da linguagem dos sinais, o conhecimento do BRAILLE, para conseguir manter diálogo direto e auxiliar no entendimento de leituras mais complexas, aulas e extras, avaliações orais, trabalhos práticos e acima de tudo buscar informações sobre a deficiência do aluno e principalmente sobre a inclusão no ensino superior.

Os professores evidenciaram como recursos primordiais a elaboração de planos pedagógicos individuais para os alunos deficientes. Planos estes que estabeleçam claramente metas pedagógicas a curto, médio e longo prazo, e

estratégias para atingi-las. Na elaboração destes planos é importante levar em conta as atividades às quais o aluno responde positivamente, ou seja, as atividades potencialmente produtivas para aquele aluno, pois elas servirão como ponto de partida.

A escolha do recurso educacional mais apropriado a cada aluno constitui um dos aspectos mais relevantes da educação inclusiva. Não se pode ignorar a validade e importância dos recursos educacionais segregados, para diversos alunos, a partir do momento em que forem esgotadas todas as possibilidades de seu atendimento em recursos integrados. A universidade constitui espaço onde as políticas públicas devem estar inseridas como forma de promoção de uma educação capaz de dar conta da formação de todos os alunos sem distinção.

É preciso conhecer as pessoas, levando-se em conta que habilidades desenvolveram, experiências viveram e que conhecimentos construíram, considerando-se ainda a especificidade de cada caso e as possibilidades e necessidades impostas pelas dificuldades específicas de cada um.

Segundo Mamlin (2006), para atender as necessidades apontadas pelos professores é preciso mudar toda uma cultura educacional, a qual dá ênfase às dificuldades dos alunos, pois prioriza os resultados acadêmicos. Assim, uma política educacional que propõe uma educação inclusiva precisa, da mesma forma, propor cursos de formação de professores que os capacitem para exercer uma educação realmente inclusiva e que os tornem aptos a realizar adaptações curriculares. Para isso, precisam ter os conhecimentos necessários, ter as atitudes e habilidades desenvolvidas e principalmente ser capaz de modificar uma cultura educacional que perdura há séculos.

Para Hastings e Oakford (2006), os cursos de treinamento e conhecimento, tanto na qualificação quanto na pós-qualificação, podem moderar o impacto das atitudes negativas que os professores possam apresentar em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Alertaram, também, para o fato de que os cursos de formação profissional dos professores precisam oferecer situações propícias para o desenvolvimento de atitudes e habilidades que favoreçam o relacionamento entre os professores da educação regular e especial.

Analisando a opinião dos professores participantes sobre a inclusão no ensino superior fica evidente a divisão de opiniões:

- Falta de conhecimentos:

“Infelizmente não sei o verdadeiro significado da inclusão na área educacional, o que é e como deve ser realizado o trabalho, falta informação e formação.” UERGS/Engenheiro Agrônomo

- Aceitação

“Se eles passaram no vestibular e tem direitos né. Quem sou eu pra dizer alguma coisa, tenho que aceitar trabalhar com eles e pronto. Só acho que o governo, já que deu esse direito pras pessoas com problemas, deveria nos dar mais condições pra atender esses direitos, só isso, porque nós somos muito cobrados e tem coisas que não podemos fazer. UERGS/Agronomia

“É muito difícil, mas a gente tem que aceitar. Pra mim o maior problema é que nós professores não estudamos pra trabalhar com alunos doentes. Fora isso acho que eles tem os mesmos direitos dos normais.”UFPEL/Informática

- Incentivo:

“Acredito e apoio. Estes alunos possuem o direito de fazerem um curso superior, ter conhecimentos, independente do que almejam para o seu futuro, se vão a ou não a atuara profissionalmente”. FURG/Pedagogia

De acordo com os professores participantes percebe-se o quanto a educação inclusiva é um desafio, tarefa dos educadores, dos representantes governamentais e de todos os cidadãos, mas para se efetivar uma política inclusiva deve-se ir além da análise e aplicação de documentos legais como diz Moreira (2005, p. 43) estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infra-estrutura para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória.

Espero que esta Instituição possa, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra – estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo à

melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos. (Souza, Paulo Renato, MEC, 1996) Aproveitando o momento, o Ministério da Educação encaminha aos reitores das IES, cópia da Portaria n. 1793/94 e do documento “Sugestões de Estratégias”, com esta finalidade. As discussões começam a alcançar, de maneira efetiva, o Ensino Superior e a Portaria nº. 3.284 de 7 de dezembro de 2003 estabelece requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de Instituições. Este documento vem com maior vigor e determinação, pois o anterior, apenas, recomendava ações. (PERINI, 2006, p. 24)

A partir das recomendações legais, podemos inferir que já existe um início de uma trajetória de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, no caso deste estudo, nas IES públicas do estado do Rio Grande do Sul.

É interessante perceber a crescente procura dos alunos com deficiência por uma vaga no ensino superior. Pode-se considerar este quadro significativo, pois, pelo menos, há uma aceitação, ainda que tímida, destes alunos na universidade, seja por imposição legal ou qualquer outro motivo. Neste contexto, Perini (2006, p.18) em sua dissertação de mestrado sobre a inclusão no ensino superior no estado de Goiás aponta, sobre os aspectos legais

O Ensino Superior, também, recebeu, orientações de como implementar ações relacionadas à inclusão de alunos deficientes e um importante passo foi o AVISO CIRCULAR N. 277/MEC/GM, 08 de maio de 1996, que recomenda “acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior”. É um documento que sinaliza as possibilidades de acesso e de permanência destes e, para isto, recomenda ações específicas. Segundo análise de especialistas, são necessários ajustes em três momentos distintos do processo de seleção dos candidatos deficientes, no exame vestibular e sugere: — na elaboração do edital, para que se possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; — no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; — no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (MEC/Sesu)

Observa-se, também, que alguns professores admitiram, embora com certa resistência no início das discussões sobre este tema, que teriam que “estudar

novamente”, o que provocou reações de cunho negativo entre eles, fruto de certa acomodação que existia no que se refere à formação continuada. Outro aspecto importante a ressaltar refere-se à necessidade crescente de profissionais das diferentes áreas de conhecimento, como educadores especiais, por exemplo, para fazer uma intermediação do processo de inclusão, ou seja, a necessidade de uma equipe interdisciplinar.

Ainda com relação ao campo de atuação pedagógica dos docentes, estes foram questionados se receberam ou recebem algum tipo de apoio para trabalhar com os alunos com deficiência incluídos. Doze (12) professores apontaram que não receberam nenhum tipo de apoio:

“Não, absolutamente nada. Nós caímos de pára-quedas nessa onde e temos que dar conta do recado sozinho... alguns dizem que tem um grupo de apoio, mas não chegou até aqui nesta unidade”. UERGS/ Engenheiro Agrônomo

“Não recebemos nenhum tipo de apoio nem formal e nem informal. As coisas que sei procurei sozinho, pesquisando”. UFPEL/ Medicina Veterinária

“Não recebemos nenhum apoio”. UFRGS/Comunicação Social

Em contrapartida, vinte e quatro (24) professores relatam que receberam apoio da instituição para a prática inclusiva.

“Recebi pouco apoio, mas no decorrer do tempo os fatos amadurecem e os recursos vão surgindo.”UFPEL/Ciências Biológicas

“Temos um núcleo que nos apóia quando é necessário! E é sempre necessário..” FURG/Nutrição

“A coordenação do curso nos apóia, nos auxilia quando solicitada. Parece que o pessoal do CE (Centro de Educação) também oferece apoio quando a gente precisa. O fato é que nem sempre a gente procura né. Professor é meio acomodado mesmo.” UFSM/Administração de Empresas

Diante desses dados, podemos inferir que as escolas de surdos têm sido local de construção de políticas de inclusão social e educacional, o que inclui a formação de profissionais intérpretes de LIBRAS e outras questões que dão suporte à inclusão social e acadêmica desses sujeitos (divulgação da língua de sinais, da

cultura, da comunidade e identidades surdas através de cursos de LIBRAS ministrados por instrutores ou professores surdos. Sobre estas questões, Carvalho (2006, p57), aponta que:

A falta de preparo e informação dos docentes sobre os métodos de ensino, o material didático adaptado, a comunicação entre professor e aluno e a aquisição de conhecimento gera uma lacuna que muitas vezes impossibilita o acesso e a permanência do educando com deficiência no ensino superior. As barreiras físicas, o desconhecimento sobre os avanços tecnológicos, a inadequação dos meios e a ausência de políticas são elementos que dificultam a inserção das pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior.

Neste contexto, podemos refletir sobre algumas questões pertinentes à inclusão no ensino superior, segundo Goffredo, (2006, p.74):

(...) torna-se necessária uma reflexão coletiva dos professores sobre a adaptação do currículo às necessidades desses alunos, bem como, a adaptação das Instituições para oferecer uma estrutura, tanto física quanto pedagógica, mais adequada para que estes alunos possam ser acolhidos, ter suas necessidades específicas atendidas, e sentir-se efetivamente sujeitos partícipes do processo educacional.

Quando se depara com a realidade da inclusão no ensino superior, pode-se inferir que tal enfoque não deve ser diferente no contexto educacional geral, tanto no que diz respeito à formulação e implementação de políticas públicas, mas principalmente no âmbito da formação de professores. Portanto, para serem respeitados os três direitos humanos fundamentais de educação, igualdade de oportunidades e participação social, apontados por Pacheco e Costas (2005 p.34), devem ser propiciadas as condições apropriadas às pessoas especiais desde a sua educação básica até o ensino superior.

Inclusão não significa inserir a pessoa com limitações ou dificuldades, e necessidades especiais como mais uma na instituição educacional. Segundo Carvalho (1999), incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais - aquelas referentes ao "olhar" das pessoas normais e desinformadas - para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

Por isso nos permitimos questionar se é de fato “inclusão” o que está ocorrendo nas nossas universidades. Se fosse inclusão, a formação de professores, por exemplo, estaria contemplada em todas as IES pesquisadas. Afirmam Pacheco e Costas (2005 p.34):

É preciso também a formação continuada de professores, adaptação do currículo, assessoria psicopedagógica, produção e adequação de recursos pedagógicos, pois é impossível apregoar a inclusão sem ações que equiparem as condições para o acesso ao ensino, aprendizagem e avaliação. Segundo Sasaki (2005), há seis modalidades básicas de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, esclarecendo que a tecnológica não é outra modalidade, pois a tecnologia deve permear todas as anteriores, exceção feita à acessibilidade atitudinal.

E prossegue Perini (2006, p.72):

Para efetivar a inclusão, as NEE do indivíduo devem ser atendidas em toda a sua trajetória escolar - acesso, ingresso, permanência e saída. Carvalho (1999) diz que acesso refere-se à trajetória acadêmica que antecede o terceiro grau; ingresso refere-se ao “rito de passagem” pelos exames de vestibular e permanência refere-se à continuidade dos estudos. Portes (1993) refere-se à trajetória escolar como sendo o caminho percorrido pelos atores sociais ao longo de todo o sistema de ensino, bem como ao significado atribuído pelos próprios atores a esse percurso. O autor diz que a permanência na universidade implica num trabalho constante, em frequência, participação, dedicação e vigilância cotidiana das obrigações acadêmicas, enquanto que a entrada e permanência buscam garantir a saída, que pode ser em época diferenciada ou não, marcada por dificuldades e interrupções, devidas a fatores individuais, psicológicos, socioculturais e institucionais. Neste contexto, então se faz premente que a política de atendimento ao estudante com NEE, nas IES, conforme concorda Sá (2001), envolva o atendimento de suas necessidades no âmbito acadêmico e também de saúde, a fim de que os resultados possam estender-se à sua qualidade de vida e de formação profissional. (FERREIRA, 2007)

De acordo com as colocações de Moreira (2005), no Brasil, quase não há pesquisas que explicitem a real situação de pessoas especiais nas universidades, o que poderia indicar, sobretudo, a carência de políticas públicas que avancem para uma educação inclusiva no ensino superior. Pacheco e Costas (2005) afirmam que os estudos realizados sobre o acesso e permanência dos estudantes com necessidades especiais, nas Instituições de Ensino Superior – IES - do Brasil,

demonstram que são isoladas e insuficientes as iniciativas de proporcionar a eles apoio psicopedagógico para atender as demandas existentes.

A inclusão não significa inserir a pessoa com limitações ou dificuldades, e necessidades especiais como mais uma na instituição educacional. Segundo Carvalho (2005), incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facilitem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais - aquelas referentes ao “olhar” das pessoas normais e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

É preciso também a formação continuada de professores, adaptação do currículo, assessoria psicopedagógica, produção e adequação de recursos pedagógicos, pois é impossível apregoar a inclusão sem ações que equiparem as condições para o acesso ao ensino, aprendizagem e avaliação. Segundo Sasaki (2005), há seis modalidades básicas de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, esclarecendo que a tecnológica não é outra modalidade, pois a tecnologia deve permear todas as anteriores, exceção feita à acessibilidade atitudinal.

Neste contexto, o compromisso dos docentes do ensino superior com os alunos portadores de deficiência é uma questão de respeito aos direitos de todos os cidadãos. Este respeito passa pelas limitações, potencialidades, necessidades e capacidades individuais, e, independente da legislação em vigor, é necessário que os professores administrem seus medos e preconceitos, pois somente assim poderão romper com suas práticas cotidianas segregadoras.

Assim, as IES enquanto espaços de educação devem dar o exemplo, como ambientes que produzem saber, que a inclusão é compromisso de todos nós que a integramos e aos educadores compreenderem a necessidade especial de cada aluno, articulando estratégias, situações que passam produzir aprendizagem e oportunizar novas descobertas.

Para elucidarmos as questões aqui expostas e discutidas, vamos apontar alguns estudos realizados sobre a inclusão no ensino superior, principalmente no contexto brasileiro. Ferreira (2007), nos aponta a seguinte experiência, em 1972, as universidades norte americanas iniciaram serviços especializados voltados à vida independente dos estudantes com deficiência, que foram sendo implementados,

sobretudo na década de 90, a partir do desenvolvimento do conceito de acessibilidade (SASSAKI, 2005).

A mesma autora nos coloca ainda que, no Brasil, algumas IES têm desenvolvido ações para minimizar as dificuldades enfrentadas por estudantes com necessidades especiais. Um exemplo, da Faculdade de Medicina da Universidade Federal/RJ, é Programa de Orientação Psicopedagógica e Profissional - POPPE, trabalho institucional de Hoirisch et al. (1993) na prevenção de graves problemas pessoais, acadêmicos e de saúde, principalmente porque quando ingressam no ensino superior os estudantes se encontram numa fase da vida em que surgem ou se intensificam os conflitos existenciais, paralelamente à tomada de decisões para a sua vida atual e futura (FERREIRA, 2007). E cita ainda algumas importantes ações que vem sendo tomadas no sentido de concretizar e qualificar os contextos de inclusão nas instituições de ensino superior, a saber:

Para os cursos de Medicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, a Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo criou o Grupo de Assistência Psicológica ao Aluno (CEDEM, 1994), visando auxiliar na discussão dos aspectos psicológicos da formação médica, nas pesquisas relacionadas a fatores de risco para suicídio, depressão e ansiedade, e na relação professor-aluno. Também existe a "USP Legal" (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2005), visando 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. (Ferreira, 2007, p.43)

Outros trabalhos estão sendo realizados em algumas instituições públicas no país, Moreira (2005) relata a experiência na Universidade Federal do Paraná onde foi criado um grupo de trabalho que presta o assessoramento aos docentes e estudantes visando à permanência daqueles com deficiência na instituição, esse grupo considera que a maior dificuldade na construção da universidade inclusiva são as barreiras atitudinais reveladas no cotidiano da instituição; para o manejo de tal questão, são propostos cursos aos docentes e funcionários; outra ação do grupo da UFPR é para implantar tópicos ou disciplinas sobre a educação especial nos seus diversos cursos. (Moreira, 2005).

Estudo realizado no estado do Paraná, em 2004 a PUC de Curitiba iniciou outro programa desta natureza, o 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 e avaliação que atendam às suas demandas, levando-se sempre em conta a acessibilidade e autonomia destes cidadãos.

Outra experiência é realizada na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, que foi uma das instituições na qual este estudo foi desenvolvido. Nas palavras de Pacheco e Costas (2006) o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no nível do ensino superior, encontra-se em fase inicial, não existindo ainda uma política institucional para orientar a sua efetivação e, por conseguinte, sua experiência ainda não se encontra documentada de forma efetiva.

Enfim, a inclusão de pessoas com NE ou NEE nas IES é gradativa, demanda mudanças 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, 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. (FERREIRA, 2007, p. 48)

Concordamos com Moreira (2005), quando nos coloca que a universidade deve ampliar o significado de sua função social a fim de que as pessoas com deficiência 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.



*(...) É a capacidade de entender a todos instantes
onde os ajustes devem ser feitos,
questionar-se sempre
sobre o questionamento que está sendo
interligado ou a estratégia a ser adotada
afim de conseguir um desempenho melhor.
(Amor Klink)*

CONCLUSÃO

O Brasil precisa construir, urgentemente, uma instituição de Educação Superior, particularmente, uma Universidade, que seja a expressão de uma sociedade democrática, multiétnica e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença e de solidariedade. Uma instituição que se constitua numa instância crítica em que a coletividade encontre espaço para repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas.

O acesso de pessoas com NE ou NEE nas IES é gradativa, demanda mudanças 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 (2007), 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 NEE 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.

A dialética inclusão/exclusão gera subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Estas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifesta-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

Além de usarem teorias que podem ser contestadas em termos de concepção de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, fica a indignação devido à manipulação das situações da realidade educacional brasileira, que aniquilam com toda a possibilidade de utilizar a inclusão de alunos com deficiência, por exemplo, como uma oportunidade muito didática e em potencial para trabalhar novas idéias pedagógicas, novas possibilidades de ensinar e aprender, enfim, com o isolamento dos alunos especiais em seus guetos perde-se de crescer, no mínimo,

como seres humanos e muitíssimo como profissionais da educação, da aprendizagem, nosso campo de trabalho.

Neste contexto, descrito pela realidade e pelos relatos dos alunos, pode-se parafrasear Sawaia (2005) quando explicita que, em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas; é processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela; não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros; não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

A partir dos questionários elaborou-se algumas conclusões provisórias que nos permitem refletir sobre algumas questões que são de extrema relevância para futuras investigações, tais como: As instituições, como instituição de ensino, estão fornecendo subsídios necessários para viabilizar o processo de inclusão? Os professores se sentem preparados e, principalmente, dispostos a receber alunos com necessidades educacionais especiais? Qual o principal obstáculo que os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos encontram no ensino superior? A que conclusões podemos chegar a partir da pesquisa realizada e por quê?

Observa-se que no que se refere aos conceitos de inclusão e de necessidades educacionais especiais, mesmo que os professores já possuam esclarecimentos e idéias claras sobre estes assuntos, para muitos ainda é desconhecido o que realmente é o processo inclusivo e o que são pessoas com necessidades educacionais especiais. Os cursos que receberam acadêmicos com necessidades educacionais especiais, precisaram, obrigatoriamente, buscar meios de inserir esse aluno da melhor forma possível, porém, nos cursos em que não há alunos incluídos, o processo inclusivo parece ser uma realidade ainda não conhecida e distante.

Quanto aos professores, percebe-se que, ao mesmo tempo em que entendem ser necessário o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino, sentem-se sem o preparo e a orientação para atenderem a essa demanda.

Assim, deveriam, na verdade, os professores especializados, aplaudir o fato de que agora suas antigas sinalizações, apontam para um cenário educacional no qual a educação dos "alunos especiais" também é tarefa e compromisso da

educação básica como um todo! É isto que está sendo sinalizado: isto é uma verdadeira inclusão, pois enquanto apenas "alguns e algumas" souberem "manejar" com os alunos especiais, ainda não estarão incluídos!

O principal obstáculo enfrentado pelo aluno incluído no ensino superior acredita-se ser, além das barreiras arquitetônicas, a falta de conhecimento e conscientização da população acadêmica com relação às necessidades educacionais especiais. Este é um fator que precisa ser trabalhado e divulgado nas instituições de ensino superior gaúchas, possibilitando a todos, docentes e discentes, o entendimento e o auxílio necessário para a efetivação do processo inclusivo.

Outra questão de suma importância mencionada foi à necessidade de criação de uma comissão específica em nível institucional para prover medidas que auxiliem no processo inclusivo. Conforme estudo realizado, podemos constatar que algumas universidades já possuem essa comissão de apoio especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adaptação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. Torna-se necessário a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão.

O Brasil precisa construir, urgentemente, uma instituição de Educação Superior, particularmente, uma Universidade, que seja a expressão de uma sociedade democrática, multiétnica e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença e de solidariedade. Uma instituição que se constitua numa instância crítica em que a coletividade encontre espaço para repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas.

A inclusão de pessoas com NE ou NEE nas IES é gradativa, demanda mudanças 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 NEE 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.

Outro fator importante é a formação dos professores para o ensino na diversidade, o que se torna indispensável para a realização do acesso dos alunos deficientes no campo educacional.

Com relação ao âmbito administrativo, se faz necessário que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela inclusão, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

É imprescindível planejar a existência de um canal oficial e formal de comunicação, de estudo, de tomada de decisões e de coordenação dos processos referentes às mudanças na estruturação dos serviços, na gestão e na prática pedagógica para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Uma atitude responsável e verdadeiramente comprometida por parte dos profissionais desta modalidade seria engajar-se na luta pela melhoria desta qualidade da educação, inclusive, fazendo a sua parte no processo colaborativo de docência nas escolas onde os alunos estarão matriculados, trabalhando e socializando "os conhecimentos e manejos especiais" para fortalecer as políticas de articulação, e não uma postura contrária, na qual a luta consiste na simples acusação e responsabilização alheia sobre o insucesso das práticas realizadas.

Dando destaque a necessidade de mudança, recorda-se do legado que nos deixou Paulo Freire, quando expressava a importância de ler o mundo não somente cientificamente ou emocionalmente, mas, sobretudo intervindo nesse organizadamente.

Os ambientes educacionais referidos necessitam estar mais bem preparados para a demanda cada vez maior dos alunos com NEE no ensino superior. Para tanto, é imprescindível que sejam criados espaços como, por exemplo, uma Assessoria de Inclusão vinculada a órgão superior da administração, responsável pelas questões que envolvam os alunos das IES.

Intervir no mundo organizadamente no caso das universidades e suas políticas para inclusão, significa romper barreiras e preconceitos, de valorização da

diversidade, de respeito à diferença e dignidade para todos. Mais do que cumprir a legislação é fazer valer todas as formas de valorização do ser humano.

Creio que, com a mesma energia com que se levantam para as contestações e críticas, deveriam levantar-se para colaborar efetivamente com o processo de acesso e acessibilidade no ensino superior deste segmento de alunos.

Assim, espera-se na conclusão dessa pesquisa, contribuir de forma significativa para a efetivação da inclusão e permanência dos alunos no ensino superior do Estado do Rio Grande do Sul.

Portanto, concluí-se que, na verdade, o que está ocorrendo nas IES públicas do Estado do RS é um processo que se refere ao acesso e acessibilidade de pessoas com deficiência nos cursos de graduação e não propriamente um processo de “inclusão”.

O intuito é justamente este: contribuir na busca deste “algo novo”, num diálogo que continua com você, leitor.



Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Manual de recepção e acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a empreendimentos e equipamentos turísticos**. 2 ed. São Paulo, 2006.

AMARAL, Lígia Assumpção. **História da Exclusão: e de Inclusão?** – na rede pública. Educação Especial em debate. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. e ampl.. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **A inclusão social da criança com deficiência. Criança Especial**. São Paulo, Editora Roca, 2005.

ARRUDA, S. M. C. P. Atividades da vida diária: intervenção no processo de formação na pessoa com deficiência visual. In: QUEVEDO, A. A. F.; OLIVEIRA, J. R.; MANTOAN, M. T. E. **Mobilidade e comunicação: desafios à tecnologia e inclusão social**. Campinas: Edições do Autor, 2006.

BAPTISTA, Cláudio; SKLIAR, Carlos. **Inclusão ou exclusão?** Jornal NH, 29 abr. 2006.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **A pesquisa psicológica: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico**. In: ROMANELLI, G; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Org.). Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa. Ribeirão Preto: Legis Summus, 2005.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. In: **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, 2006.

BRASIL. **Lei n. 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei n. 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 difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/leis>> Acesso em: 05 Mar. 2008.

BRASIL. **Portaria 1793/94**. Recomenda a inclusão da Disciplina “Aspectos Ético-Político Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente nos Cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. 1994.

_____. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis>> Acesso em: 11 jan. 2006.

_____. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis>> Acesso em: 08 Jan. 2008.

_____. **Lei n 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de 113 deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

_____. **Lei nº. 10.172/2001. Plano Nacional de Educação**. 2001.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 17/2001**, 2001.

_____. **Legislação comentada para pessoas portadoras de deficiência e sociedade civil organizada**. Federação Nacional das APAES. Brasília, dez 2001.

_____. **Lei N. 10.436/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: D.O.U., n. 219, 11 de novembro de 2003, seção 1, p. 12.

_____. **Educação Especial em Números**. Brasília: MEC/SESP, 2005a.

BRASIL. **SEESP**. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Portal do MEC. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em Dez. 2006.

_____. Ministério de Educação. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 Jan. 2006.

_____. SEESP. **Secretaria de Educação Especial**. Ministério de Educação. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 19 nov. 2005.

BRUNHARA, Fabíola Carin Rodrigues. **Avaliação Qualitativa dos Aspectos Psicológicos do Aconselhamento Genético através do Estudo Prospectivo do Atendimento das Famílias**. Tese (Doutorado em Ciências - Psicologia/ FFCLRP/USP), 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Integração, inclusão e modalidades da educação especial**. Revista Integração, 2006.

_____. **Educação inclusive: a reorganização do trabalho pedagógico**. POA: Mediação, 2008

CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora** (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2000..). Campinas, SP: Papyrus, 2006.

CASTANHO, D.N; FREUTAS, S.N. Inclusão e prática docente no ensino superior. In: **Revista de Educação Especial**. Santa Maria?UFSM, nº 27, 2005.

CASTELÕES, L. **Os desafios da Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. POA: Artmed Editora, 2006.

DEMO, Pedro. **Pobreza da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DUARTE, Cristiane Rose & COHEN, Regina. **Research and Teaching of Accessibility and Universal Design in Brazil: hindrances and challenges in a developing country**. 2006.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. **Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade**. Educação e Realidade. Porto Alegre. v.25 n.2 jul/dez. 2005.

EIDELWEIN, N.P. Pedagogia universal voltada a formação de profissionais na temática inclusão. Revista Educação/UFSM, santa Maria, nº. 37, 2006.

FERREIRA, J.R. Escola, educação e sociedade inclusivas. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo, v.7, n. 39, 2007.

FLICK, U., von KARDORFF, E. & STEINKE, I. **Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. [O que é pesquisa qualitativa? Uma introdução.]**. Em U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, (Orgs.), Qualitative Forschung: Ein Handbuch [Pesquisa qualitativa - um manual] (pp. 13-29). Reinbek: Rowohlt, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, S. N. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2007.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liberlivro Editora, 2007.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2005.

GÓES, M.C.; LAPLANE, A. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOFFREDO, V. F. S. **Integração ou segregação: o discurso e a práticas das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro**. Revista Integração, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar - como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2005.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2005.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa Educacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GUIDO CARIM JÚNIOR; RODRIGUES, J. T. M. C. ; MULLER, C. J. . Lista de Verificação para análise de consistência da definição de visão de futuro. In: **XV Simpósio de engenharia de produção**, 2005, Bauru, SP. XV Simpósio de engenharia de produção. Bauru, SP : Unesp, 2005.

HASTINGS, R.P.; OAKFORD, S. Student teacher's attitudes toward the inclusion of children with special needs. **Education Psychology**. Birmingham, v. 23, nº 1, 2006.

HILL, E.F. The relationship between teacher beliefs and inclusive education. **Dissertation Abstract International Desenvolvimento**. São Paulo, v.7, nº. 42, 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2007.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2005.

JESUS, D.N. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa ação colaborativa. In: BAPTISTA, C.R. (org) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. POA: Mediação, 2006.

KAPLAN, Bonnie & DUCHON, Dennis. **Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study**. MIS Quarterly, v. 12, n. 4, p. 571-586, Dec. 2007.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIEBSCHER, Peter. **Quantity with quality ? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program**. Library Trends, v. 46, n. 4, p. 668-680, Spring, 2005.

LORENZETTI, M.L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Dissertação de Mestrado**. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

MAGRO, Raquel Souza Magro. **Professoras auxiliares, professoras substitutas... Afinal quem somos nós?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. 2008.

MAMLIN, N. Despite best intentions: when inclusion fails. **Journal of Special Education**. New York, v. 33, nº 1, 2006.

MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006..

MARTINS, V. **Educação Especial como direito**. Universidade Estadual de Sobral. Fortaleza: 2005.

MARTINS, L.A.R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. IN: MARTINS, L.A.R. ET al. (org) **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARQUES, C. A. **Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade**. In: MONTOAN, M.T.E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2005.

MANZINI, E. J. Análise de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2002). **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: Unesp, v. 9, n. 1, p. 13-23, 2005.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, Régis Nunes. **A formação continuada no Brasil, Portugal e Espanha**. 2006. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2003/trab4.doc>. Acesso em 20 de mar 2008.

MENDES, E.G. FERREIRA, J.R. NUNES, L.R.O.P. **Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia**. In: SOBRINHO, F.P.N. **Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2006.

MINTO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação - MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone (orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: Ed.UFSCar, 2002.

MINTO, César. **O acesso à educação superior no Brasil**. Educação e sociedade: São Paulo, v 25, n 88, 2006.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIZUKAMI, MGN E REALI, AMMR. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. SÃO CARLOS/EDUFSCAR/INEP, 2002.

MOREIRA, L. C. **In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 25, 2005.

MOREJON, Kizzy. **A inclusão escolar de alunos com deficiência mental em Santa Maria/RS na perspectiva dos próprios alunos, seus pais e seus professores**. Dissertação de Mestrado/UFSCAR, 2001.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 99 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a uma educação do futuro**. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

MRECH, Leni. **O que é educação inclusiva?** .Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

NÓVOA, António. **Evidentemente - histórias da educação. coleção: outras punlições**. Edições Asa, Portugal/Lisboa, 2007.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses**. Revisão Maria Aparecida Besana. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

OMOTE, Sadao. **A integração do deficiente: um pseudo-problema científico**. Temas em Psicologia, nº 2, 2005.

PACHECO, RV ; COSTAS F A T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial/UFSCAR**, nº 27, 2005.

PALÁCIOS, J.; COLL, C., MARCHESI, A., e cols. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª ed. Vol. 2. Psicologia da educação escolar. Artmed, 2007.

PARRA, Diego J; RODRIGUÉZ, Gemma; PÉREZ, Juan Francisco. **Accessibility and University**. A descriptive study. *Intervencion Psicossocial*, Vol. 14, nº 02, 2005.

PELLEGRINI, C. M. de. **Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2006.

PERINI, Thlema Íris. **O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão dos excluídos**. Universidade Católica de Goiás. Mestrado em Educação, março, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva e o ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica** In: Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação de professores. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2007.

PETERSON, Patricia J. Inclusão nos estados unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira De Educação Especial**, Marília v.12 nº 1, 2006.

POLLOWAY, E. A.; EPSTEIN, M.H. BURSUCK, W.D. **Testing adaptations in the general education classroom: challenges and directions**. *Reading and Writing Quarterly*. New York. 19, n.2, abr/jun, 2005.

PROCHNOW, J.L; KEARNEY, A.C.; CARROL, L.J. Successful inclusion: what do teachers say they need? **New Zealand Journal of Educational Studies**. Wellington, v.35, nº. 2, 2005.

RODRIGUES, David (Org.). **Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva**. Coleção Educação Especial, n. 7. Lisboa: Porto Editora, 2007.

RODRIGUES, David. **A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 23, Santa Maria: Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM, 2005a.

RODRIGUÉZ, María; GARCÍA, Maria Angeles; DÍAZ, Antonio-Leon. **Programa de cambio de actitudes ante la discapacidad**. *Psicothema*, Vol. 16, nº4, 2005.

ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Políticas organizativas e Curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

RUBIO, A. J. **Accesibilidad a los edificios universitarios y su entorno urbano.** Revista a Distancia, Vol 20, nº 1, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SANTOS, M.T.C.T. **De que escola estamos falando na perspectiva da inclusão escolar? Temas sobre desenvolvimento.** São Paulo. V.7n. 40, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Educação e Questões da Atualidade.** São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 2005.

SILVA, Shirley. Educação Especial: entre a técnica pedagógica e a política educacional. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SCHALOCK, R. L. **Uma nova maneira de pensar a respeito das deficiências e sua avaliação - Conferência no Congresso Nacional das APAEs,** Belo Horizonte, 2005. Biblioteca da APAE/ São Paulo.

SAWAIA, Bader (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 2005.

SONZA, A. P. ; SANTAROSA, L. ; Conforto, Débora . **Acessibilidade nos Portais da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.** Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Brasil, p. 131 - 145, 01 jun. 2008.

TOMAZZETTI, E. e outros. **Estrutura Conceitual para uma Abordagem do Significado de Interdisciplinaridade: um estudo crítico.** Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão/Universidade federal de Santa Maria. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC – nº 10, 2005.

TORREZ GONZÁLEZ, J. A. **Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas.** (trad. Ernani Rosa) Artmed, Porto Alegre, 2005.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.** Paris, UNESCO, 2005.

VIANNA, Flavia Mello Gallucci. **Política de inclusão e formação de professores.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. São Paulo, 2005.

VITALINO, C.R. **Sugestões para escola regular atender melhor os alunos com necessidades especiais integrados.** In: MARQUEZINE, M. C. **Inclusão.** Londrina: Eduel, 2007.

ZEITHAML, Valarie A.; BITNER, Mary Jo. **Marketing de serviços: a empresa com foco no cliente.** 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 2005.

_____. **Quem cabe no seu todo?** Rev. Bons Conselhos. Diversidade. Pro-conselho – Instituto Temig Celular, n. 8, maio/jul. 2006, p. 5-10. Entrevista, 2006



Anexos

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

A) Dados pessoais

1. Idade:
2. Sexo:
3. Estado Civil:
4. Curso que frequenta:
5. Forma de ingresso:
(Vestibular, PEIES, Transferência de outra instituição)

B) Percorso académico

6. Qual foi a primeira escola em que tu estudaste?
7. Como foi o caminho escolar percorrido até hoje, até chegar na faculdade?
(Como foi o percurso educacional até chegar na universidade?)
8. Porque tu decidiste fazer faculdade?
9. Porque escolheste esta faculdade? (escolha da instituição de ensino superior)
10. Porque escolheste este curso?
11. Tiveste algum tipo de preparo para ingressar na faculdade?
12. *(Em caso negativo: Tu gostarias de ter te preparado melhor?)*
13. *(Como tu gostarias de ter te preparado?)*
14. Realizaste prova adaptada na ocasião do ingresso?

C) O curso e a instituição

15. Quais são as facilidades que tu encontras aqui no curso?
16. Quais são as dificuldades que tu encontras?
17. Quais são os recursos disponíveis?
18. Tu achas que é necessário mais algum recurso?
19. Como são realizadas as avaliações?
20. Como tu percebes a atuação do professor?
21. *(Se a atuação do professor for boa, o que ele faz?)*
22. *(Se a atuação do professor for ruim, porque?)*
23. Tu achas que o professor poderia fazer algo a mais para melhorar o ensino?
24. Como tu te sentes cursando uma faculdade?
25. Como é a interação dos teus colegas contigo?
26. Como é a interação dos teus professores contigo?
27. O que tu achas deste processo de inclusão de alunos com algum tipo de deficiência no ensino superior?
28. Tu estás envolvido de alguma outra maneira com o processo de inclusão?
29. *(Se estiver envolvido, como?)*
30. *(Se não estiver envolvido, porque?)*

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES

A) IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome: (fictício)
2. Data de nascimento:
3. Sexo:

B) INSTITUIÇÃO:

4. Nome da instituição:
5. Cidade:
6. Cursos em que atua:
7. Disciplinas que leciona:

C) FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

8. Graduação:
9. Local (nome da instituição):
10. Ano de conclusão:
11. Pós-graduação:

[...] Especialização (área)

[...] Mestrado (área)

[...] Doutorado (área)

[...] Outros

Quais:

12. Tempo total de experiência como professor:
13. Tempo de experiência nessa instituição:

D) DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO:

14. Como você define “inclusão”?
15. Anteriormente, você já trabalhou com alunos deficientes em sala de aula?
16. (Sim) – Como foi sua experiência?
17. Quais deficiências?
18. Não
19. Atualmente, qual (s) a (s) deficiência (s) de seus alunos?
20. Como está sendo esta experiência enquanto professor?
21. O que é um aluno deficiente para você?
22. Quais são as habilidades que você observa neste (s) aluno (s) em relação a aprendizagem?
23. Quais são as dificuldades que você observa nele com relação a aprendizagem?
24. (Em caso afirmativo) – Que recursos você utilizou para sanar as dificuldades dele?

E) VISÃO DO PROFISSIONAL REFERENTE A SUA FORMAÇÃO:

25. Os professores receberam ou recebem algum tipo de apoio para trabalhar com esses alunos?
26. (Sim) – Qual tipo de apoio?

27. Por quem é dado este apoio?
28. (Não) – Porque?
29. Você, como professor, como julga sua formação para trabalhar com essa clientela?
30. Você acha necessário alguma formação específica para trabalhar com alunos deficientes?
31. (Referente a formação) – Você teve algum preparo para trabalhar com deficientes em seu curso de formação?
32. (Sim) – que tipo de preparo/formação?
33. (Não) – porque?
34. Você encontra alguma dificuldade para trabalhar com esses alunos?
35. (Sim) – que tipo de dificuldade?
36. Como você sanou esta dificuldade?
37. (Não) – porque?
38. Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos deficientes no 3º grau?

ANEXO 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Kizzy Morejón, sou aluna do doutorado em Psicologia do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo/USP/Ribeirão Preto/SP; estou realizando a pesquisa “A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul”, com a orientação da Profª Drª Eucia Beatriz Lopes Petean – CRP nº 6572.

A pesquisa tem por objetivos:

- Levantar o número de alunos com deficiência, nas universidades públicas do RS, identificando quais cursos as mesmas freqüentam, analisando como estas instituições estão trabalhando com esta realidade;
- Verificar os recursos disponíveis (humanos, matérias, didático-pedagógicos, adaptações curriculares e arquitetônicas);
- Investigar quais as concepções dos alunos com deficiência incluídos e de seus professores sobre o processo de inclusão no ensino superior;
- Fornecer às universidades públicas do RS os resultados da presente pesquisa (informações e conhecimentos) que levem a resultados práticos de maior qualidade no atendimento formal dispensados aos alunos com deficiência no ensino superior.

Para a realização deste estudo, necessitamos de sua colaboração, participando de uma entrevista semi-estruturada, que será gravada em fita cassete para depois ser transcrita. Serão entrevistados os coordenadores de curso, professores (as) e os alunos com deficiência que estejam incluídos nas instituições de ensino superior públicas do RS.

Salientamos que:

- Sua participação é voluntária e uma recusa ou desistência não implicará em qualquer tipo de prejuízo em suas atividades profissionais na instituição na qual atua;
- As informações fornecidas poderão ser utilizadas em trabalhos didáticos e científicos, mas sua identidade será sempre preservada;
- Você é livre para desistir da participação no trabalho em qualquer momento.
- Não haverá quaisquer despesas ou danos de qualquer natureza para os pesquisados, que responderão a entrevista no próprio ambiente de trabalho, ficando a encargo da pesquisadora as despesas com deslocamento e demais investimentos materiais com a pesquisa.

Consentimento:

Considerando as questões acima:

Eu, _____, tendo tomado conhecimento dos objetivos deste trabalho e concordando com a participação neste estudo, eu abaixo-assinado autorizo a utilização das informações por mim concedidas na realização deste estudo.

_____, ____ de _____ de 200__.

Participante

ANEXO 4

CATEGORIAS DE RESPOSTAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Para o estabelecimento das categorias foram listadas as respostas dos alunos entrevistados a cada uma das questões apresentadas abaixo. A seguir, para cada uma das respostas às questões analisadas foram identificados as diferentes formas e, consecutivamente, elaboradas as categorias relacionadas com as identificações encontradas.

Como foi o caminho escolar percorrido até hoje, até chegar na faculdade? (Como foi o percurso educacional até chegar na universidade)?

Buscou-se conhecer qual o processo acadêmico que o aluno com deficiência fez até ingressar na universidade. Para isso, foram estabelecidas 3 categorias de resposta.

1. Ensino regular: esta categoria engloba as respostas nas quais os alunos com deficiência entrevistados relatam que, em seu percurso acadêmico, freqüentaram somente as classes comuns do ensino regular.

Exemplos:

“Escola pública, foi bastante difícil cercado de muitos obstáculos.” UFSM/ Deficiência visual

“Escola municipal, em sala normal, recebendo reforço no turno contrário em matérias que tinha mais dificuldade. Todo material tinha que ser adaptado na forma, ampliado até o segundo grau.” UFSM/ Deficiência visual

2. Ensino especializado: esta categoria engloba as respostas nas quais os alunos com deficiência relatam que, no seu percurso acadêmico, freqüentaram somente escolas especiais/instituições especiais, como por exemplo: Instituto Larama, Hellen Keller, Pestalozzi.

Exemplos:

“Como sempre freqüentei escola especializada.” UERGS/ Deficiência Auditiva

“Da primeira série até o segundo grau estudei em escola estadual.” UFRGS/ Deficiência Física

3. Ensino regular e especializado: esta categoria engloba as respostas dadas pelos alunos com deficiência que, durante seu percurso acadêmico, freqüentaram ensino regular e ensino especializado (não necessariamente concomitantemente)

Exemplos:

“Primeiramente fui para uma sala especializada onde fiquei até a terceira série e depois ingressei no ensino regular (...)UFSM/ Deficiência Auditiva

“Não consegui acompanhar uma escola regular as minhas notas eram muito baixas e eu vivia triste não queria ir para a escola. Na escola especializada consegui boas notas e fazer amizades que prevalecem até hoje.” FURG/ Deficiência Auditiva

Porque tu decidiste cursar uma universidade?

Para esta questão buscou-se saber o motivo pelo qual o entrevistado resolveu ingressar na universidade. Foram estabelecidas 2 categorias de respostas.

1. Atividade profissional: esta categoria engloba todas as respostas nas quais os alunos salientaram que optaram por realizar uma graduação em função das atividades profissionais que já exercem.

Exemplos:

“Foi uma opção profissional, meus pais são contabilistas, eu fiz o curso de técnico em contabilidade e tenho até registro de técnico. Trabalho já há anos como auxiliar de contador na firma do meu pai.” UFSM/ Deficiência Física/Profissão: Técnico em Contabilidade

“Devido a minha atividade profissional. (...) Atua na área de recursos humanos de uma empresa (...) tenho curso profissionalizante em gestão de recursos humanos, por isso escolhi administração, assim posso me aperfeiçoar e continuar trabalhando na empresa porém com um canudo de nível superior ” UERGS/Deficiência Física/Profissão: Auxiliar de Recursos Humanos

2. Obter conhecimentos: nesta categoria são apresentadas as respostas dos alunos com deficiência que explicitaram cursar a universidade para obter maiores conhecimentos, sobretudo sobre as práticas de inclusão.

Exemplos:

*“Entusiasmei-me em cursar pedagogia até devido ao meu problema, é uma forma de incentivar a inclusão na educação”.
UFPEL/ Deficiência Visual*

“Já tinha feito magistério e minha escolha pela pedagogia é por que preciso saber mais sobre inclusão para poder depois ensinar alunos surdos. Trabalhar em escolas de surdos. Na pedagogia saber mais sobre inclusão” UERGS/Deficiência Auditiva.

Porque escolheste esta universidade?

Para esta questão foram estabelecidas 2 categorias de respostas, nas quais buscou-se saber o motivo que levou o entrevistado a escolher a universidade em que estuda.

1. *Localização*: esta categoria engloba as respostas dadas pelos alunos que enfatizam que o motivo da escolha da instituição se deve ao fato de IES estar fixada na mesma cidade onde o aluno reside ou próxima de sua residência.

Exemplos:

*“Escolhi a UERGS por ser na cidade próximo a minha casa”.
UERGS/Deficiência Física*

“Por ser na minha cidade”. UFRGS/ Deficiência Física

2. *Pública*: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que enfatizaram a escolha da universidade por esta ser governamental e propiciar uma relação custo/benefício bastante alta, ou seja, qualidade elevada a baixo custo.

Exemplos:

*“Primeiramente porque é federal, pública (...)” UFPEL/
Deficiência Física*

*“(...) oportunidade de fazer faculdade ainda mais pública.”
UFSM/ Deficiência Auditiva*

Porque escolheste este curso?

Buscou-se conhecer o motivo que levou o entrevistado a escolha do curso. Foram estabelecidas 3 categoria de respostas.

1. Própria deficiência: esta categoria engloba as respostas dadas pelos alunos entrevistados com deficiência que expõem que o motivo da escolha do curso é a sua deficiência.

Exemplos:

“Devido a minha deficiência. Pensei que aqui eu pudesse aprender mais sobre as deficiências e como lidar com elas. Afinal é um curso pra ser professor de pessoas surdas como eu - surdo”. UFSM/ Deficiência Auditiva

“como sou cega (...) vontade de conhecer mais detalhadamente a formação dos professores e como eles vêem a inclusão de um deficiente na escola normal(...)”UFPEL/ Deficiência Visual

2. Orientação profissional: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que apontaram a escolha do curso pelo desempenho em exames para definição sobre a vocação e a profissão melhor definida para seu perfil.

Exemplos:

“Por opção profissional. Para atuar na área de empresas é preciso ter um curso de formação superior, por isso escolhi administração. É nisso que quero trabalhar depois que me formar (...) nos exames com a orientadora do segundo grau deu que eu podia seguir esta área”. FURG/ Deficiência Auditiva

“minha família trabalha com comércio grande, estive envolvido nisso (...) no terceiro ano fiz os testes de aptidão para a carreira profissional e sempre resultava na administração”. UFPEL/ Deficiência Física

3. Aptidão: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que apontam a escolha do curso pelos alunos com deficiência pelas competências por eles já demonstradas anteriormente.

Exemplos:

“Porque eu sempre sabia matemática mais que tudo”. UFRGS/ Paralisia nos membros inferiores

“Pela minha facilidade com os números, durante um bom tempo fiz o método kumom o que me ajudou a repensar as

*minhas qualidades e oportunidade profissional.” UFRGS/
Deficiência Auditiva*

Realizaste prova adaptada na ocasião do ingresso?

Para a questão foram estabelecidas 2 categorias de respostas, nas quais o entrevistado relatou se precisou ou não realizar prova adaptada para o ingresso no ensino superior.

1. Adaptação pedagógica no ingresso: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que fizeram prova adaptada quando do ingresso na universidade.

Exemplos:

*“Sim, tive ajuda de um intérprete de LIBRAS.” UERGS/
Deficiência Auditiva*

“Todas as pessoas com alguma deficiência realizam uma prova especial, ou numa sala adaptada ou com intérpretes como foi o meu caso.” UFRGS/ Deficiência Auditiva

*“Sim, com software de voz, que possibilitou a conclusão de toda prova no tempo normal, sem cansaço visual, o que possibilitou a realização de uma boa prova.” UFSM/
Deficiência Visual*

2. Adaptação física no ingresso: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que tiveram suas necessidades atendidas por meio de adaptações nos locais das provas quando do ingresso na universidade.

Exemplos:

“Na minha sala tinham mais 06 pessoas com problemas de deficiência e fiz numa sala térrea”. UERGS/ Nanismo

“Prova adaptada não, mas o lugar da sala como sou cadeirante foi no piso térreo.” UFPEL/ Deficiência Física

“A única coisa foi a prova numa sala térrea devido a cadeira de rodas e a mesa adaptada, sempre com um profissional para auxiliar se necessário.” UFRGS/Deficiência Física

Quais são as facilidades que tu encontras aqui no curso?

Respostas nas quais os alunos relatam as facilidades encontradas no curso superior. Foram estabelecidas 2 categorias de respostas.

1. Atendimento das necessidades educativas: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que relatam as facilidades encontradas no decorrer do curso de graduação, tendo suas necessidades assim, atendidas.

Exemplos:

“Tenho um professor de LIBRAS.” UERGS/ Deficiência Auditiva

“O material adequado, professores interessados tanto que a coordenação organizou o projeto pedagógico do curso com a minha inclusão. tenho acompanhamento de bolsistas e professores.” UFPEL/ Deficiência Física

“O auxílio dos colegas e professores em relação aos trabalhos, avaliação, estou adotando trabalhar no computador da instituição onde foi adaptado um sistema especial para mim, onde ouço as matérias.” UFPEL/ Deficiência Visual

“A colaboração de professores e alunos nas descrições de imagens, textos, e percepções de gráficos em aula.” UFSM/ DEFICIÊNCIA VISUAL

2. Não encontram facilidades: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que não se depararam com elementos facilitadores no decorrer dos cursos de graduação por eles freqüentados.

Exemplos:

“Facilidade, geralmente não se encontra nenhuma, tem que utilizar os nossos próprios recursos, ter vontade e perseverança.” UFSM/ Deficiência Visual

“Em relação aos professores pouca facilidade, pois sou um aluno que necessita de uma intérprete e isso incomoda eles e os colegas.” UFRGS/Deficiência Auditiva

“Não encontrei nenhuma facilidade, mesmo sendo um curso de educação especial.” UFSM/Deficiência Auditiva

Quais são as dificuldades que tu encontras?

Para a questão foram estabelecidos 2 categorias de respostas, nas quais os entrevistados expõem as dificuldades existentes no curso.

1. Não encontrou dificuldades: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que relataram não encontrar problemas no decorrer do curso freqüentado.

Exemplo:

“Não encontrei dificuldades”. UERGS/ Deficiência Auditiva

“As coisas sempre que possíveis são adaptadas para mim. Sinceramente não encontrei assim... dificuldades, por que quando precisei de intérprete eles conseguiram pra mim”. UFPEL/Deficiência auditiva

2. Dificuldades de acessibilidade: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que relataram encontrar dificuldades no decorrer do curso de graduação freqüentado.

Exemplos:

“A falta de rampas nas calçadas da universidade, e o difícil acesso a biblioteca e as lancherias, os colegas de curso sempre me ajudam quando necessário.” UFPEL/ Deficiência Física

“A utilização da biblioteca com livros muito altos, tenho que pedir ajuda sempre e a bancada dos computadores sem mesa adaptada.” UFRGS/Deficiência Física

“Falta de material digitalizado, para leitura, indicativo de localização de salas e setores da instituição. como placas em tamanho adequado.” UFSM/ Deficiência Visual

Quais são os recursos disponíveis?

Respostas nas quais os entrevistados relatam os recursos disponíveis na universidade. Foram estabelecidas 3 categorias de respostas.

1. Adaptações Físicas: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que expuseram que os recursos disponíveis foram as adequações feitas nos diversos ambientes da IES.

Exemplos:

“Banheiro, sala de aula.” UFRGS/ Deficiência Física

“A universidade está aos poucos criando condições para os cadeirantes.” UFPEL/ Deficiência Física

2. Adaptações pedagógicas: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que descrevem as adequações didáticas e pedagógicas realizadas pelas universidades.

Exemplos:

“Intérprete, livros variados, computadores.” FURG/ Deficiência Auditiva

“Computador e intérprete.” UFSM/ Deficiência Auditiva

“Computador e livros em BRAILE, e muitas vezes o material ou a aula é gravado em cd para eu estudar em casa.” FURG/ Deficiência visual

3. Falta de recursos: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados nas quais descrevem a ausência de recursos encontrados na IES.

Exemplos:

“Não tem muitos recursos, a coordenação está organizando.” UERGS/ Deficiência Física

“Faltam recursos pra nós que somos deficientes é muito difícil. Não tenho acesso a programas de computador com software de voz, se eu tivesse isto seria bem mais fácil” UFPEL/Deficiência Auditiva

Tu achas que é necessário mais algum recurso?

Buscou-se conhecer os recursos necessários para a inclusão no ensino superior. Foram estabelecidas 3 categorias de respostas.

1. Capacitação dos docentes: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados nas quais relatam a necessidade de habilitação por parte dos docentes.

Exemplos:

“Gostaria que todos os professores fizessem curso de LIBRAS.” UERGS/Deficiência Auditiva

“Eu acho as deveriam ser mais criativas e os professores menos preocupados com as avaliações.” UFSM/Deficiência Auditiva

“Mais capacitação para os profissionais sobre alunos deficientes.” FURG/Deficiência Auditiva

2. Adaptação arquitetônica: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados nas quais relatam a necessidade de adequações no espaço físico das universidades

Exemplos:

“Com certeza principalmente em relação à lancheria, restaurante, biblioteca. UERGS/Deficiência Física

“(…) lancherias e restaurantes, onde os espaços são pequenos e não comportam a cadeira.” UFPEL/Deficiência Física

“(…) acredito que possam melhorar o espaço para um cadeirante circular pela universidade, como rampas nas calçadas e nos estacionamentos.” UFRGS/ Deficiência Física

3. Adaptação de recursos pedagógicos: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que relatam a necessidade de capacitação em nível pedagógico.

Exemplos:

“Aquisição de software mais sofisticado, parcerias com editoras para disponibilizarão de livros digitais, e acessibilidade nas prateleiras da biblioteca e demais locais das faculdades.” UFSM/Deficiência Visual

“Creio que a disponibilidade de um computador pra gente em sala de aula já seria de grande valor. Ou poderia ser um gravador mesmo se algum aluno se dispusesse a gravar o material para mim (...) mas daí os professores teriam que passar este material muito antes para o aluno... daí fica difícil né...” UFRGS/Deficiência Visual

Como são realizadas as avaliações?

Com relação à avaliação realizada pelos alunos com deficiência foram estabelecidas 2 categorias:

1. Adaptada: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que relataram que suas avaliações estavam adequadas de acordo com suas necessidades.

Exemplos:

“São feitas em braile ou oral”. UFPEL/ Deficiência Visual

“Adaptadas em tamanho indicado por mim, ou oral.” UFSM/ Deficiência Visual

“Eu faço as provas oralmente quando necessário, geralmente são práticas.” FURG/Deficiência Visual

2. Sem adaptação: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que descreveram que as avaliações não estavam adequadas às suas necessidades.

Exemplos:

“Normalmente como outro aluno dito normal.” UFRGS/Deficiência Física

“Faço as provas, trabalhos igualmente com os demais alunos. UERGS/ Deficiência Física

“Normal – faço as mesmas avaliações iguais aos demais alunos – tenho algumas dificuldades com o português porque a estrutura da nossa língua é diferente.” UERGS/Deficiência Auditiva

Como tu percebes a atuação do professor?

Respostas nas quais os alunos manifestam os sentimentos, reações e pré-conceitos em relação à atuação do professor frente ao aluno portador de deficiência. Foram estabelecidas 2 categorias:

1. Reação: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que descrevem o comportamento dos professores com relação ao processo de inclusão, a partir da visão dos alunos com deficiência.

Exemplos:

“Alguns ficaram receosos com a minha presença, mas com o tempo ficaram seguros (...).” UFPEL/ Deficiência Física

“(...) demonstraram inseguros de como tratar o deficiente. o deficiente é quem tem que orientar o deficiente. UFSM/Deficiência Visual

“(...), pois ficaram perdidos com a minha presença, muitas vezes o planejamento das aulas deveria ser refeito, com o tempo se adaptou e agora estão interagindo com mais facilidade comigo.” UFPEL/Deficiência Auditiva

2. Prática pedagógica: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que descrevem a ação docente a partir da visão dos alunos com deficiência incluídos.

Exemplos:

“No primeiro dia de aula eles já sabiam da minha presença o que me deixou mais tranqüila. Eles tentam ajudar sempre, nas aulas práticas exigem a presença da intérprete para eu poder ter um bom entendimento.” FURG/ Deficiência Auditiva

“Infelizmente sinto que os professores não estão preparados para trabalhar com quem é deficiente. Todos novo assusta e faz estes profissionais repensar a sua prática e re-planejar seus ensinamentos. Sinto que se eles recebessem algum preparado da instituição o que trabalham as inclusões seriam mais fáceis e tranqüilas para p deficiente, professor e demais acadêmicos.” UFRGS/Deficiência Física

“Alguns professores se mostram apoiadores da inclusão, outros receosos, pois não possuem a didática para isso.” FURG/Deficiência Visual

Tu achas que o professor poderia fazer algo a mais para melhorar o ensino?

Respostas nas quais os entrevistados abordam a necessidade de melhorar o ensino superior, por meio do professor. Foram estabelecidas 3 categorias:

1. Conhecimentos sobre as deficiências e o processo de inclusão: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que relatam a necessidade dos professores obterem conhecimentos mais significativos sobre as deficiências e sobre a inclusão.

Exemplos:

“Sem dúvida buscar conhecimentos a respeito da deficiência do aluno e saber das qualidades deste para o processo educacional.” UERGS/Deficiência Física

“Sim, buscar melhores informações sobre o processo de inclusão.” UFRGS/ Deficiência Auditiva

“Sim, buscar mais alternativas para realizar suas aulas primando pelo aluno deficiente.” FURG/Deficiência Auditiva

2. Formação continuada: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que evidenciam a necessidade de melhor capacitação contínua por parte dos professores.

Exemplos:

“Com certeza, além de a formação continuada eles deveriam cobrar mais recursos da instituição para a inclusão.” UFPEL/Deficiência Visual

“Na própria faculdade ele deveria receber preparo para trabalhar com alunos com necessidades especiais, isso está fazendo falta na educação. Lei que nos amparem.” FURG/Deficiência Visual

3. Apoio da universidade: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que descrevem a necessidade de maior contribuição ao processo de inclusão por parte das universidades.

“Com certeza, mas ele sozinho não faz nada, depende da universidade como um todo. UFPEL/Deficiência Física

“O professor e a instituição deveriam conhecer as particularidades de cada limitação, e criar formas do aluno ter condições de ser inserido sem passar por transições de adaptações emergenciais ou provisórias.” UFSM/ Deficiência Visual

“Sim, cobrando mais da instituição de ensino, pesquisando mais para conhecer melhor as necessidades de seu aluno.” UFSM/ Deficiência Visual

Como tu te sentes cursando uma universidade?

Respostas nas quais o aluno descreve seus sentimentos em relação a universidade. Foram estabelecidas 2 categorias:

1. Auto-estima: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que descrevem o fato de estarem cursando uma universidade melhora sua autoconfiança.

Exemplos:

“Hoje sinto que sou capaz, e o meu pensamento a respeito disso amadureceu.” UERGS/ Deficiência Física

“Não sou corajosa como dizem, sei que sou capaz e tenho condições de me formar junto que a turma que ingressei. “FURG/Deficiência Auditiva

“Me sinto um vitorioso, pois sei que muitos portadores de deficiência não conseguem chegar onde estou, até por falta de verbas e incentivos do governo.”. UFRGS/Deficiência Auditiva

2. Felicidade: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que descrevem se sentir realizados por estarem freqüentando um curso superior de uma universidade.

Exemplos:

“Sinto-me um vitorioso (...).” UERGS/ Deficiência Auditiva

“Satisfeito, feliz, como todo acadêmico.” UFPEL/Deficiência Física

“É o sonho de muitas pessoas, me sinto feliz. “FURG/Deficiência Visual

“Feliz por estar adquirindo um conhecimento que nunca será tirado de mim, mas triste por saber que para conquistar o espaço que me preparei, será difícil, ou quase impossível por um preconceito que a sociedade cria e difunde para as próximas gerações inconscientemente. “UFSM/Deficiência Visual

Como é a interação dos teus colegas contigo?

Respostas nas quais o aluno com deficiência relata seus sentimentos em relação aos colegas de curso universitário. Foram estabelecidas 2 categorias para as respostas:

1. Boa: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que descrevem que a interação com seus colegas é positiva.

Exemplos:

“Amadurecemos a nossa relação a cada dia, não posso reclamar.” UERGS/ Deficiência Física

“Maravilhosa, no início com alguns receios mas agora com muita tranquilidade.” UFPEL/ Deficiência Física

“Ótima, tinha literalmente um fã clube dentro de sala. Eles ajudavam bastante, compravam minhas brigas para reivindicar meus direitos como aluna.” UFSM/Deficiência Visual

“É uma interação bastante legal, (...), a relação passa a ser de amizade e não só colegas.” UFSM/Deficiência Visual

2. Ruim: esta categoria engloba as respostas dos alunos com deficiência entrevistados que relatam que a interação com seus colegas não se dá em um nível satisfatório.

Exemplos:

“No início foi conturbada porque eu me sentia perdido, mas depois de umas duas semanas conseguimos estabelecer um entendimento e eles viram que eu sou apenas deficiente físico e não com uma doença contagiosa.” UFRGS/Deficiência Física

“Eles me tratam como criança muitas vezes chamo atenção deles, porque sou mulher, adulta e madura e eles caem na risada.” FURG/Deficiência Visual

ANEXO 5

CATEGORIAS DE RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Para o estabelecimento das categorias de resposta foram listadas todas as respostas dos professores entrevistados a cada uma das questões. A seguir, para cada questão, as respostas foram analisadas, procurando identificar os diferentes aspectos a que elas se referiam.

DEFICIÊNCIA

Anteriormente, você já trabalhou com alunos deficientes em sala de aula?

Para esta questão foram estabelecidas 2 categorias de respostas.

1. Experiência anterior com inclusão escolar: esta categoria engloba as respostas nas quais os professores relatam que já trabalharam com alunos com deficiência antes da prática no ensino superior.

Exemplos:

*“Uma vez tinha trabalhado, mas foi no quando dava aulas para o segundo graus ainda na época do segundo grau”
UERGS/Agronomia*

“Sim. Antes de trabalhar na UFPEL eu lecionava em escola, já tinha tido alguma experiência no ensino fundamental” UFPEL/Pedagogia

*“Já havia trabalhado com algum aluno cego” UFSM/
História*

2. Primeira experiência com inclusão: esta categoria engloba as respostas nas quais os professores relatam que nunca haviam trabalhado com alunos com deficiência antes da prática no ensino superior.

Exemplos:

*“Aqui na UERGS foi a primeira vez”. UERGS/ Ciências e
Química*

*“Não. Confesso que esta primeira experiência me deu muito medo. Aqui na UFSM foi a primeira vez”
UFSM/Ciências Biológicas*

”Não, nunca havia trabalhado com pessoas doentes antes” UFPEL/Engenharia

(Sim) – Como foi sua experiência?

Para esta questão foram estabelecidas 3 categorias para as respostas:

1. Excelente: esta categoria engloba as respostas nas quais os professores salientam que o trabalho com o aluno com deficiência foi uma experiência boa e positiva para ele.

Exemplos:

*“Excelente. Pois pude colocar em prática mesmo alguns dos pressupostos que havia aprendido em minha formação.”
UFSM/Pedagogia*

“Sem dúvida uma experiência muito boa, de troca, de aprendizado mútuo, poderia até dizer que a gente aprende mais com eles do que eles conosco.” UFRGS/Matemática

*“Muito gratificante, aprendi muito com eles”. UERGS/
Educação Especial*

2. Satisfatório: esta categoria engloba as respostas nas quais os professores relatam que sentiram-se compensados em relação ao trabalho com o aluno com deficiência em contexto de inclusão no ensino superior.

Exemplos:

“o trabalho com o aluno deficiente não é melhor nem pior do que com os demais da turma. Pude experimentar uma pratica satisfatório com este tipo de pessoas.” UFPel/Engenharia

3. Difícil: esta categoria engloba as respostas nas quais os professores definem como complexo o trabalho desenvolvido com o aluno com deficiência em contexto de inclusão no ensino superior.

Exemplos:

*“Foi bastante complicado, porque infelizmente ainda existe o preconceito tanto dos alunos como dos professores.”
UFPEL/Pedagogia*

*“Foi uma experiência muito difícil porque naquela época (mais ou menos uns 14 anos) a gente não tinha apoio nenhum.”
UFMS/História*

O que é um aluno deficiente para você?

Para esta questão foram estabelecidas 2 categorias de respostas

1. Pessoa com limitações: esta categoria engloba as respostas nas quais os professores salientam que o aluno deficiente é aquele que possui restrições tanto físicas como mentais.

Exemplos:

“É aquela pessoa que possui alguma limitação ou física ou então mental, mas aqueles com limitações mentais não chegam nas universidades.” UERGS/ engenheiro agrônomo

“Pessoa que apresenta certa limitação no seu desenvolvimento físico ou mental.” UFPEL/ Educação Física

“O aluno deficiente pra mim é aquele que não tem as mesmas capacidades dos normais, mas isso não significa que ele não tenha os mesmos direitos de ser atendido e valorizado como se fosse um aluno normal – dá pra entender que ele tem o direito de ser atendido por ser especial e nós temos que atendê-lo com competência”. UERGS/ Agronomia

2. Pessoas com Necessidades Educativas Especiais/Deficiência: esta categoria engloba as respostas nas quais os professores referem que o aluno deficiente é aquele que possui necessidades educativas especiais e que necessita de recursos especiais para sua aprendizagem.

Exemplos:

“É aquele que possui necessidades educativas especiais.(...) e que em função desta deficiência precisa de algo a mais para poder aprender, tipo algum recurso específico” UFPEL/ Química

“É aquele que necessita de uma ajuda a mais no seu processo de aprendizagem, é aquele que tem uma deficiência.”UFPEL/ Ciências Biológicas

INCLUSÃO²¹

Como você define “inclusão”?

Para esta questão foram estabelecidas 2 categorias de resposta.

1. Conceito de inclusão: esta categoria engloba as respostas nas quais os professores expressam alguns conceitos sobre o processo de inserção de alunos com deficiência no ensino superior.

Exemplos:

“É o ato de incluir pessoas portadoras de necessidades especiais na plena participação de todo o processo educacional, laboral, de lazer, etc., bem como em atividades comunitárias e domésticas”. FURG Engenheiro Mecânico

“O termo inclusão passou a ser mais usado com a lei de diretrizes e bases da educação, lei nº. 9394/96. Inclusão significa dar direitos a todas as pessoas, principalmente aquelas portadoras de alguma necessidades especial de ingressar no ensino regular”. UFPEL/Pedagogia

“Inclusão é o modo de oportunizar as pessoas deficientes o estudo em escolas regulares de ensino”. UFRGS/Geografia

2. Reconhecimento das diferenças: esta categoria engloba as respostas nas quais os professores expressam suas opiniões sobre o processo de inclusão no ensino superior como algo que deve expressar a aceitação às diferenças.

Exemplos:

“Penso que seja a valorização e a aceitação do diferente num grupo regular de ensino.” UFPEL/Educação Física

“Um processo amplo, democrático, com respeito às diferenças que depende do conjunto de professores e funcionários para acontecer. Penso que, apesar das dificuldades todos devem aceitar as diferenças e aprender a lidar com elas, na sala de aula e fora dela também.” UFRGS/Pedagogia

Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos deficientes no 3º grau?

Para esta questão foram estabelecidas 4 categorias de respostas.

²¹ Termo utilizado por ocasião da realização/aplicação das entrevistas com os professores

1. Aceitação: esta categoria engloba as respostas nas quais os professores retratam que a inclusão deve ser acolhida pelos próprios professores.

Exemplos:

“Se eles passaram no vestibular e têm direitos (...) tenho que aceitar trabalhar com eles e pronto. Só acho que o governo, já que deu esse direito pras pessoas com problemas, deveria nos dar mais condições pra atender esses direitos, só isso, porque nós somos muito cobrados e tem coisas que não podemos fazer.” UERGS/ Agronomia

“temos que ter consciência do nosso trabalho e aceitar a inclusão, mesmo sem termos a formação e ou preparo.” UFRGS/ Comunicação Social

“É necessário que o aluno especial seja aceito, porém, é urgente e muito necessário o apoio adequado à equipe de professores que atuarão diretamente com este”. UFSM/ Educação Física.

2. Direito adquirido: esta categoria engloba as respostas nas quais o professor retratam que a inclusão de aluno com deficiência no ensino superior deve ser aceita com base na documentação legal/legislação.

Exemplos:

“Creio que seja direito de todas as pessoas chegarem até a universidade. No entanto, sabemos que estes direitos nem sempre são cumpridos da maneira como deveriam. (...) Eles devem estar nas universidades sim, mas estas têm que oferecer aos alunos especiais as condições necessárias pra isso e, sinceramente, nossos sistemas de ensino superior aqui no Brasil acham que ainda não comporta isso.” UFSM/ Pedagogia

“O aluno portador de deficiências está legalmente amparado para estudar numa escola regular, portanto incluir deve ocorrer em todas as fases da vida de um deficiente...deve ter o apoio necessário para a sua formação educacional e social, mas sabemos que isso é precário, e o que fazer para mudar? Conscientizar os governantes da necessidade da inclusão.” FURG/ Educação Especial

“É difícil opinar sobre isso... Como estudiosa das leis da educação brasileira, sei que esse é um direito assegurado legalmente. Mas, ao mesmo tempo, não conseguimos fazer um trabalho de qualidade com este povo. Este é o impasse!” UERGS/ Pedagogia

3. Reestruturação da prática pedagógica: esta categoria engloba as respostas nas quais o professor aborda a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior como sendo uma necessidade de mudança educacional e na prática didático-pedagógicas docentes.

Exemplos:

“Acredito que estamos entrando numa fase de mudança na educação, que é a inclusão no ensino superior, os governantes deveriam incentivar os deficientes na busca da realização profissional e capacitar as suas universidades para este fim”. UFSM/Psicologia

“Estamos vivendo numa sociedade cheia de mudanças principalmente na área educacional e porque não incluir? Mas para isso não basta disposição e sim conhecimento”. UFRGS/Arquivologia

4. Capacitação do professor: esta categoria engloba as respostas nas quais o professor salienta que a formação docente é de suma importância para a atuação junta à inclusão do aluno deficiente no ensino superior.

Exemplos:

“Falar em inclusão é bonito, a toda hora ouvimos e lemos a respeito, mas e a prática? Como fica o professor que não tem conhecimento nesta área educativa? Não quero incluir um aluno apenas para contar mais um na universidade, mas incluir para oportunizar qualificação, crescimento pessoal e social.” UFSM/História

“para que ocorra a inclusão de fato, precisamos ter profissionais capacitados para tal realização. E isso não acontece mesmo nos cursos de educação. Antes de pensar em incluir, deve-se pensar em formar, capacitar, reciclar os professores.” FRGS/Fonoaudióloga

Você, como professor, como julga sua formação para trabalhar com essa clientela?

Para esta questão foram estabelecidas 3 categorias de respostas.

1. Insuficiente/sem preparo: esta categoria engloba as respostas nas quais o professor salienta que não possui formação para trabalhar com o aluno com deficiência em contexto de inclusão no ensino superior.

Exemplos:

“Sou formado em agronomia depois virei professor, me formei pra trabalhar com terra e não com pessoas deficientes. UERGS/Agrônomo

“Falha, precisaríamos ter tido mais disciplinas nesta área.” FURG/Administração de Empresas

“Não tenho formação pra trabalhar com alunos especiais.” UFRGS/Arquivologia

2. Preparo adequado: esta categoria engloba as respostas nas quais o professor descreve que buscou formação para trabalhar com o aluno com deficiência incluído no ensino superior.

Exemplos:

“Não tinha formação para tal prática, mas me obriguei a transformar a minha metodologia de trabalho em algo condizente com a realidade do meu aluno surdo, busquei sozinho conhecimento sobre a inclusão.” UFRGS/Matemática

“Busco em outras situações me aprofundar no assunto inclusão, objetivando as maneiras mais justas e adequadas para esta situação, pois a universidade só fala no papel inclusivo, mas não prepara devidamente os seus profissionais.” UERGS/ PEDAGOGIA

3. Com formação específica: esta categoria engloba as respostas nas quais o professor salienta que tem a habilidade necessária para trabalhar com o aluno com deficiência no contexto na inclusão de um modo geral.

Exemplos:

“Tendo em vista minha formação inicial acredito que tive bons subsídios para o trabalho desenvolvido”. UFSM/Educação Especial - Deficientes da Áudio-comunicação

“Recebi boa formação durante a faculdade, mas na realidade nunca sabemos tudo, um bom profissional está sempre buscando se aprimorar, então tenho dificuldades para vencer, como por exemplo, encontrar uma maneira mais fácil dele entender o que estou ensinando.” UFPEL/Pedagogia

ANEXO 6

CARTA DE APROVAÇÃO

	MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243	
---	---	--	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Número do processo: 23081.017441/2006-97

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0148.0.243.000-06

Pesquisador Responsável: Vânia Lúcia Loro

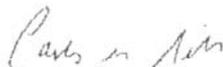
Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Março/2008	Relatório parcial
Janeiro/2009	Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO:	06/02/2007
DATA DA APROVAÇÃO DA EMENTA:	28/09/2007

Santa Maria, 28 de Setembro de 2007.


 Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva
 Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM
 Registro CONEP N. 243.

POSFÁCIO...

UM PENSAMENTO DOS PAIS DA QUERIDA KIZZY

“Numa família de três médicos e duas enfermeiras, era de se pensar que nossa filha Kizzy seguiria o mesmo caminho.

Corria do ano de 1997, quando, em presença de familiares, colegas e amigos, colava o grau de Educadora Especial. Sempre pensou em ajudar estes seres frágeis que, por uma sina do destino, nasceram com necessidades especiais. Assim como a lua foi separada de nosso planeta há milhões de anos atrás, a gravidade a prende como um cordão umbilical, e é assim, como se sente na sua profissão.

Com esta têmpora foi galgando espaços até concluir a especialização na Universidade Federal de Santa Maria/RS, com o apoio da professora e amiga Dr^a Soraia Napoleão Freitas e o mestrado na Universidade Federal de São Carlos/SP, sendo sua orientadora a Dr^a Fátima Elisabeth Denari, sensível e inesquecível.

Após concurso, foi professora substituta na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Com a globalização e a inclusão, vislumbrada nos últimos tempos, deu um passo a mais pensando em seu aprimoramento e, portanto, no doutorado.

Tarefa árdua, tendo que trabalhar e pesquisar ao mesmo tempo! Por carência de uma bolsa de estudos. Neste íterim, teve perdendo algo de sua juventude, mas tem ganhado em felicidade pessoal, pois, está fazendo algo que lhe dá muito prazer, que é ENSINAR!

As vezes tem ficado descompensada emocionalmente, mas nunca desistiu!

Labutando diariamente e estando atenta às notícias, via um retrocesso na civilização. Pois certos alunos desrespeitando, desafiando e até agredindo seus professores, dando mostras de falta de cordialidade e solidariedade entre as pessoas.

Mas, existe um verso célebre de *Ataulfo Alves* que diz: *‘que saudades da professorinha/que me ensinou o ‘be-a-bá’/onde andaré Mariazinha/meu primeiro amor, onde andaré?’*.

Quero parabenizar aos verdadeiros educadores, as suas vitórias e conquistas são contadas pelo sorriso no rosto daqueles que recuperaram o prazer da vida, através de sua intuição, habilidade e profissionalismo.

Que “Deus, o Autor e Senhor da vida, seja sempre o teu Guia, mostre e lhes recompensem pelo seu belo e abnegado trabalho.”