



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VERA CREUSA DE GUSMÃO DO NASCIMENTO

**QUANDO AS “EXCEÇÕES” DESAFIAM AS REGRAS:
VOZES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO
NO ENSINO SUPERIOR**

JOÃO PESSOA – PB

2011

VERA CREUSA DE GUSMÃO DO NASCIMENTO

**QUANDO AS “EXCEÇÕES” DESAFIAM AS REGRAS:
VOZES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO
NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Windyz Brazão Ferreira.

JOÃO PESSOA – PB

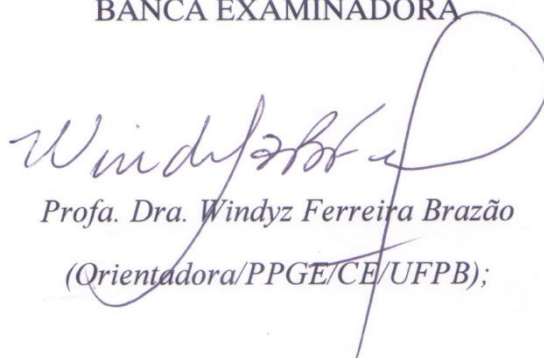
2011

DISSERTAÇÃO APRESENTADA EM 01 DE DEZEMBRO DE 2011

Vera Creusa de Gusmão do Nascimento

MESTRA

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Windyz Ferreira Brazão

(Orientadora/PPGE/CE/UFPB);



Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade

(Exam. Interno/PPGE/CE/UFPB);



Profa. Dra. Therezinha Guimarães Miranda

(Exam. Externa/PPGE/UFBA).

JOÃO PESSOA – PARAÍBA

2011

N244q Nascimento, Vera Creusa de Gusmão do.

Quando as “exceções” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior / Vera Creusa de Gusmão do Nascimento.-- João Pessoa, 2011.
120f. : il.

Orientadora: Windyz Brazão Ferreira
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Ensino superior – inclusão – pessoas com deficiência. 2. Políticas Públicas - deficientes. 3. Políticas Institucionais - deficientes. 4. Educação inclusiva. 5. Educação especial.

UFPB/BC

CDU: 378:376(043)

Dedico este estudo para as “Marias” e “Mários”, “Joãos” e “Joanas”, “Renatos” e “Renatas”, jovens, negros (as), índios (as) trabalhadores (as) das classes populares que lutam para concretizar o sonho de ingressar numa Universidade, frequentar e concluir uma formação acadêmica.

Constituem as “minorias” entre os quais os jovens com deficiência são as “exceções” que desafiam as regras, ultrapassam os “muros” da intolerância, discriminação e preconceito e concretizam seus sonhos de cursar uma universidade e finalmente alcançar a profissão que desejam.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o supremo Mestre, que me deu forças e ânimo para não parar na caminhada no momento da dor pela perda de minha mãe, que me concedeu a sabedoria e inteligência necessárias para perseverar e persistir mesmo nas horas de tristeza e desânimo.

Aos meus queridos pais Otávio e Creuza, que já partiram. A Ornã, Onésimo, Verônica e Orley, meus irmãos, pelo exemplo de coragem e pelas palavras de estímulo e incentivo para prosseguir nos estudos, desde quando iniciei minha caminhada acadêmica até os dias de hoje.

A Evandi, esposo e companheiro. À Ana Emília, Flávia Roberta e Flávio Rafael, meus filhos, e Gilliard, meu genro, pessoas queridas das quais recebi, de forma carinhosa, ânimo e coragem para superar as dificuldades, além da ajuda na execução de toda a pesquisa e pela compreensão nas horas de ausência, nas quais me dedicava ao presente estudo.

À Giovana, minha neta, expressão de renovação da vida e que, com seu sorriso meigo e alegre, contagiava-me e estimulava-me a prosseguir e para quem eu almejo um mundo mais justo e solidário.

À Prof^a Windyz, minha orientadora, que, de forma competente, segura e humana, conduziu o processo de orientação, partilhando e ajudando-me nas horas solitárias e na construção do conhecimento científico e durante todo o percurso para a elaboração deste trabalho.

Aos professores do exame de qualificação e defesa, pelas pertinentes contribuições.

Aos docentes do PPGE/UFPB, pela amizade, acolhimento e competência no decorrer das atividades educativas.

Aos funcionários do PPGE/UFPB, pelo empenho nos serviços prestados.

Aos companheiros e companheiras do Curso de Pós-Graduação, pela parceria nos momentos em que dividíamos alegrias e angústias na construção do conhecimento. Em especial, as colegas Lau, Aluska, Taísa e Olisângele, que compartilharam comigo a elaboração desta dissertação.

Aos “Gideões Internacionais”, às “Déboras” e outros (as), que se irmanaram a mim, dando-me apoio e intercedendo a Deus para que eu fosse vitoriosa.

Aos colegas professores, alunos, pais, funcionários e gestores da Escola Especial Ulisses Pernambucano, pela motivação e por torcerem por mim.

A todas as pessoas com deficiência, universitários (as) que superaram os obstáculos a fim de garantir o respeito e o direito à educação, em especial, àqueles que protagonizaram a presente pesquisa, pois, sem a participação deles, o estudo não seria possível.

À Ana, que, de forma tão gentil e competente, por estar envolvida na luta pelo reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência, contribuiu com as correções realizadas na escrita do texto e ajudou a aperfeiçoar as ideias aqui defendidas.

À Cristiane e a Aguinaldo, pelo apoio técnico.

A todos que contribuíram para a concretização deste trabalho.

Muito obrigada!

[...] a exclusão nos deixa um sentimento de tristeza. Porque nenhum portador de deficiência gosta de ser visto como um inútil, uma pessoa que não raciocina, que não progride, que não tem capacidade, pelo contrário, eu acho que a deficiência da gente faz com que a gente persevere mais ainda.¹

¹ Depoimento da Universitária do Curso de Letras – Participante da pesquisa. Fonte: Nascimento, 2011. Transcrição da entrevista.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco de estudo a experiência de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. E como objetivo explorar as experiências de inclusão educacional para identificar fatores que facilitaram e/ou dificultaram o acesso ao ensino superior e a permanência nele. No atual contexto da política pública de inclusão do Governo Federal, o tema inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior ainda é pouco explorado, principalmente no que se refere a experiências de participação na vida acadêmica, a partir da voz do próprio universitário com deficiência. Esta se caracteriza por uma pesquisa descritiva, exploratória que busca ampliar a reflexão sobre o processo de inclusão e parte da escuta de experiências de escolaridade de oito universitários matriculados em Universidade/Faculdade de Recife – PE e João Pessoa – PB. O estudo envolveu pessoas com deficiência física, deficiência auditiva/surdez, deficiência visual/cegueira e baixa visão, deficiência intelectual/síndrome de down. Na atualidade, devido ao preconceito e marginalização que sofrem as pessoas com deficiência, elas têm seu processo de escolarização retardado e chegam tardiamente ao ensino superior. O estudo evidenciou que a educação inclusiva se constitui o meio de combater a exclusão e marginalização. Parte-se do princípio constitucional de que a educação é um direito subjetivo, e a pessoa com deficiência é um sujeito de direito. Os resultados aqui obtidos apontam que ainda é muito pequeno o percentual de matrícula de jovens com deficiência no Ensino Superior, considerando que essas pessoas demoram mais para ingressar nesse nível de ensino. Também foi possível observar que o preconceito e falta de acessibilidade nas Universidades/Faculdades ainda se constituem num grande entrave para o acesso às instituições de ensino superior e permanência nelas. Foram identificadas ações isoladas de algumas instituições de ensino, no entanto ainda há uma grande carência de políticas públicas e institucionais direcionadas para atender às especificidades desse grupo social. Por outro lado, foi possível evidenciar que a família se constitui em um fator que favorece e, em alguns momentos, dá sustentação ao processo de inclusão educacional. Além do que se pode verificar que, com tenacidade e perseverança, a pessoa com deficiência enfrenta as diversas barreiras que se interpõem à sua participação na vida acadêmica.

Palavras-chave: Deficiência. Exclusão e Inclusão. Ensino Superior.

RESUMEN

Este estudio de investigación se centra en la experiencia de la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. Su objetivo era explorar las experiencias de inclusión educativa para identificar los factores que han facilitado y / o han dificultado el acceso y la retención de personas con discapacidad en la educación superior. En el contexto actual de las políticas públicas de inclusión del Gobierno Federal, el tema de la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior es todavía poco explorado, especialmente en relación a experiencias de participación en la vida académica, desde la voz misma de los alumnos universitarios con discapacidades. Esta se caracteriza por un estudio descriptivo, exploratorio en que se pretende ampliar el debate sobre el proceso de inclusión y parte de la experiencia de escucha de la escolarización de ocho alumnos matriculados en Universidades / Facultades de Recife - PE y João Pessoa -PB. El estudio incluyó a personas con discapacidad física, discapacidad auditiva / sordera, discapacidad visual / ceguera y la baja visión, la discapacidad intelectual / síndrome de down. En la actualidad, debido a los prejuicios y la marginación que sufren las personas con discapacidad, ellas tienen su proceso de escolarización tardía y llega tarde a la educación superior. El estudio mostró que la educación inclusiva es el medio para combatir la exclusión y la marginación. Esto se basa en el principio constitucional de que la educación es un derecho subjetivo, y la persona con discapacidad es un sujeto de derecho. Los resultados obtenidos indican que todavía es muy pequeño el porcentaje de la cantidad de jóvenes con discapacidad en la educación superior, teniendo en cuenta que estas personas tardan más en entrar en este nivel de educación. Como se ha observado también que los prejuicios y la falta de accesibilidad en la Universidad / Colegios siguen constituyendo un importante obstáculo para el acceso a la enseñanza superior y la permanencia en ella. Han sido identificadas acciones aisladas de algunas instituciones, sin embargo todavía hay la falta de políticas públicas e institucionales dirigidos a satisfacer las especificidades de este grupo social. Por otro lado, fue posible demostrar que la familia constituye un factor que favorece a unos pocos momentos y dar apoyo al proceso de inclusión educativa. Más allá de lo que se ve, con tenacidad y perseverancia, las personas con discapacidad enfrentan diversos obstáculos que se interponen para participar en la vida académica.

Palabras-clave: Discapacidad. Exclusión e Inclusión. Educación Superior.

ABSTRACT

This research focuses on the experience of inclusion of people with disability in higher education. It aims at exploring these experiences in order to identify factors that help or hinder access and permanence of university students with disabilities in the university. This theme is still underexplored in the current political panorama, mainly in what concerns to experiences of participation in academy life by listening to the voices of students with disabilities themselves. This study is an exploratory and descriptive research that intends to provoke reflection on the process of inclusion at higher education. For this purpose, eight students from different higher education institutions in Recife/PE and João Pessoa/PB have been listened to. The population consists of one male and one female who have the same disability, including, are people with mental handicap, visual impairment, physical disability and hearing problems. Findings show that (a) the person with disability him/herself are persistent, tenacious and persevering to accomplish their objective and overcome barriers; (b) families play a relevant role in the process of supporting the basic education and for accessing higher degrees; (c) due to prejudice and marginalization people with disability tend to delay their basic education schooling, therefore, they initiate also late graduate courses and (d) the percentage of university students with disabilities in higher education is still very low and the face several and continuous barriers of physical access, attitudinal barriers, communication and information barriers as well as pedagogical ones. The study also shows that, at institutional level there are some isolated initiatives to respond to the needs of this group and that inclusive education policy helps to combat exclusion.

Key words: Disability. Inclusion. Higher education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas técnicas
APEC	Associação Pernambucana de Cegos
AR	Aviso de Recebimento
BCP	Benefício de Prestação Continuada
CAC	Centro de Artes e Comunicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Estudos Inclusivos
CEI	Centro Educacional Integrado
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagem
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
COPSET	Comissão de Processo Seletivo e Treinamento
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
COVEST	Comissão do Vestibular
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais.
EC	Estudos Culturais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Ensino Superior
FAFIRE	Faculdade Frassinetti do Recife
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IAPQ	Instituto Antônio Pessoa de Queiroz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEDESP	Núcleo de Educação Especial

OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PRAPE	Pró-Reitoria para o Apoio Estudantil
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SEAD	Superintendência Estadual de Apoio à Pessoa com Deficiência
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria de Especial dos Direitos Humanos
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESu	Secretaria de Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas no Ensino Superior Brasileiro	37
Gráfico 2 – Educação Especial	41
Gráfico 3 - Distribuição do tipo de deficiência dos alunos portadores de deficiência na Educação Superior – Brasil – 2009	42

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ACESSO, PARTICIPAÇÃO E AQUISIÇÕES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	24
2.1	O cenário da exclusão educacional da Pessoa com Deficiência	25
2.2	Diretrizes Internacionais e política nacional de inclusão: implicações para o acesso ao ensino superior da pessoa com deficiência no Brasil	27
2.3	O ensino superior no Brasil: histórico e (desigualdades de) oportunidades para grupos vulneráveis	33
2.4	Inclusão, direitos humanos e desenvolvimento social: em direção a um novo modelo de deficiência	43
3	CONSTRUINDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	52
3.1	Escolha dos instrumentos	53
3.2	Escolha da Amostra dos (as) universitários (as)	54
3.3	Coleta de dados	55
3.4	ANÁLISE DOS DADOS (Parte 01) - Levantamento sobre o perfil dos (as) universitários (as)	56
3.5	ANÁLISE DOS DADOS (Parte 02) (Questionário e Entrevista semiestruturada)	59
4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: CONSTRUINDO AS EXCEÇÕES EM MEIO À REGRA DA EXCLUSÃO	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	98
	ANEXO A – Segmentação da população com deficiência	107
	APÊNDICE A – Questionário	108
	APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada	114

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco a experiência de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. No atual contexto da política pública de inclusão do Governo Federal, o tema inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior ainda é escasso, principalmente no que se refere a experiências de participação na vida acadêmica a partir da voz do próprio universitário com deficiência. A inclusão é um processo complexo e envolve diferentes atores do contexto educacional, além de que as condições necessárias para que ela ocorra dependem de modificações substanciais em todo sistema de ensino, condições metodológicas, financeiras, organizacionais, visando atender à diversidade de estudantes.

Diante da complexidade desse tema e da importância da constatação de que a experiência de acesso ao ensino superior e permanência nas instituições de universitários com deficiência ainda é escassa nesse nível de ensino, este estudo se propôs a investigar *quais as características do processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior* e dimensionou como objetivo explorar as experiências de inclusão educacional de pessoas com deficiência (física, visual, intelectual, auditiva), visando identificar os fatores que facilitaram e/ou dificultaram o acesso a esse nível de ensino e permanência nele.

Este tema é de extrema relevância no atual cenário da educação brasileira, pois a inclusão educacional e social encontra-se na pauta do debate político e institucional no Brasil e no mundo, como veremos no presente estudo. No contexto do movimento de educação para todos, a educação inclusiva se apresenta como o meio para combater a desigualdade e marginalização de muitos grupos sociais, entre eles, o das pessoas com deficiência (ONU, 2006; 2008).

Para Stainback e Stainback (1999), “a inclusão é um novo paradigma de pensamento de ação no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais uma norma que uma exceção”.

Percebe-se que mudanças, no campo da educação, já ocorreram e outras estão em processo no nosso país. Entretanto, no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência – (PcD)², no atual momento, essa população ainda se encontra, majoritariamente, excluída dos serviços educacionais e de outros atendimentos importantes para seu desenvolvimento. Segundo Ferreira (2009, p. 87), mundialmente, existem hoje 75 milhões de crianças em idade

² Neste estudo, utilizaremos a nomenclatura *pessoa com deficiência*, atendendo à reivindicação desse grupo social feita através da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e adotaremos a sigla PcD, evitando, ao longo do texto, a repetição.

escolar primária que estão fora da escola, das quais um terço (25 milhões) são crianças com deficiência. Estas, possivelmente, serão os adultos não escolarizados, ou chegarão tardiamente à escola e retardarão o seu processo de desenvolvimento social, educacional e cultural.

O Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010 informou que a população do Brasil é de 190.732.694 pessoas. Com relação ao quantitativo de PcD, os dados contabilizam 45.623.619 brasileiros (23,9%). Já em relação ao quantitativo distribuído na faixa etária de 0 a 24, esse mesmo dispositivo informa que são 13.749.759 pessoas, distribuídas por tipos de deficiência que podem ser visualizados na tabela nº 01 - (Anexo A) do presente estudo.

Ressaltamos que o atendimento de Pessoas com Deficiência (PcD) no Ensino Superior ainda é uma experiência muito recente e que o índice de acesso ainda é considerado baixíssimo. Corroboramos essa informação, utilizando os dados do Censo do Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2009), o qual informou que, naquele ano, foram realizadas 5.954.021 matrículas no geral e que apenas 20.019 universitários foram declarados com necessidades educativas especiais³ e estavam matriculados nos diferentes cursos de graduação presencial, correspondendo a um percentual de apenas 0,35%.

No decorrer das quatro últimas décadas, o Brasil tornou-se uma das maiores economias do mundo. Com o crescimento econômico, caiu o analfabetismo, a população tornou-se predominantemente urbana e o sistema de ensino superior passou por uma grande expansão. De forma geral, as desigualdades diminuíram, como resultado de novas políticas sociais, salariais e da criação de políticas universais de transferência de renda, aliadas à expansão industrial do País. Desta feita, nenhum grupo social deve continuar a ser excluído dos bens sociais disponíveis além do que precisa haver uma distribuição equitativa desse desenvolvimento.

Mesmo com as mudanças que vêm ocorrendo no País na área da educação, crianças, jovens e adultos com deficiência ainda são excluídas dos serviços educacionais e de outros atendimentos importantes para seu desenvolvimento. Através de um estudo realizado no período de 2001-2005 sobre a Revisão do Plano Nacional de Educação, Ferreira e Sampaio (2005)⁴ verificaram que ocorreram pequenos avanços com relação à ampliação do atendimento educacional no Ensino Fundamental para as PcD. O relatório mostrou ainda ser

³ A nomenclatura necessidades educativas especiais foi utilizada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade – Salamanca, Espanha (1994).

⁴ Ferreira; Sampaio (2005), documento sobre a Revisão do Plano Nacional de Educação – Brasil UNESCO.

insignificante a presença desses jovens no Ensino Médio retardando/dificultando o acesso ao ensino superior. Convém ressaltar que a educação se constitui um fator de desenvolvimento social e humano.

Com o processo de educação inclusiva que vem se desenvolvendo, deverá acontecer um crescimento na chegada desses estudantes ao Ensino Superior. Isso se constitui num indicativo da necessidade de ampliação das oportunidades de acesso e necessidade de viabilizar os recursos financeiros, materiais e humanos para atender a esse segmento populacional, considerando que ainda são poucos os estudantes com deficiência que chegam ao ES, como já evidenciamos.

Essa realidade denuncia que a discussão sobre o acesso a todos os níveis da educação e participação neles para esse grupo social, em todos os níveis da educação, é necessária e urgente. Isso porque vem se constatando que, desde a Educação Infantil, os impedimentos às oportunidades de acesso ao ensino formal ainda são colocados, subtraindo o direito à educação, situação que se agrava com relação ao ensino superior, nível educacional cujas condições de acesso, quase sempre via vestibular, são mais excludentes e, no caso das PcD, devido às restrições nos apoios e recursos disponibilizados, dificulta sobremaneira esse acesso.

Constata-se que as questões educacionais para esse grupo social, nas últimas décadas, vêm sendo discutidas no âmbito da educação geral, saindo do universo restrito da educação especial. Ao mesmo tempo, percebe-se, na sociedade, uma movimentação⁵ crescente de reconhecimento de direitos e reivindicação social contra o estado de marginalização e exclusão (UNESCO, 1990, 1994, 2000, 2008; ONU, 2006; BRASIL, 1996; BRASIL, 2005; BRASIL, 2008; SOARES, A., 2010; DANTAS, 2011, AINSCOW, 1995; BOOTH; AINSCOW, 2002; FERREIRA, 2006, 2009; MANTOAN, 2006; STUBBS, 2008; STOER, 2004), situação na qual ainda se encontram milhares de PcD.

A constatação da exclusão desse grupo social, no cenário educacional mundial, é tão grave que tem suscitado a organização de pessoas⁶ para militar e lutar pelos direitos e interesses desse segmento. Em nível internacional, a partir da década de 90, foram realizadas

⁵ Desde a década de 80, esse movimento vem se intensificando. Em 1981, foi instituído o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em nível internacional a Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência (1983-1992), desencadeando discussões que culminaram com a elaboração de vários instrumentos, em nível nacional e internacional, referente à exclusão social dessas pessoas, declarando-as como signatárias de direitos, repudiando toda a discriminação e preconceito – a exemplo da Lei 7.853/89 no Brasil, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, ratificada através do Decreto 3298/99.

⁶ A título de exemplo, Fórum Permanente de Educação Inclusiva, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), Rede Saci, Acessibilidade Brasil e tantas outras.

várias Conferências nas quais foram estabelecidos acordos e originados documentos direcionados a reverter essa situação de exclusão no campo educacional, entre os quais: o da Conferência de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca (UNESCO, 1994), Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2001), Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), Conferência Mundial sobre Ensino Superior (UNESCO, 2009).

No Brasil, os reflexos das diretrizes internacionais podem ser identificados na legislação brasileira. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/ 2001, e nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001). Além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPE), aprovada em 2008, pelo Decreto do Legislativo nº 186.

Ao mesmo tempo em que visam ao combate ao tratamento desigual e excludente, esses documentos oficiais se direcionam ao resgate da crença sólida da educação escolar como fator que impulsiona a potencialidade e o desenvolvimento pleno das PcD, embora convenha dizer que o dispositivo legal não garante, por si só, o seu cumprimento. Conforme Ferreira (2009) faz-se necessário disseminar mecanismos para a construção de uma nova cultura com valores inerentes à dignidade da pessoa, entendida como sinônimo de direito à participação plena, nos vários campos da atuação humana.

Convém lembrar que ter acesso ao ensino superior não significa que eles estejam ali incluídos. Martins (2009) adverte que, além dos dispositivos legais que determinam as políticas educacionais, as condições arquitetônicas e curriculares devem existir para possibilitar a permanência e o sucesso acadêmico do universitário com deficiência. Nesse contexto, em que se constata a existência de dispositivos legais que, formalmente, garantem o princípio da inclusão, situamos as lacunas e contradições.

Essa constatação pôde ser evidenciada na nossa experiência como professora, atuando em 2006, na cidade de Recife, no curso de graduação em Pedagogia, do Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE), no Pólo do Colégio da Polícia Militar, vinculado à Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata - Universidade de Pernambuco, no qual foram matriculados dois alunos cegos. Tal experiência ajudou a constatar que PcD estavam adentrando ao ensino superior e pude perceber as brechas existentes entre o declarado sobre a inclusão e as práticas educacionais.

Nesse contato mais direto, ficou patente como, nesse nível de ensino, o atendimento educacional para a PcD ainda apresenta limitações diversas, tais como: as aulas, em sua

maioria, eram ministradas com o uso de recursos visuais (data show, slides, quadro branco, textos escritos em tinta) e não eram disponibilizados recursos em braille ou tecnológico que permitissem o acesso ao conhecimento para esses dois alunos. Eles contavam apenas com a solidariedade de alguns professores e dos colegas para ultrapassar as barreiras impostas e conseguir permanecer até concluir o curso superior.

Diante dessa realidade, evidenciamos a urgente necessidade para o presente estudo como forma de intensificar o debate sobre as condições nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e nas Instituições de Ensino Superior (IES), para a inclusão desse grupo social, com vistas a promover reflexões que levem a rupturas paradigmáticas que determinam os entraves e barreiras que ainda se constituem em obstáculos e violam o direito ao acesso e à participação.

Isso porque, mesmo constatando que algumas medidas vêm sendo tomadas, elas parecem ainda insuficientes, precisando ser intensificadas para que as PcD passem a ter oportunidade de desenvolver e utilizar o seu potencial criativo, artístico e intelectual, não somente em benefício próprio, mas também para o enriquecimento da sociedade, conforme o que está recomendado no Art. 30 da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006, p. 19).

Esta pesquisa se insere no campo dos Estudos Culturais (EC), (HALL, 1997; COSTA, 2000, 2003; FERREIRA, 2001, 2009; DORZIART, 2009; SILVA, 2010; FARIAS, 2010; SOARES, A., 2010; SOARES, M., 2010) e esse referencial teórico, desde seu surgimento, caracteriza-se como um campo de contestação dos grupos marginalizados, campo plural de oposição cuja centralidade fundamenta-se numa nova concepção de cultura. Convém lembrar que esta investigação tem como foco a inclusão no ensino superior de PcD, grupo social historicamente excluído e frequentemente colocado em desvantagem nas relações de poder.

Dessa forma, a reflexão sobre o ensino superior através das vozes de PcD, que lutam para conquistar o direito de acesso ao ensino superior e permanência nele, significa escutar um grupo social com um histórico de marginalização e invisibilidade (SOARES, M., 2010). Nessa direção, utilizamos os pressupostos dos EC, campo de conhecimento que representa um espaço de contestação importante, contribuindo para o debate reivindicatório sobre o direito à educação dessas pessoas. Essa autora, a partir da analogia trazida dos EC referente à reação pelos grupos oprimidos às formas dominantes de poder da cultura hegemônica, ressalta a contribuição desses saberes, para a luta pela conquista das PcD por seus direitos.

Para tanto, ela se utilizou da ideia por ela designada, *o lugar de direitos*. Através desse lugar, coloca-se em evidência a cultura dos grupos excluídos, que assistiram à inferiorização

de sua própria cultura e ao negligenciamento das políticas específicas para o atendimento de suas necessidades. Esse lugar é representado pela reação por parte das PcD a não permanecerem nessa situação de inferioridade e partir para luta pela garantia do direito legal.

Considerando que, no ensino superior, ainda persiste a violação dos direitos e a exclusão, faz-se necessário problematizar as assimetrias nas relações sociais. Assim, apoiada na ideia de Soares, M. (2010), a cultura e a educação seriam o lugar apropriado através do qual podem ser revistos os posicionamentos que levam à colocação de PcD numa posição inferior e a eles ser dispensados uma forma desigual de tratamento pela sociedade

Outra contribuição do referencial teórico dos EC para reflexão sobre a temática da deficiência está ligada às questões sobre identidade e diferença.

Costa, Silveira e Sommer (2003), utilizando-se dos estudos de Hall, (1997), produziram o questionamento sobre identidades fixas, ampliando e flexibilizando a noção de identidade e diferença, dando, portanto um novo significado ao processo de subjetivação do indivíduo.

Essa ampliação do conceito de identidade permite dimensionar, por exemplo, a pessoa surda de outro lugar não mais vista como um ser deficiente, mas, a partir da discussão sobre a hibridação das identidades, passaria a ser visualizada inserida em sua própria cultura.

Além de que, segundo esses mesmos autores, o campo dos EC se constitui também num espaço de luta pelo reconhecimento dos direitos dos grupos sociais marginalizados nas sociedades capitalistas, locais onde ocorrem desigualdades que repercutem nas formas de atuação das instituições educacionais e, conseqüentemente, no contexto da Educação Superior. Vejamos o que diz Costa, Silveira e Sommer (2003) apoiados em Hall: “na ótica dos EC as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere à etnia, gerações e classes, sendo a cultura o locus central em são estabelecidas e contestadas tais distinções” (COSTA, et al apud HALL, 2003, p. 23).

Outra ideia que subsidia a reflexão sobre a inclusão da PcD no ensino superior, consoante a lógica defendida nos EC, é tomada a partir do reconhecimento da importância das interações sociais estabelecidas consigo mesmo, com o outro, conforme Doziart (2009). Para essa autora, no processo de inclusão, deve-se adotar procedimentos educacionais que reconheçam as diferenças como fonte de conhecimento e de desenvolvimento humano, sendo imprescindível que o espaço universitário passe a se constituir num ambiente onde a convivência cotidiana, com experiências motivadoras e desafios, possa contribuir para que o

indivíduo venha romper com determinismos biológicos⁷ e sociais e sofridos através de influências familiares, culturais.

Promover a inclusão da PcD, no ensino superior, na atualidade, garantindo-lhe a experiência de acesso ao ensino superior e também de permanência nele com sucesso, mesmo considerando toda complexidade da sociedade contemporânea, é contribuir para o seu desenvolvimento humano e da comunidade em geral. Segundo Severino (2007), a Educação Superior tem uma tríplice função, a seguir apresentadas:

[...] o primeiro é formação profissional nas diferentes áreas, mediante o ensino e aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da iniciação à prática científica e o terceiro é aquele referente à formação do cidadão, ou seja, estimular no estudante a tomada de consciência do seu papel político-social que dá sentido à sua existência histórica, pessoal e social (SEVERINO, 2007, p. 22).

Ou seja, é importante que a PcD tenha acesso ao ensino superior para desenvolver as habilidades e competências técnicas indispensáveis para a inclusão social e profissional, além do aspecto referente à formação da cidadania, já explicitada na legislação brasileira, que lhe permite desempenhar um papel social e político.

Assim, a universidade tem um relevante papel social a cumprir e, mesmo com toda complexidade que representa, precisa assumir a responsabilidade de estar atenta às novas demandas sociais, para, através das ações baseadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, promover mudanças significativas no seio da sociedade na forma de relacionamento com o diferente nas instituições educacionais, ou seja, buscar os meios de promoção da educação na diversidade.

Com relação à extensão e pesquisa, é importante que esse espaço acadêmico promova ações, visando socializar, na comunidade científica e em geral, a reflexão sobre a exclusão social e os meios para combatê-la nos diferentes contextos sociais, contribuindo para a construção de uma convivência mais justa e mais solidária para todos, incluindo os grupos sociais menos privilegiados.

Este estudo tem como campo de pesquisa duas Instituições Federais de Ensino Superior (públicas) sendo que uma se situa em Recife, Pernambuco e outra em João Pessoa, Paraíba. Além das três (03) privadas todas situadas em Recife. E a pesquisa concentrou-se em alguns cursos de graduação presencial, também ainda denominado de formação inicial, aos quais estavam vinculados os oito (08) universitários que participaram deste estudo. A

⁷A ideia acerca do rompimento com os determinismos biológicos por parte das PcD também foi corroborada por Farias (2010), numa pesquisa por ela desenvolvida.

presença de universitários com deficiência tem desafiado as IFES/IES a assumir novos posicionamentos frente a essa nova demanda de universitários (as), tendo em vista que esse nível de ensino tem sido marcado historicamente por características excludentes.

A decisão política de ouvir a voz das pessoas com deficiência para identificar características sobre seu processo de inclusão no ensino superior ocorreu primeiro por entendermos que, enquanto sujeitos, eles podiam falar sobre suas experiências. Por outro lado, o levantamento bibliográfico realizado sobre a temática iluminou que os estudos relacionados à PcD no Ensino Superior, Coelho; Mazzoni; Torres (1999); Valdés (2003); Moreira (2003); Fortes; Martins, (2007); Lima (2007); Carneiro (2007); Almeida; Castro (2009); Melo (2009); Miranda (2009); Rossetto (2009), priorizavam o ponto de vista de outros agentes educacionais, como coordenadores, ou tiveram como objetivo a avaliação das condições para o acesso às instituições e permanência nelas, condições estas existentes ou não nas IFES/IES.

Diante da constatação de que ainda persistem as barreiras ao acesso às IFES/IES e permanência nelas e que as pesquisas dessa temática ainda são escassas, principalmente nos estados citados neste estudo, percebi uma lacuna e desenvolvi o presente estudo através do qual pretendo contribuir para ampliar as discussões, uma vez que parte das experiências vividas por PcD, sendo, assim, protagonistas nesse processo de inserção em uma graduação, também chamada de formação inicial.

O estudo objetiva explorar as características do processo de inclusão dos/as universitários/as ao longo de sua escolaridade com vista a identificar e analisar os fatores que favoreceram e/ou dificultaram o acesso e permanência a partir da perspectiva inclusiva. A pesquisa buscou ouvir as vozes de oito (08) universitários (as), organizado em duplas (um do sexo masculino e outra do sexo feminino) com deficiência visual, deficiência auditiva/surdez, deficiência intelectual/síndrome de down e com deficiência física. Essa configuração buscou minimizar a influência quanto à questão de gênero.

A pesquisa se caracteriza por um estudo descritivo exploratório e adota uma abordagem qualitativa, considerando ser a mais apropriada para investigação de fenômenos sociais. Esse tipo de abordagem considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Além do que, segundo Strauss e Corbin (2008), esta forma de abordagem é a que melhor se adequa à obtenção de informações e oferece condições de conseguir maior riqueza de dados sobre os fenômenos relativos a sentimentos e percepções de pessoas e grupos.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: um questionário e uma entrevista semiestruturada, que será gravada e posteriormente transcrita e organizada

para análise, a qual deverá identificar os processos que facilitaram e/ou dificultaram o acesso à aprendizagem e a participação no ensino superior e conduziram ao sucesso acadêmico.

A perspectiva de escutar a voz de universitários com deficiência procura contribuir para romper com a cultura cristalizada pelo modelo médico-psicológico, (FERREIRA, 2009), através do qual a deficiência é entendida como “doença”, associada a limitações e incapacidades, isto é, segundo essa concepção, a deficiência é uma condição centralizada na pessoa. Tomá-los como protagonistas neste estudo objetiva contribuir para a desconstrução dos discursos sobre a incapacidade, invisibilidade, atribuídos a esse grupo social (SOARES, A., 2010) e cristalizados socialmente no meio educacional acadêmico, que fazem com que esses universitários não sejam vistos e ouvidos em suas reivindicações.

Neste trabalho, busco as “exceções”, isto é, aquelas pessoas com deficiência, universitários que desafiaram as circunstâncias restritivas de acesso à academia e permanência nela, ultrapassaram as barreiras físicas e atitudinais. Esses, mesmo se constituindo um grupo ainda pequeno, não são menos importantes. Ao contrário, estudar suas experiências acadêmicas é fundamental porque eles representam os universitários que compõem o grupo social que conseguiu romper o assujeitamento a que foram submetidos e ampliar suas chances de sucesso.

A ideia de assujeitamento foi estudada por Soares, A. (2010) e está relacionada ao tempo de permanência em espaços relacionais restritos. Ao refletir sobre a questão da sujeição, a autora ressalta a transformação pela via dos fatores culturais e educacionais, conforme se observa a seguir:

[...] toda a condição de assujeitamento construída ao longo da vida da pessoa com deficiência pode ser transformada pela modificação de fatores intervenientes internos ou externos – educacionais, sociais, culturais, vivenciais e afetivos (SOARES, A., 2010, p. 33).

Como já foi referido, o argumento central deste estudo é que o acesso ao ensino superior é um *lugar de direito* (SOARES, M., 2010), assim sendo a permanência da PcD, respeitando suas especificidades, implica garantir o direito conquistado e o cumprimento da legislação brasileira, a partir do texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Mas, é preciso garantir a qualidade dessas mudanças para que o (a) universitário (a) com deficiência possa ingressar e permanecer no ensino superior, garantindo-lhe a participação plena. A instituição de ensino superior é convocada para cumprir o seu papel social e contribuir para eliminação de desigualdades históricas existentes no meio acadêmico e romper com a cultura de exclusão e a ideia da hegemonia do saber no contexto acadêmico.

Dar voz a um grupo social marginalizado significa respeitar o movimento reivindicatório desse segmento populacional denominado “Nada Sobre Nós Sem Nós”, contemplado na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), que basicamente consiste em assegurar que suas vozes e suas percepções e demandas sejam escutadas, ideia essa construída a partir da ótica de que as próprias PcD são as que sabem o que é melhor para elas e, por isso, devem ser ouvidas em todas as ações que as envolvam (ONU, 2006, p. 16).

Com a finalidade de atender ao proposto, este trabalho tem a seguinte organização: Início com a Introdução do trabalho, em seguida apresento o Capítulo 1, intitulado: Acesso, Participação e Aquisições da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior, que subdivide-se em quatro tópicos: 01. Cenário de exclusão educacional da Pessoa com Deficiência; 02. Diretrizes internacionais e a política nacional de inclusão: implicações para o acesso ao ensino superior da pessoa com deficiência no Brasil; 03. O ensino superior no Brasil: histórico e (des) igualdades de oportunidades para grupos vulneráveis e 04. Inclusão, direitos humanos e desenvolvimento social: em direção a um novo modelo de deficiência.

No Capítulo 2, com o título Construindo o percurso metodológico, abordaremos a metodologia fundamentada em André, (2005); Strauss e Corbin (2008); Oliveira (2005). No referido capítulo, apresento a escolha dos instrumentos; a escolha da amostra dos (as) universitários (as); coleta de dados e a análise dos dados com base nos princípios da educação inclusiva e das contribuições dos estudos sobre a cultura.

No Capítulo 3, apresento a Discussão dos Resultados: Construindo as exceções em meio à regra da exclusão, que foi construído tomando como referência as três (03) dimensões da educação inclusiva: a dimensão 01 – acesso ao ensino superior; a dimensão 02 – participação à aprendizagem e a dimensão - 03 - Aquisição do conhecimento.

O capítulo 4 traz o fechamento do trabalho, nele apresento as considerações finais evidenciadas através desta pesquisa. Entre outras questões os achados que emergiram das vozes dos universitários evidenciaram que Pcd devem ser ouvidas quando as questões dizem respeito a sua vida. Além disso, explicitou que o preconceito e a falta de acessibilidade apresentam-se como os principais fatores que dificultam a permanência delas no ES.

2 ACESSO, PARTICIPAÇÃO E AQUISIÇÕES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Acesso, participação e aquisições da PcD no ES constitui tema de prioridade nacional, haja vista a importância internacional e política da Convenção Sobre os Direitos da PcD (ONU 2006), importância nacional da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o recente lançamento do Plano Nacional da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011).

Neste capítulo, que tem como objetivo estabelecer o panorama atual da realidade brasileira no que se refere ao desenvolvimento e possibilidade de acesso, permanência com participação na vida acadêmica e aprendizagens de PcD nos cursos universitários, argumentamos que o marco legal brasileiro é inquestionável no que se refere aos direitos constitucionais das PcD, direitos esses que as caracterizam como *sujeito de direitos*, portanto, devem ter garantido seu direito fundamental à educação, da educação infantil ao ensino superior, os quais são assegurado pela Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência aprovada pelas Nações Unidas, em 2006, e ratificada pelo governo brasileiro, em 2008, e também pela legislação brasileira (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

A corrente literatura sobre educação da PcD extensivamente trata da histórica exclusão de PcD dos vários níveis educacionais e das consequências inevitáveis de aumento da chance de vulnerabilidade dessas pessoas na vida adulta (UNESCO, 1994; BOOTH; AINSCOW, 2002; JANNUZZI, 2004; FERREIRA, 2001, 2003, 2006, 2009; SANTOS, 2008; SOARES, 2010, FARIAS, 2011; MAZZOTTA, 2011).

Com relação à inclusão de PcD, há uma predominância de trabalhos científicos que investigam essa experiência na Educação Básica, porém vêm crescendo, a partir do ano de 2000, trabalhos científicos que problematizam a temática da deficiência na educação superior. Destacamos alguns dos mais recentes: Coelho, W. S.; Mazzoni, A. A.; Torres, E. F., 1999; Moreira, 2003; Valdés, 2003, 2006; Masini; Torres, 2005; Fortes; Martins L., 2007; Lima, 2007; Cardoso, 2007; Alcoba, 2008; Pereira, 2008; Almeida; Castro, 2009; Melo, 2009; Miranda, 2009; Rossetto, 2009; Souza, 2010.

No levantamento realizado no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre pesquisas, articulando ensino superior e deficiência, no período de 2007 a 2010, foram encontrados apenas quatro trabalhos (DREZZA, 2007; MARTINS, D. 2009; SOUZA, 2010; BALBINO, 2010), demonstrando que esse tema continua emergente, cercado por conflitos e tensões.

Nesse contexto de exclusão, tratar do acesso aos cursos de graduação, da participação na vida universitária e das aquisições ou aprendizagens a partir das vozes dos próprios/as universitários/as com deficiência sobre sua experiência na academia constitui tema de fundamental relevância no cenário da educação nacional, considerando o acesso ao ES e a permanência nele como possibilidade de superação das práticas de exclusão social, considerando ainda que contribui para a promoção e defesa dos direitos à educação geral e em Educação Superior em particular.

Na construção do marco teórico, apresento quatro tópicos referentes às condições e atendimento da PcD no ensino superior: tópico 1 - O cenário da exclusão educacional da Pessoa com Deficiência.; tópico 2 - Diretrizes Internacionais e política nacional de inclusão: implicações para o acesso ao ensino superior da pessoa com deficiência no Brasil; tópico 3 - Ensino superior no Brasil: histórico e (desigualdade de) oportunidades para grupos vulneráveis e concluindo o traço algumas reflexões acerca da inclusão, sob a perspectiva de direitos humanos e desenvolvimento social: em direção a um novo modelo de deficiência.

2.1 O cenário da exclusão educacional da Pessoa com Deficiência

Documentos internacionais e a literatura na área de deficiência há muito, denunciam a situação mundial de exclusão educacional, social e econômica das pessoas com deficiência (UNESCO, 1994; FERREIRA, 2001; SAVE THE CHILDREN, 2003; RIBEIRO, 2003; JANNUZZI, 2004; STOER, 2004; BRASIL, 2001, 2008; FERREIRA, 2009; REICE, 2009; SOARES A., 2010). Stoer (2004) argumenta que a exclusão, dentro da qual as PcD se encontram historicamente imersas, são justificadas socialmente

Por se considerar a deficiência uma condição imutável, uma ‘tragédia pessoal’ que não é possível melhorar. Nesse caso, a visibilidade da deficiência origina também uma posição ingênua de análise, que leva as pessoas a crerem que pelo fato da deficiência não ser inalterável, elas necessitariam de uma intervenção do tipo assistencialista, caritativa (STOER, 2004, p. 47).

Esta citação é interessante porque revela a raiz do denominado modelo médico patologizante da deficiência, ou seja, a crença de que a deficiência inevitavelmente torna PcD incapaz para realizações e aprendizagens, gera atitudes preconceituosas, discriminatórias e excludentes e requer uma abordagem caritativa e assistencialista de cuidados ao invés de oportunidades sociais (FERREIRA, 2004, 2009).

Essas atitudes são construções sociais e culturais que podem mudar no decorrer da

história individual, como este estudo revela - com a apresentação das realizações dos universitários (as) entrevistados (os) - mas, apesar disso, estão perpetuadas na história da humanidade. Exatamente por isso, a Convenção Sobre os Direitos da PcD, já referida neste trabalho, foi aprovada, apesar de já existir uma Convenção dos Direitos Humanos (ONU, 1948) , que deveria dar conta de assegurar os direitos humanos para este grupo social. A forma equivocada com que a deficiência obscurece a pessoa, realçando a característica física, sensorial, intelectual que apresenta, constitui, portanto, uma barreira social imensa a ser superada (FERREIRA, 2006).

De acordo com a UNESCO (2008), são essas práticas discriminatórias, no âmbito dos sistemas educacionais, que conduzem à exclusão e à desigualdade e fortalecem os padrões de reprodução social. A visibilidade da deficiência torna a pessoa invisível para a sociedade e, portanto, cria o solo e espaço para a sua vulnerabilização social a qual se encontra na raiz dos eventos e atitudes exclusionárias, que afetam, historicamente, a vida deste grupo social (SOARES, A., 2010; FARIAS, 2010; FERREIRA, 2001).

No Brasil e no mundo, como já vimos, existem milhões de pessoas excluídas da educação, ou seja, seres humanos que são mantidos fora da escola e sem acesso a nenhum tipo de serviço educacional. Ser mantido à margem da educação formal representa ser colocado à margem da possibilidade de cidadania e da vida laboral na fase adulta. Diante disso, pode se dizer que: “Um dos maiores problemas que o mundo enfrenta, hoje em dia, é o crescente número de pessoas que são excluídas da participação ativa na vida econômica, social, política e cultural das suas comunidades. Uma sociedade assim não é nem eficaz nem segura” (UNESCO, 2003).

No contexto da marginalização de grupos sociais em situação de vulnerabilidade e de exclusão educacional, documentos internacionais e nacionais revelam que o grupo social constituído pelas pessoas com deficiência tem sido mantido às margens do acesso, participação e aprendizagem que ocorrem na escola e uma ínfima parcela, portanto, tem acesso aos cursos universitários (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; BRASIL, 2001).

A exclusão educacional leva à exclusão social e impede as PcD de participarem, em condições de igualdade, das oportunidades oferecidas na sociedade. Essa constatação foi discutida no Encontro Anual do Espaço Cidadania da Força Sindical, segundo o informativo referente ao relatório sobre trabalho e renda da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e veiculada no boletim denominado Espaço Cidadania⁸

⁸ As informações estão disponíveis no site: www.ecidadania.org.br acesso em: 15.11.2011.

A elevação de escolaridade dos trabalhadores é condição fundamental para a melhoria da remuneração. É o que aponta os registros sociais fornecidos pelas empresas ao Ministério do Trabalho e Emprego. Enquanto um trabalhador com Mestrado completo ganha mais que o dobro da remuneração média, os analfabetos ficam na base da pirâmide, tenham deficiência ou não (ESPAÇO CIDADANIA, 2011).

Nesse contexto, ainda restritivo ao acesso a experiências de participação, a exclusão da PcD, na educação superior, tem como origem a percepção equivocada da deficiência como um impedimento de aprendizagens intelectivas, que está enraizada nos mitos construídos culturalmente pelo modelo médico assistencialista e patologizante deste indivíduo outra razão que leva à exclusão da pessoa com deficiência fundamentada no equívoco de se tratar de uma pessoa improdutiva, conseqüentemente, um permanente devedor de favores à sociedade. Esses mitos e/ou equívocos têm dificultado e, em alguns casos, impedido o acesso dessas pessoas a todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, violando o seu direito incondicional à educação, conforme estabelecido na Declaração de Direitos Humanos de 1948 (FERREIRA, 2004; STOER, 2004).

As questões aqui discutidas demonstram que ainda persiste um quadro de preconceito e marginalização que leva à exclusão desse grupo social. Torna-se necessário que mudanças sejam empreendidas para minimizar/eliminar a exclusão presente na educação em todos os níveis e, nessa direção, prossigo as discussões, apresentando as implicações das diretrizes internacionais e política nacional de inclusão para o acesso da PcD ao ensino superior no Brasil e permanência nele.

2.2 Diretrizes Internacionais e política nacional de inclusão: implicações para o acesso ao ensino superior da pessoa com deficiência no Brasil

No Brasil, o impacto das diretrizes internacionais para a política de atendimento educacional das PcD é uma experiência nova. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4024/61, no Art. 88, instituiu que “a educação dos excepcionais deve no que for possível enquadrar-se no sistema geral da educação a fim de integrá-los à sociedade.” Segundo Jannuzzi (2004), a intencionalidade não se materializou, pois os entraves existentes na organização social daquele período não permitiu que as PcD usufríssem do que foi previsto na legislação. Isso evidencia que, em nosso país, a defesa da cidadania e do direito à educação para esse grupo social, nas políticas públicas brasileiras, esteve ligada ao contexto econômico e político.

A institucionalização da educação especial ainda é muito recente. A educação como direito foi instituída na Constituição Federal de 1988, que se antecipou aos documentos internacionais, e nos Art. 205, 206, que afirmam a educação como direito de todos e que deverá ser ministrada com igualdade de condições para o acesso à escola e permanência nela. O dispositivo constitucional vem, gradualmente, fortalecendo a aprovação de uma legislação na perspectiva inclusiva.

Porém, a inclusão na educação, em particular, ocorreu somente a partir da publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em nível internacional, e ainda no século XX com a introdução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi assumido pelo governo federal o compromisso de oferta de apoio educacional para esse segmento da população (MAZZOTTA, 2011; FERREIRA, 2006; JANNUZZI, 2004).

Embora lentas, as mudanças políticas na esfera educacional estão gradualmente criando um novo cenário social e educacional fundamentado em direitos humanos. A declaração de Salamanca da UNESCO (1994) constitui um marco nesse processo, documento chave para o lançamento da política de inclusão do governo federal no início do século XXI. Nesse documento, dentre as recomendações, destaca-se aquela que reconhece a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças e jovens e adultos com necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994, p. 9).

Foi, portanto, o documento de Salamanca, em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, também da UNESCO, que impulsionou o chamamento dos países membros da ONU a reafirmarem seu compromisso com a educação de grupos vulneráveis em geral: negros/as, analfabetos/as, PcD, entre outros. Como consequência, passaram a ser denunciadas as situações de discriminação e marginalização na educação de crianças, jovens e adultos com deficiência (assim como outros grupos sociais) e foram construídas novas diretrizes políticas para combater a exclusão educacional, as quais ainda estão em curso.

Ressalto, ainda, as orientações dessa declaração para o atendimento no ES para as PcD, entre as quais, destacamos duas consideradas relevantes: a primeira, relacionada à ação dos Estados membros da ONU para concretizar uma política de inclusão no ensino superior e a segunda, ligada ao papel da Universidade para formar profissionais para atuar na promoção da educação inclusiva e de uma sociedade inclusiva, conforme citações a seguir:

- (1) deverão ser tomadas as medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais, no ensino secundário e superior, assim como nos programas de formação profissional. (UNESCO, 1994 p. 29).
- (2) cabe às Universidades desempenhar um importante papel consultivo na elaboração de serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação de fornecedores de professores e à elaboração de programas e materiais pedagógicos. Deverá ser fomentada a criação de sistemas entre universidades e com outros sistemas de ensino superior nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Essa inter-relação entre pesquisa e capacitação é de grande importância e também muito importante a ativa participação de pessoas com deficiência na pesquisa e formação para garantir que seus pontos de vista sejam levados em consideração. (UNESCO, 1994, p. 38).

Outra diretriz internacional que influenciou as políticas sociais para integração da PcD, no Brasil, foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência⁹ – 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3956/2001, que reafirmou os direitos humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas, reconhecendo as pessoas com deficiência como signatárias dos mesmos direitos e estabelecendo condenação por qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos, inclusive o direito à educação. O texto define, no Art. 01, deficiência e caracteriza o que representa discriminação contra a pessoa com deficiência:

I – Deficiência – Significa restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social;

II – Discriminação - Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU 2006)¹⁰, visando proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas

⁹ Convenção de Guatemala disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala>. Acesso em 30.09.2011.

¹⁰ A Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi aprovada no Brasil através do Decreto do Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008

as PcD. Esse documento teve o propósito de estabelecer diretrizes gerais, normas e critérios básicos para assegurar a inclusão social e os direitos individuais e coletivos da PcD. No Art. 1º da Convenção, PcD passam a ser vistas como: *aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas* (SEDH/CORDE, 2008, p. 24).

Através desse documento, foi ampliada a visão sobre discriminação trazida pela Convenção de Guatemala. A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com deficiência focaliza os direitos humanos e liberdades fundamentais. Em virtude do enfoque trazido o Art. 2º, define discriminação da seguinte forma:

Qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (ONU, 2006).

O referido documento, em seu artigo 24, considera a questão relativa à educação da PcD da ordem dos direitos humanos e passa a considerar discriminação **todo** e qualquer ponto que não favoreça a inclusão plena da PcD no sistema educacional. E, dessa forma, é considerada discriminação a falta de acessibilidade nos espaços físicos e nos sistemas de comunicação, ou seja, as situações em que as IES/IFES não promoverem a acessibilidade para todos os estudantes, respeitando sua condição se caracteriza como uma atitude discriminatória.

No ano de 2009, foi realizada, em Paris, a Conferência Mundial sobre Ensino Superior com a temática: As novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social (UNESCO, 2009), nesse encontro foram reconhecidas as evidências com que a pesquisa e o ensino superior contribuem para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o progresso e este desenvolvimento deve abranger também com a contribuição de PcD. Esse mesmo documento, contudo, reconhece que o acesso ao ensino superior ainda é insuficiente, e adverte que a qualidade nesse nível de ensino precisa melhorar para garantir a ampliação do acesso bem como do sucesso dos estudantes. Desafia a educação superior a ampliar o acesso com a garantia da qualidade de ensino.

Cabe aqui destacar que o Brasil é signatário de todos os princípios emanados nestas conferências internacionais e, portanto, compromete-se com protocolos de intenção que passam a influenciar as políticas públicas sociais e de educação. Os documentos legais

expressam as recomendações dos tratados internacionais bem como se orienta pelo texto constitucional brasileiro.

No campo da educação de PcD, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), outros documentos merecem destaque na direção da construção de sistemas inclusivos: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Resolução nº 2 (CNE/CEB/2001), Decretos 5296/2004 e 5626/2005 e os mais recentes: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PORTARIA Nº 948/2007) e o Decreto 6.571/08 que dispõe do atendimento educacional especializado (REVISTA INCLUSÃO, 2005).

Além dos já citados, para a defesa da garantia do direito à educação da PcD, ressalto a importância do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999¹¹, pois se constitui num marco pelo reconhecimento de direitos, regulamenta a Lei nº 7.853/89, preconiza a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, criminaliza o preconceito e ressalta a ação de barreiras existentes no ambiente, além de conceituar deficiência “como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (LIMA, N., 2007, p. 187). O artigo 4º especifica as características das deficiências, classificando-as em: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência múltipla. Este estudo toma como referência os tipos de deficiência descritos nesse decreto.

Em 2003, foi criado o “Programa de Educação Inclusiva Direito à Diversidade”, com vistas apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

O Decreto 5296/2004 também chamado a Lei da Acessibilidade que regulamenta a Lei 10.048/2000 e dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, importante, portanto para promoção da inclusão de pessoas com deficiência no ES. Consoante este marco legal, existem *barreiras* encontradas no cotidiano das pessoas com deficiência que são definidas como: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade

¹¹ Segundo Pereira M.M. (2008), os Editais que orientam quanto ao atendimento especial dispensado aos candidatos com deficiência que concorrem a uma vaga no vestibular, respaldam-se neste Decreto, assim como o Programa do Benefício de Prestação Continuada (BPC), do governo federal.

de movimento e a circulação com segurança das PcD as quais foram classificadas como:

Barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

Barreiras arquitetônicas nas edificações: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

Barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;

Barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (BRASIL, 2000, p. 9 – 10, Grifo do autor).

A Lei da Acessibilidade (BRASIL, 2000, 2004) traça as diretrizes para a promoção de uma ampla reforma que garanta a acessibilidade da pessoa com deficiência nos logradouros e instituições públicas e privadas. Determina, ainda, o trabalho integrado entre vários ministérios e secretarias, visando apoiar e financiar projetos que garantam a acessibilidade de acordo com o modelo universal de sociedade¹². Segundo Sasaki, (2007) o termo acessibilidade está relacionado com a eliminação de barreiras arquitetônicas, e na década de 90 a acessibilidade deverá seguir o paradigma do desenho universal, segundo o qual os ambientes, os meios de transportes e utensílios devem ser projetados para todos (portanto não apenas para pessoas com deficiência).

Outra lei mais específica e fundamental para a promoção da acessibilidade é a Lei da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Lei nº 10.436 de 24.04.02, instituída pelo Decreto 5.626/2005, cujo teor regulamenta a acessibilidade comunicacional da pessoa surda. Essa lei garante o acesso dos estudantes surdos à escola, além de dispor sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular, a formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, regulamentação do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e a organização da educação bilíngue, imprescindível na inclusão da pessoa surda no ES.

Em 2006, foi elaborado o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da Rede Regular”, divulgado pelo Ministério Público Federal, reafirmando o direito de todos à educação nas escolas e classes regulares (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004).

¹² Esta é baseada no Modelo do Desenho Universal de Sociedade, que, segundo Correia, 2009 p. 255, compreende um conjunto de preocupações, conhecimentos, metodologias e práticas que visam à concepção de espaços, produtos e serviços utilizáveis com eficácia segurança e conforto pelo maior número de pessoas possível, independente de suas capacidades.

Em 2007, foi instituído, através do Decreto nº 6.094/2007, da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP),¹³ o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (BRASIL, 2007), que visava a uma mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica com a participação das famílias e da comunidade. Esse plano tinha como objetivo desenvolver, através do Governo Federal, em regime de colaboração com Municípios, Estados e Distrito Federal, a implementação de ações de assistência técnica e financeira mediante programas.

Os compromissos assumidos pelo Brasil, com as diretrizes internacionais, vêm intensificando a favor da adoção de uma política educacional e de um sistema de educação inclusivo. Dessa forma, foram criadas Leis, Decretos, Portarias, visando minimizar a discriminação e exclusão educacional, e as diretrizes internacionais têm iluminado os conceitos e pressupostos trazidos na legislação brasileira. Porém, esses reflexos tomam formas diferenciadas em contextos diferentes daí ser relevante e apropriado apresentar um panorama histórico da Educação Superior no Brasil, a fim de caracterizar as raízes da exclusão de grupos socialmente desfavorecidos e em situação de desvantagem educacional, cultural e econômica.

2.3 O ensino superior no Brasil: histórico e (desigualdades de) oportunidades para grupos vulneráveis

No Brasil, o direito à educação está garantido, como já foi abordado, por um marco político-legal consistente que abrange da Constituição Federal de 1988 à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, passando, obviamente, pela LBDEN (Lei 9.394/96), na qual o acesso a um curso superior possibilita à PcD a inserção no mundo sociocultural e econômico do país, conforme o que estabelece o Art. 43, que dispõe sobre a finalidade da educação superior:

[...] formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, propiciando-lhes ainda formação continua (BRASIL, 1996, p. 31).

O artigo acima citado, embora não trate especificamente das PcD, contempla a carência de formação profissional que atinge essas pessoas, principalmente após a instituição

¹³ A SEESP foi remanejada através do Decreto 7.480/11 da Presidenta da República Dilma Rousseff . para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI

da Políticas de Cotas no setor profissional, instituída através da Lei 8.213/91 (BRASIL, 1991), e o ensino superior é uma das formas de se obter a qualificação profissional.

Porém, ao proceder a uma retrospectiva sobre a implantação da Educação Superior Brasileira, evidencia-se o caráter excludente que marcou a sua formação. Segundo Rossetto (2009) e Valdés (2003), o surgimento das Universidades, no Brasil, demorou a acontecer em consequência da falta de interesse dos colonizadores e da resistência de Portugal para implantar a ES na colônia. Houve tentativas por parte dos jesuítas, que não se concretizaram. Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, no período compreendido entre 1808 – 1821 o ensino superior foi instituído, ou seja, no período colonial.

Segundo Januzzi (2004), no início do século XX, precisamente na década de 1920, devido ao panorama econômico-cultural e político que permeou o país após a Primeira Grande Guerra, aconteceu um movimento de mudanças em diversos setores sociais do Brasil: inúmeras reformas do ensino primário e secundário foram feitas, principalmente nas esferas estaduais, proporcionando uma grande expansão dessas modalidades. Com relação à educação superior, ocorreu o surgimento de algumas universidades.

Argumentando sobre o surgimento da universidade brasileira, Rossetto (2009) e Valdés (2003), informam que as décadas de 20 e 30 marcaram a expansão deste nível de ensino, pois foi a época em que foram criadas as primeiras universidades brasileiras, as quais tinham como função promover cursos profissionalizantes, destinados a atender a elite econômica, mantendo-se distante das reais necessidades da maioria da população.

A característica historicamente excludente do ensino oferecido pelas classes dominantes perdurou até a década de 50 do século XX, decorrente do processo de industrialização e urbanização em nosso país. Motivada pela nova configuração econômica e pela ascensão de maiores contingentes populacionais ao cenário político fez emergir novas exigências no contexto social. Tal característica foi exemplificada por Rossetto (2009) ao informar que, na década de 50, estudantes cegos solicitaram autorização ao Conselho Nacional de Educação para que pudessem ingressar nas Faculdades de Filosofia.

Em detrimento desse novo contexto, o início da década de 60 é marcado pela emergência de pressões por parte da sociedade civil para a ampliação do número de vagas nas universidades, diante dessa realidade, é empreendida uma reforma universitária, numa tentativa de tornar a Educação Superior mais acessível à população como um todo (VALDÉS, 2003).

Porém o regime de exceção imposto pelo governo militar, durante a década de 60, refletiu no funcionamento da Educação Superior, período durante o qual foi realizada uma

ampla reforma universitária, cujo modelo foi inspirado no modelo americano. Sob a gestão de governo militar, o ensino superior sofreu mudanças caracterizadas por uma significativa expansão no número de vagas, que objetivou atender à demanda econômica da expansão desenvolvimentista chamado de “Milagre Brasileiro”.

Todavia, o aumento do número de vagas era direcionado às instituições privadas de ensino superior. O modelo americano, alienígena de nossa realidade, acarretou prejuízos para os segmentos empobrecidos da população porque acentuou a exclusão da população de jovens das camadas pobres e de outros grupos sociais marginalizados, como negros, indígenas, e também, das pessoas com deficiência. Ainda conforme Valdés (2003), a reforma empreendida pelos governos militares foi perpetuada até os anos 70 e o milagre brasileiro provocou uma expansão desordenada e a elitização do ES privado, gerando prejuízos na qualidade do ensino e, mais uma vez, para os segmentos mais empobrecidos da população de trabalhadores, que não tinham oportunidades de acesso aos bancos universitários.

A partir da década de 80, a política de expansão da Educação Superior intensifica-se e mais uma vez se caracteriza pelo aumento na oferta de vagas em instituições privadas, ocasionando, conseqüentemente, a consolidação da privatização desse nível ensino. Esse modelo atendia às necessidades das classes econômicas favorecidas do país e excluindo as minorias sociais, como negros índios e pessoas com deficiência, que não terem como arcar com os custos para estudar numa instituição de ensino superior privada, permaneciam fora da universidade.

Por outro lado, esta década, marca internacionalmente, o movimento de luta pelos direitos das pessoas com deficiência que se fortalece para reivindicar por seu direito de ser integrado em todos os contextos sociais. Nesse contexto, o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, em 1981, instala, mundialmente, o debate sobre a exclusão imposta às pessoas com deficiência, estimulando a organização de uma luta efetiva pela participação plena e igualdade desta parcela populacional.

Com o final do regime ditatorial, em meados da década de 80, no Brasil, observa-se, uma tímida ampliação do acesso das PcD nos cursos de graduação, em decorrência da mobilização e da criação de leis que garantem o acesso, ratificando o direito das pessoas com deficiência à educação em todos os seus níveis (MIRANDA, 2009).

Com a consolidação da redemocratização do país, na década de 90, e o aperfeiçoamento das instituições, visando ao reconhecimento da cidadania e o direito à educação, houve um impulsionamento por mudanças educacionais com o objetivo de atender às necessidades educacionais das minorias sociais como sujeitos signatários do direito à

educação. Corroborando essas mudanças, Rosseto (2009) aponta algumas:

O Brasil, a partir dos anos 90, vem experimentando várias transformações no seu sistema de educação [...] contamos com modificações na organização acadêmica, no processo de avaliação, nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação (ROSSETO, 2009, p. 94).

Essa autora ressalta, ainda, que, entre 1994 a 1998, a matrícula nos cursos de graduação na educação superior apresentou um crescimento majoritário na rede privada de ensino, o que mais uma vez caracteriza a tendência privatizante, na qual se vincula, diretamente, à política de expansão do ensino superior empreendida pelo governo federal de incentivos para as instituições privadas, necessitando que se proceda a uma reflexão sobre essa forma de expansão das matrículas. Esse modelo de ampliação adotado tem sofrido algumas críticas de alguns teóricos (MARTINS, 2000; ROSSETO, 2009), sob o argumento que essa forma de expansão vem reforçar o caráter excludente do ensino superior.

Com relação a mudanças que favorecem o acesso de PcD ao ES, segundo Miranda, (2009), já em 1994, foi normatizado o atendimento educacional através da Portaria nº 1793, a qual orientava quanto à necessidade de complementação dos currículos para a formação de docentes e de outros profissionais para interagir com pessoas com necessidades especiais¹⁴, recomendava a inclusão de disciplinas e conteúdos que abrangesse o conhecimento sobre as necessidades especiais e a integração dessas pessoas nos cursos superiores, de acordo com suas especificidades, sinalizando para um olhar para este direito

No primeiro mandato presidente Lula (1996 a 2002), tendo em vista os compromissos assumidos com os organismos internacionais e o contexto legal da época, foram tomadas medidas e estabelecidas metas para a ampliação do acesso, visando minimizar o caráter excludente da educação Superior (PERREIRA; SILVA, 2010). Sendo intensificadas as reformas que visavam, entre outras questões, à ampliação da frequência líquida de jovens na faixa etária entre 18 a 24 anos e a flexibilização do currículo, naquele momento histórico estava em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 10.172/2001, que estabelecia as seguintes metas:

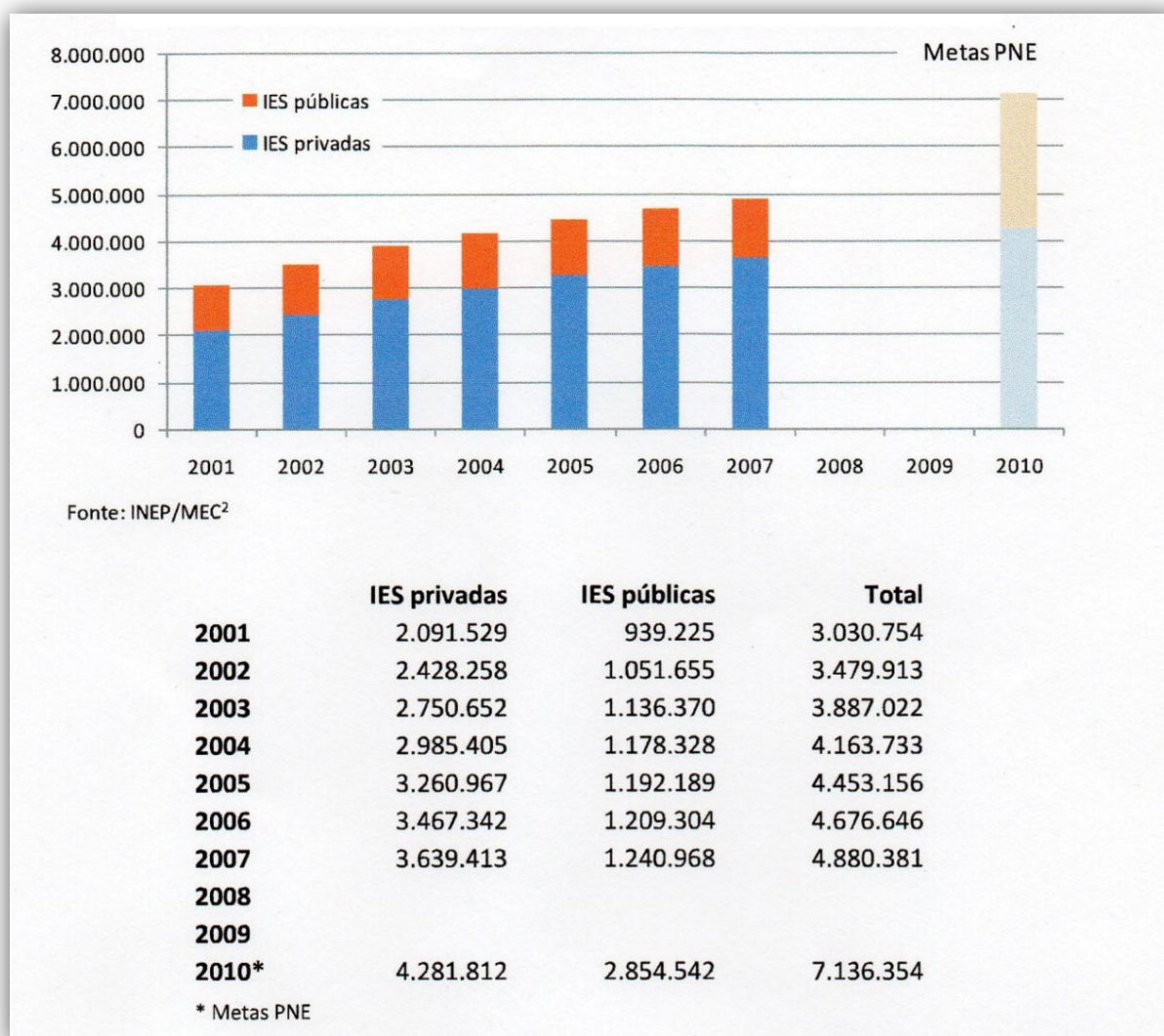
Prover até o final da década, a oferta da educação superior para pelo menos 30% de pessoas na faixa etária de 18 a 24 anos;

Ampliar a oferta do ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total de vaga, inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior (BRASIL, 2001).

¹⁴ A nomenclatura Necessidades Educativas Especiais, está consoante a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)

O PNE foi uma base importante para mudanças significativas no estabelecimento de políticas educacionais, que buscava, entre outras questões, minimizar a desigualdade educacional. Porém, conforme os dados dos Censos da ES, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), o Brasil não conseguiu atingir a meta de ampliação do acesso ao ensino superior definida no PNE (2001) e busca reverter essa realidade por meio do incentivo ao acesso nas instituições privadas. Essa tendência foi analisada por Garcia (2009). Na tabela abaixo, esse autor faz uma projeção em relação à evolução de matrícula no ES desde 2000 até 2010, ao mesmo tempo em que demonstra a distribuição dessas entre as instituições públicas e privadas, conforme pode ser verificado a seguir:

Gráfico 1 - Evolução das matrículas no Ensino Superior Brasileiro



Fonte: Garcia, 2009

Pelos dados apresentados, pode ser verificado que, de 2001 para 2010, o número de matrículas nas instituições de ensino superior privadas tem crescido mais que nas instituições públicas, demonstrando que a tendência privatizante e excludente continua presente na Educação Superior brasileira, e que se tomando como base essa projeção verifica-se que a ampliação que vem se efetuando não permitirá que o Brasil atinja a meta estipulada no PNE, (2001) para 2010.

Associa-se a essa questão o fato de que o Brasil se destaca na América Latina como o país com um dos menores índices de matrícula no ES. Essa informação, foi apresentada por Rosseto, apoiada em Sguissardi (2009), e indicou que apenas 10,5% da população de jovens na faixa etária dos 18 aos 24 anos estão matriculados neste nível de ensino. O texto a seguir estabelece um comparativo entre o Brasil e outros países do continente americano e demonstra a péssima situação do nosso país em relação aos outros:

Trata-se de uma das mais baixas na América Latina, em que há casos de países, como a Argentina, Chile e o Uruguai, que já ultrapassava, em 2002, os 30%, meta que o Brasil estabeleceu para o ano de 2011, isto é, dez anos após a aprovação do Plano Nacional de Educação, em janeiro de 2011. (ROSSETTO apud SGUISSARDI, 2009, p. 93).

A política que se intensificou no segundo mandato de Lula (2006 a 2010) teve como foco o combate à exclusão social, criando as bases sociais e econômicas para a promoção da inclusão social e escolar dos grupos vulneráveis conforme Ferreira e Sampaio (2005). Segundo essas autoras, foram instituídas políticas denominadas de ações afirmativas¹⁵ com a finalidade de ampliar o acesso dos grupos vulnerabilizados ao Ensino Superior, como negros, indígenas, estudantes oriundos das classes empobrecidas e pessoas com deficiência.

Essas políticas beneficiaram o acesso de PcD ao ensino superior, porém outras mais específicas foram também elaboradas, visando, de forma mais direta, assegurar os direitos das PcD no ensino superior. Foi instituída a Portaria ministerial de nº 3.284/2003 do MEC a, que regulamentou necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino (BRASIL, 2003).

Em 2004, o governo federal lançou o Programa Universidade para Todos

¹⁵ Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas -, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização (ALCOBA, 2008).

(PROUNI)¹⁶. Esse programa teve a finalidade de ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior e beneficiou, entre outros, o grupo social das PcD. Seu modo de ação consiste na concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderirem ao programa recebem isenção de tributos (BRASIL, 2005). Para tanto, o governo oferece uma contrapartida na forma de isenção de alguns tributos federais àquelas instituições privadas de ensino que fizeram sua adesão ao programa.

É importante destacar que o PROUNI define como público alvo os estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou privada (aqueles que tiveram bolsa integral em escolas pagas durante todo o ensino médio), *peças com deficiência*, os auto-declarados indígenas, pardos ou pretos, professores da rede pública no efetivo exercício do magistério da Educação Básica, que não tiveram acesso ao ensino superior. Além dos critérios referidos, todos deveriam ter renda familiar *per capita* de até, no máximo, três salários mínimos.

Outro programa que propõe ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES) é o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR)¹⁷. O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Em sua fase inicial, o Programa INCLUIR¹⁸ caracterizou-se como uma ação afirmativa a favor da inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior, através do financiamento de projetos que tenham como foco a melhoria das condições de acessibilidade vida universitária, os quais são coordenados por docentes das universidades federais.

Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição,

¹⁶ O ProUni foi institucionalizado pelo Lei Federal nº 10.096, de 13 de janeiro de 2005. O site de acesso do ProUni <http://prouniportal.mec.gov.br>. Em cada estado brasileiro, o quantitativo de vagas para estes grupos sociais é definido segundo percentual populacional do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹⁷ O programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008.

¹⁸ Nas Instituições de Ensino Superior privadas, em que estudam/estudaram os universitários da presente pesquisa, há universitários beneficiados pelo PROUNI, entretanto nenhum dos universitários pesquisados participa do Programa, por não se enquadrarem nos demais requisitos exigidos pelo Ministério da Educação.

buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.

Este programa, ainda em vigência, tem como objetivo promover o cumprimento dos Decretos 5296/04 e 5626/2005, os quais regulamentam respectivamente a Lei de Acessibilidade e a Lei de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular. O governo federal, com este programa, visa fomentar a implantação de programas, projetos de ensino, pesquisa e extensão que ampliem as oportunidades educacionais para as pessoas com deficiência. Além disso, o programa prevê também a disponibilização de verbas para reformas do ambiente físico das universidades, tais como: adaptação dos espaços físicos, elevadores, rampas, entre outros. Além de possibilitar a aquisição de recursos tecnológicos, tais como: computadores, impressoras Braille, softwares específicos, lupas e outros.

Na Universidade Federal da Paraíba, por exemplo, o primeiro projeto aprovado no âmbito do INCLUIR foi destinado à realização de um Seminário sobre Acessibilidade no ES/UFPB e na aquisição de equipamentos eletrônicos para o uso de universitários, professores/as e funcionários com deficiência no campus 1, em João Pessoa. O segundo projeto aprovado tem como objetivo melhorar as condições de acessibilidade física em áreas de circulação comum para todos/as os/as estudantes, tais como o Centro de Convivência, o Setor Representativo da Comunidade Universitária Discente, a Biblioteca Central, os Bancos e o Refeitório¹⁹.

Atualmente, a Pró-Reitoria para o Apoio Estudantil (PRAPE) está elaborando a Política de Acessibilidade da UFPB a fim de melhorar as condições de acesso, permanência e participação e aquisições dos universitários/as (e outros/as) com deficiência. A partir de 2012, as Instituições de Ensino Superior passarão a receber verbas para cobrir projetos de acessibilidade.

Hoje, a recente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada pelo Ministério da Educação, consolida, no âmbito da política, a orientação inclusiva no campo da educação, embora ainda não garanta a inclusão, de fato, de estudantes com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

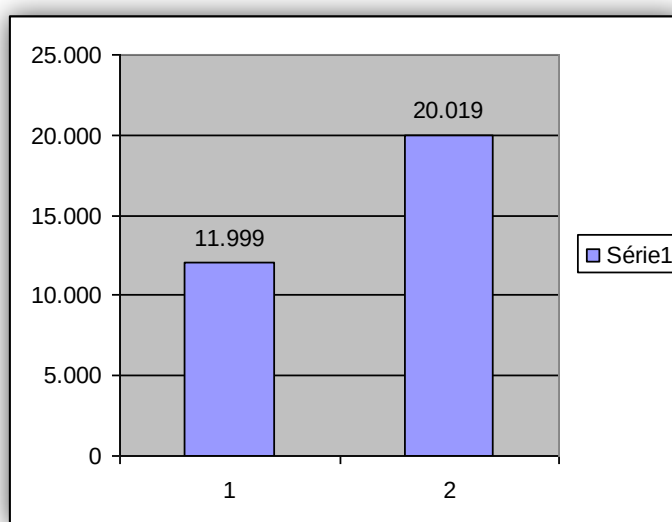
Com relação ao atendimento na educação superior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, propõe que a educação especial se efetive por

¹⁹ Informações do Programa INCLUIR/UFPB - 1a fase: Professora Dra. Joana Belarmino joana@cchla.ufpb.br
Informações do Programa INCLUIR/UFPB - 2a fase: Professora Dra. Angelina Costa angelinadlcosta@yahoo.com.br

meio de ações que promovam 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 envolvam o ensino pesquisa e extensão (BRASIL, 2008).

Embora de forma lenta, a inclusão de pessoas com deficiência no ES vem crescendo, e esta afirmação se constata quando se estabelece um comparativo entre o número de matrícula de PcD fornecido através do Censo da Educação Superior MEC/INEP de 2005 e 2009. Em 2005, o número de matrículas de universitários com deficiência nesse nível de ensino foi de 11.999 (BRASIL, 2007). Já em 2009, esse número passou para 20.019, conforme dados do MEC/INEP, o que representou um crescimento médio de 40%. O gráfico a seguir demonstra esses dados:

Gráfico 2 – Educação Especial

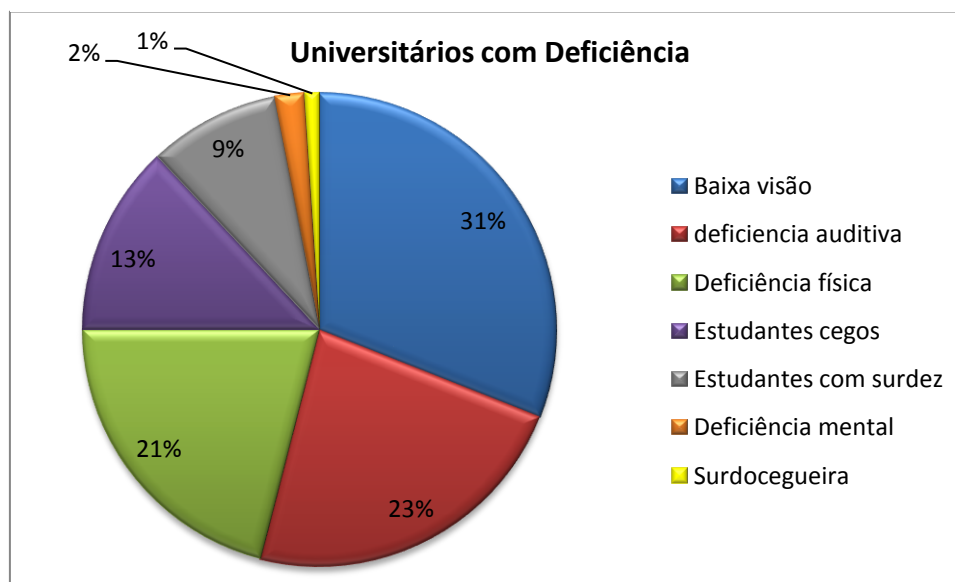


Fonte: Brasil (2007)

A distribuição por tipo de deficiência demonstra que alguns tipos têm um percentual maior de participação, como se constata na configuração abaixo, que também foi baseada nos dados do Censo da Educação Superior do MEC/INEP (2009)²⁰. Os 20.019 estudantes estavam assim distribuídos: 31% com baixa visão, correspondendo ao maior percentual, seguido de 23% deficiência auditiva e 21% deficiência física, 13% eram estudantes cegos, 9% com surdez, 2% com deficiência mental e 1% com surdocegueira.

²⁰ Dados apresentados pelo Relatório Técnico do Censo da Educação Superior. (MEC/INEP, 2009, p. 21)

Gráfico 3 - Distribuição do tipo de deficiência dos alunos portadores de deficiência na Educação Superior – Brasil – 2009.



Fonte: Adaptado de Censo da Educação Superior/2009/MEC/Inep/Deed.

Esses quantitativos evidenciam um aumento do número de matrículas de PcD no ES, todavia convém ressaltar que essa quantidade se mostra ainda insuficiente quando visualizamos a população de pessoas com deficiência no país: segundo o IBGE/2010 esse número é de 45.623.919 (23,9%) e na faixa etária de 0 a 24 tem-se 13.749.759 pessoas, conforme Tabela 01 (Anexo A). Confrontando o quantitativo de matrícula de PcD, 20.019 e o quantitativo geral de matrículas (5.954.021) na educação superior, e a população de PcD na faixa etária de 0 a 24 anos torna-se evidente a enorme exclusão educacional que esse grupo social sofreu ao longo de sua vida.

Convém mais uma vez lembrar que além do acesso da PcD ao ensino superior se deve garantir as condições de permanência nele. Faz-se necessário viabilizar uma política pública e institucional que responda às reais necessidades desses estudantes, desenvolvendo um processo de adequação, em curto e longo prazo. É urgente que sejam removidas as barreiras, arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais dos espaços universitários e, principalmente, as atitudinais, que constituem uma das maiores barreiras. Desenvolver uma prática pedagógica que contribua para a construção de uma nova cultura sobre a deficiência, visando assegurar as possibilidades de realizações das PcD e de seus direitos humanos.

Além do que, as Instituições de Ensino Superior Públicas, pelo seu caráter social, precisam chamar para si a responsabilidade social a fim de minimizar o caráter excludente do

ensino superior e possibilitar a qualquer cidadão brasileiro que busque o acesso ao ES possa permanecer e participar, de forma plena, das atividades acadêmicas.

No momento, encontra-se em discussão o PNE (2011–2020)²¹, que se constitui em uma base importante na direção de viabilizar as mudanças significativas visando ao estabelecimento de políticas educacionais também direcionadas a esse grupo social, entre outras, destacamos a diretriz III, que busca a superação das desigualdades educacionais, e a diretriz X, que trata da difusão dos princípios de equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática (BRASIL, 2011).

Esse mesmo plano estabelece também, em uma de suas metas, a expansão da oferta da matrícula para o ensino superior, a seguir descrita: “Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade na oferta” (BRASIL, 2011). As diretrizes e metas trazidas nesse Plano têm, por princípio, a equidade e o respeito à diversidade e se direcionam à elevação da taxa de matrícula, devendo ter impacto positivo no crescimento da demanda de estudantes com deficiência para ensino superior

A seguir, portanto, discuto a passagem de um enfoque conceitual da deficiência, que acentua as limitações, e explico como o movimento da educação inclusiva vem contribuindo para a promoção de reflexões e rupturas com a cultura de deficiência em favor de um modelo mais compatível com o mundo contemporâneo, isto é, o modelo social da deficiência.

2.4 Inclusão, direitos humanos e desenvolvimento social: em direção a um novo modelo de deficiência

No Brasil, os termos utilizados nas políticas sociais, referentes à deficiência, são originários dos documentos da Organização Mundial de Saúde (OMS). Em 1980, essa instituição internacional publicou a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagem (CIDID). Convém esclarecer que a classificação da OMS foi se atualizando, apresentando outras classificações, como a de 1997, com o título: “Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação: um manual da dimensão das incapacidades e da saúde (CIDD – 2)”.

Esse enfoque conceitual, fundamentado num enfoque organicista, concebe a deficiência como um problema e considera as três dimensões: orgânica (deficiência),

²¹ Em discussão através do Projeto de Lei Ordinária (PLO) nº 8.035/2010. Disponível em http://fne.mec.gov.br/imagens/pdf_notas_tecnicas_pne acesso em 25.11.2011.

individual (incapacidade) e social (desvantagem) (OMS, 1980). Deficiência é compreendida como toda perda ou anormalidade na estrutura do sujeito, com perda parcial ou total, de uma das partes do corpo ou na função psicológica, fisiológica ou anatômica; Incapacidade é a restrição ou ausência da capacidade do sujeito de realizar atividades, consideradas normais, em virtude da deficiência que possui. Desvantagem é entendida como a desvantagem que o sujeito experimenta, decorrente da deficiência que possui que se reflete na sua dificuldade em interagir e desempenhar regras e papéis sociais, condizentes com níveis considerados normais para ele.

Em 2001, a OMS propõe uma nova classificação, que foi traduzida para o português como Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).²² O modelo CIF objetiva substituir o enfoque negativo da deficiência e da incapacidade por uma perspectiva mais positiva, considerando as atividades que um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social.

De acordo com esse enfoque, a funcionalidade e a incapacidade dos indivíduos são condicionadas pelo contexto ambiental onde as pessoas vivem. Comentando sobre a questão, Valdés afirma que “a deficiência passa a ser vista como uma condição do sujeito que não depende apenas da sua dimensão orgânica, pois os condicionantes sociais e ambientais podem minimizar ou acentuar as diferenças, de acordo com as oportunidades e ações valorativas que são oferecidas aos sujeitos” (VALDÉS, 2003, p. 32).

Bianchetti e Freire (2004) argumentam que não é a distinção física ou sensorial (auditiva e visual) que determina a humanização ou desumanização do ser humano, suas limitações ou possibilidades são determinadas social e historicamente. Nesse sentido, não é a presença da deficiência o fator que gera a exclusão, mas a forma como o outro percebe a pessoa com as características diferentes e interage com ela e está relacionada com a forma como se concebe a deficiência. A atitude discriminatória, preconceituosa fundamentada na crença da incapacidade se manifesta quando a percepção está focada na falta, na impossibilidade para aprender da PcD. Ser mais ou menos diferente da maioria caracteriza o processo de anulação e desempoderamento da pessoa por meio do não reconhecimento de seus direitos humanos (SOARES, 2010; FARIAS, 2010).

Pelo modelo social (SASSAKI, 1997; FERREIRA, 2009; AINSCOW; BOOTH 2002),

²² A CIF mais o CIDID orientam as Políticas Públicas Sociais no Brasil, inclusive servem para a concessão do Benefício de Prestação Continuada (BCP).

concebe-se a deficiência de outro lugar, põe em discussão o padrão de normalidade, ao mesmo tempo em que coloca em questão o papel do ambiente restritivo como fator incapacitante. Tal modelo encontra respaldo nos Estudos Culturais, cuja contribuição vê a diferença como algo natural da humanidade: ser diferente, portanto, é “normal” e representa uma faceta da imensa diversidade, constituída por pessoas de cores e raças diferentes, aparência física e habilidades intelectivas distintas, capacidades e aptidões diversas não desviantes porque as diferenças são inerentes à natureza humana. Conceber a deficiência sob essa ótica, segundo Silva (2011), permite compreender a diferença, assim como a identidade cultural e socialmente construída, como algo que se constrói nas relações humanas, que deve ser celebrada, mas também e, principalmente, questionada e problematizada.

Os EC, portanto, oferecem uma base epistemológica de ruptura com a concepção de diferença humana como inferioridade humana, porque entendem e defendem que a sociedade é plural e, dentro desta pluralidade, a diferença sempre vai existir como um elemento natural independente da situação socioeconômica, cultural, religiosa ou quaisquer outras: todos são seres humanos. Os EC problematizam normas e padrões culturais que legitimam assimetrias nas relações sociais, com a finalidade de ressignificá-los socialmente, processos que devem estar contextualizados nos espaços de luta por mudanças e configurados pela cultura e pela educação (COSTA, 2003).

Diferentemente do que a cultura dominante estabelece, o grupo social constituído pelas pessoas com deficiência não é homogêneo quanto às características, sociais, econômicas, religiosas, étnicas. Cada indivíduo tem características próprias e não é a presença delas que os impossibilitam a ter acesso ao ensino superior êxito nele. A história da humanidade oferece inúmeros exemplos de pessoas com deficiência que se destacaram por ocupar cargos relevantes em vários setores internacionais e nacionais, contudo esses são ainda considerados raras exceções de sucesso.

Apesar da histórica cultura cristalizada sobre a incapacidade geral da PcD, independentemente de suas características pessoais, hoje a literatura no campo dos EC contribui de forma significativa para a compreensão de que os problemas acarretados pela situação de desigualdade social e econômica incidem de forma determinante sobre estas concepções discriminatórias e excludentes, as quais, no caso das PcD é agravada pelo isolamento humano e segregação social impostas desde cedo a essas pessoas (FERREIRA, 2001; NERI, 2003; SOARES, A., 2010; FARIAS, 2011).

Na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, (ONU, 2006) o modelo social da deficiência é fortalecido, considerando que seu objetivo foi estabelecer diretrizes

gerais, normas e critérios básicos para assegurar a inclusão social e os direitos individuais e coletivos da pessoa com deficiência, indispensável para a emancipação desses cidadãos. Este documento traz, em seu preâmbulo, uma junção de todos os Tratados e Convenções reafirmando os Direitos Universais, bem como reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. A Convenção põe ênfase na ação das barreiras que se interpõem na interação da PcD e o meio onde ela se encontra. As barreiras à acessibilidade foram descritas quando tratamos dos Decretos 5296/2004, Lei da Acessibilidade, e 5626/2005, Lei da LIBRAS.

Porém, retomamos o conceito de barreiras e agora para tratar das barreiras à aprendizagem e à participação, que foi utilizado por Ainscow e Booth (2002) para fazer referência às condições necessárias para melhorar a aprendizagem de qualquer estudante. Para esses autores, as barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, assim como nas comunidades e nas políticas nacionais ou locais. Surgem na interação entre alunos e aquilo que lhes é ensinado e na forma como se processa o ensino. As barreiras à aprendizagem e à participação podem negar o *acesso* à escola ou limitar a *participação* dentro dela. As instituições educacionais não podem fazer tudo para anular todas as barreiras que dificultam a permanência do aluno, mas podem diminuir, consideravelmente, os efeitos causados pelas atitudes discriminatórias e barreiras institucionais.

Ainscow e Booth (2002) argumentam que o termo inclusão ainda é considerado como uma abordagem para atender crianças com deficiência dentro do contexto dos sistemas regulares de ensino. Para eles, a inclusão parte do princípio de que a educação constitui um direito humano básico e alicerce para uma sociedade mais justa e solidária para todos/as, conseqüentemente, não somente para as PcD.

Esses autores enfatizam a necessidade da reforma nos sistemas de ensino em geral para acolher a diversidade humana, ou seja, o objetivo da educação inclusiva é eliminar a exclusão social, que resulta de atitudes e respostas discriminatórias e preconceituosas com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades, dessa forma, a inclusão é uma forma eficaz de combater toda forma de exclusão.

Segundo esse enfoque, é preciso desenvolver, nos sistemas educacionais, uma cultura inclusiva, de colaboração, estimulando a todos que trabalhem juntos com o objetivo de *eliminar as barreiras à participação e à aprendizagem* experimentada pelos alunos, construir comunidades educacionais comprometidas com a aprendizagem e participação de todos. Esses

autores, ao darem ênfase à eliminação de barreiras no processo aprendizagem, retiram o foco do problema da não aprendizagem do aluno e deslocam para as restrições existentes no ambiente.

Nessa mesma direção, Carvalho (2000) também contribui para o debate sobre as barreiras que impedem/dificultam a aprendizagem das PcD. São aquelas denominadas barreira à aprendizagem, que, segundo ela:

Decorrem das expectativas do grupo em relação às suas potencialidades e das relações entre os aprendizes e os recursos humanos e materiais, socialmente disponíveis, para atender às suas necessidades. Dizendo de outro modo, as barreiras à aprendizagem dependem do contexto onde são criadas, perpetuadas ou, muitas vezes e felizmente, eliminadas (CARVALHO, 2000, p. 51).

Além das barreiras acima referidas, existem *as barreiras atitudinais*, que, segundo Lima et. al, (2010) , estão na base da exclusão e marginalização dos grupos vulneráveis:

As barreiras atitudinais, portanto, partem de uma predisposição negativa, de um julgamento depreciativo em relação às pessoas com deficiência, sendo sua manifestação a grande responsável pela falta de acesso e a consequente exclusão e marginalização social vivenciada por todos os grupos vulneráveis, mais particularmente, por aquelas pessoas vulneráveis em função da deficiência. (LIMA et. al, 2010, p. 3).

Para Sassaki 1997, à sociedade caberia eliminar todas as formas de barreiras, físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais²³ possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 1997, p. 47). Sassaki (2007) amplia a visão sobre barreiras ao afirmar que elas estão presentes no ambiente: nos espaços físicos, nos preconceitos, nas formas tradicionais de comunicação, nos métodos e técnicas, nos instrumentos e ferramentas e nas políticas públicas, legislação e programas que deveriam ser acessível a toda população, portanto às pessoas com deficiência.

Com relação à eliminação de barreiras à aprendizagem, Ferreira (2007, 2009) traz uma contribuição importante que consiste na adoção de uma prática pedagógica fundamentada num modelo curricular que contemple a diversidade de estudantes e que contribua para romper com a prática docente tradicional, voltada para poucos, ou seja, que toma como padrão o estudante médio, e passe a comprometer-se com o desenvolvimento integral de cada aluno(a) com a formação para vida. Essa é uma das funções do ensino superior.

²³ A nomenclatura pessoa com necessidades especiais ou pessoas com necessidades educativas especiais foi utilizada na década de 90 e está associada ao conceito de barreiras enfrentadas pelas PcD. Foi utilizada sob a justificativa de evitar o uso de palavras pejorativas, como “deficiência”.

Portanto, para promover a inclusão da PcD no ensino superior, é importante que mudanças aconteçam no espaço acadêmico, desde a postura e o olhar acerca da deficiência, assim como na reformulação do sistema de ensino e a conquista da qualidade do ensino, que só será garantida se todos os estudantes forem respeitados em suas diferenças e necessidades.

Essas mudanças visam, entre outras questões, à participação ativa do estudante com deficiência no processo de ensino. Ou seja, o docente deve utilizar metodologias mais dinâmicas e participativas porque cada estudante tem um tempo e ritmo próprios de aprendizagem em função de suas características individuais. Ferreira (2009), citando UNESCO (1993), informa que as práticas pedagógicas de ensino na perspectiva inclusiva são orientadas por cinco princípios pedagógicos, que são:

Aprendizagem ativa e significativa – constituída por abordagens didáticas que encorajam a participação dos estudantes em atividades escolares cooperativas durante as quais os estudantes se agrupam e resolvem tarefas ou constroem conhecimentos juntos;

Negociação de objetivos – as atividades propostas em sala de aula consideram a motivação e o interesse de cada estudante. Para isso, o docente deve conhecer cada aluno (a) (sua experiência, histórias de vida, habilidades, necessidades). Deve planejar aulas que incentivem a participação dos estudantes na tomada de decisão acerca das atividades realizadas em sala de aula.

Demonstração, prática e feedback – a aula planejada pelo docente oferece modelos práticos aos estudantes sobre como as atividades devem ser realizadas ou o professor (a) demonstra sua aplicação em situações variadas na classe e na vida real, de forma a promover uma reflexão conjunta sobre as atividades e o processo de aprendizagem.

Avaliação contínua – na prática de ensino inclusiva, o processo de avaliação é contínuo e os estudantes estabelecem seus objetivos de aprendizagem e também as formas de avaliar seu progresso em termos de aprendizagem.

Apoio e colaboração – esse princípio contribui para romper com as práticas de ensino individualizadas, que não favorecem a cooperação entre os estudantes para atingirem resultados de aprendizagem satisfatórios para todos.

As práticas desenvolvidas, segundo esses princípios, estão consoantes com o modelo social de deficiência e aumentariam a chance de os estudantes com deficiência participarem ativamente das atividades acadêmicas e, conseqüentemente, permanecerem no ensino superior.

A visão de práticas inclusiva que eliminam às barreiras à aprendizagem, está consoante com visão da UNESCO (2008), segundo a qual a inclusão educacional se coloca

como meio de combate aos processos de exclusão e marginalização dos grupos sociais vulneráveis e, portanto, da PcD porque objetiva promover:

Uma nova visão da educação baseada na diversidade e não na homogeneidade e como tal constitui um processo destinado a responder às diferentes necessidades [...] e a incrementar sua participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades, reduzindo a exclusão (UNESCO, 2008, p. 47).

Na inclusão, a participação de todos é inegociável, devendo-se eliminar quaisquer barreiras que impeçam o acesso e a participação na aprendizagem, consoante, portanto, com o modelo social de deficiência. Corroborando a ideia de participação na educação inclusiva para grupos vulneráveis, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, Santos (2008) reafirma, que ela visa:

[...] construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem (SANTOS, 2008, p. 24).

O desafio hoje que se coloca para a sociedade brasileira, que já avançou, de forma significativa, em termos políticos e legais, é exatamente assegurar, na prática social, os direitos conquistados e se mover em direção ao modelo social da deficiência, que está em consonância com as possibilidades de desenvolvimento humano no século XXI, através do qual o desenvolvimento tecnológico oferece o solo para a superação de possíveis impedimentos em casos de diferentes tipos de deficiência.

Hoje com o avanço da tecnologia dispõe-se, por exemplo, das tecnologias assistivas, softwares diversos para as pessoas com deficiência física e deficiência mental, a audiodescrição, os recursos áudio visuais para cegos, a LIBRAS e os recursos visuais para surdos, os cursos de graduação na modalidade a distância²⁴, entre outros, constituem recursos que permitem a superação de possíveis limites impostos pela condição deficiência e favorecem as realizações e aquisições em condições de igualdade como para qualquer outro ser humano que tenha acesso a oportunidades.

Dessa forma, dificultar ou impedir o acesso a educação, incluindo o ensino superior, constitui uma violação da legislação e uma prática de privação da formação para uma vida produtiva. Ao mesmo tempo, a falta de oportunidade de acesso aos cursos universitários priva

²⁴ A Educação a Distância tem se mostrado uma forma de expansão do acesso ao Ensino Superior para pessoas com deficiência, como no caso do Curso de Licenciatura em Letras Libras e o Bacharelado em LIBRAS, oferecido pela UFSC em parceria com outras Instituições de Ensino Superior, como é o caso da UFPE.

a comunidade acadêmica de aprender a conviver com a diversidade humana, subtraindo uma oportunidade rica de transformação do espaço acadêmico em um *locus* estimulante para estudos sobre processos de inclusão, porque a academia tem como função social a produção e disseminação de conhecimento científico, como já dissemos, desempenhando um importante papel como agente de transformação social e cultural.

Embora o cenário da exclusão educacional da Pessoa com Deficiência, como tratamos aqui, ainda seja uma realidade, também é uma realidade a existência sistemática de desdobramentos das diretrizes internacionais e política nacional de inclusão acerca do acesso da PcD ao ES, cujo histórico elitista e excludente é hoje combatido pelo movimento social das PcD, mas também pelo marco político-legal que, no atual cenário brasileiro, problematiza a desigualdade de oportunidades para inúmeros grupos sociais em situação de vulnerabilidade e desvantagem.

O marco político-legal, que hoje orienta as ações quanto ao acesso de PcD com ES nas IES brasileiras, é claro quanto aos direitos deste grupo social e quanto aos deveres das IES no sentido de assegurarem não somente sua “entrada” nos cursos universitários de graduação, mas sua permanência nos mesmos com acesso a todas atividades acadêmicas na esfera do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como a conclusão com qualidade para posterior ingresso aos cursos de pós graduação *latu e strictu sensu*.

Embora a literatura, a experiência e os achados deste estudo revelem que há ainda muito a mudar para se atingir a inclusão com qualidade e dignidade para as PcD, o atual marco político legal é sólido para assegurar seus direitos educacionais e desenvolvimento social por meio de ações junto ao Ministério Público, sempre que houver a violação dos direitos. Para tanto, é necessário que os/as universitários, que hoje conseguiram ter acesso aos bancos das universidades, lutem pela sua permanência por meio de fazer uso deste marco.

Cabe dar destaque, no atual momento do movimento em defesa dos direitos da PcD no Brasil, ao recente lançamento do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Viver Sem Limites, apresentado pela Presidenta Dilma Rousseff²⁵, em 17 de novembro de 2011. O plano prevê ações estratégicas em educação, saúde, cidadania e acessibilidade. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que 45,6 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, o que corresponde a 23,91% da população brasileira, conforme já visto neste estudo. Com o Viver Sem Limite, o governo pretende promover a inclusão social e a autonomia da pessoa com deficiência, eliminando barreiras e permitindo o

²⁵Informações disponíveis no site: <http://blog.planalto.gov.br/governo-lanca-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/acesso>, em 25.11.2011.

acesso a bens e serviços.

Nessa mesma data, a presidenta instituiu o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O Art. 5º, § 5 define a função dos núcleos de acessibilidade das IFES de seguinte forma: os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação, que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).

Prossigo esta pesquisa, apresentando o percurso metodológico.

3 CONSTRUINDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo se caracteriza por uma pesquisa exploratória descritiva com uma abordagem qualitativa, sobre os processos de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Segundo Oliveira (2005), esse tipo de estudo é utilizado quando o tema escolhido é pouco explorado, sendo difícil a formulação e operacionalização de hipótese.

Com relação à utilização da abordagem qualitativa, seu uso justifica-se porque é adequada para a explicação sobre o fenômeno estudado, uma vez que busca entender a qualidade dos processos de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Segundo Strauss e Corbin (2008), esta forma de abordagem é a que melhor se adequa na obtenção de informações e oferece condições de conseguir maior riqueza de dados sobre os fenômenos relativos a sentimentos e percepções de pessoas e grupos, conforme se vê abaixo:

[...] métodos qualitativos podem ser usados para obter detalhes intrincados sobre fenômenos, como sentimentos, processos de pensamento e emoções, que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisas mais convencionais (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24).

A visão da importância da pesquisa qualitativa para o estudo de fenômenos relacionados com pessoas e seus sentimentos e percepções é também corroborada por André (2005), que destaca a importância desse tipo de abordagem quando se trata de estudos realizados para investigar as experiências e histórias sociais sob a perspectiva de seus atores, de relações e para análise dos discursos e documentos, como se observa a seguir:

“As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social” (ANDRÉ, 2005, p. 47).

A pesquisa descritiva, segundo Oliveira, (2005) é usada na compreensão de diferentes aspectos, propondo-se a investigar fatores e elementos que influenciam em um determinado fenômeno. Conforme autora, a pesquisa descritiva “procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisa” (OLIVEIRA, 2005, p. 74).

A pesquisa, como já foi visto, partiu do seguinte questionamento: Quais as características do processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, e teve como objetivo explorar as experiências de inclusão educacional de pessoas com deficiência (física, visual, intelectual, auditiva), visando identificar os fatores que facilitaram e/ou

dificultaram o acesso ao ensino superior e permanência nele.

Dar voz às pessoas com deficiência que concluíram ou estão vinculadas a um curso de graduação presencial no ensino superior, visa atender ao movimento reivindicatório desse segmento da população denominado “Nada Sobre Nós Sem Nós”, (ONU, 2006), que, basicamente, consiste em atender ao seu processo reivindicatório de ouvi-los em assuntos que lhes dizem respeito, com vista a apoiá-los em seu processo emancipatório.

A relevância desta pesquisa consistiu também em construir as vivências da escolaridade de PcD com o intuito de identificar, nos processos de inclusão, os fatores que facilitaram ou dificultaram o acesso ao ensino superior e permanência nele. Os participantes são sujeitos inseridos na cultura, seres humanos que tiveram as suas histórias de vida marcadas por atitudes preconceituosas, discriminatórias e excludentes. As experiências cotidianas vividas e construídas, nas relações sociais e, portanto, produções culturais, esse é o campo do presente estudo e, desse modo, a preocupação desta pesquisadora.

Esta pesquisa se apoia nas Diretrizes Internacionais (ONU, 2006; UNESCO, 1990; 1994; 2008), na legislação (BRASIL, 1988; 1996; 2001; 2008) e nos Estudos Culturais (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; HALL, 1997; SILVA, 2010; SOARES, M., 2010). Desta última autora, temos o conceito *‘lugar de direitos’*, formulado com base nos pressupostos dos EC, que, basicamente, referem-se à reação dos grupos marginalizados para não permanecerem numa situação de inferioridade e partir para luta pela garantia do direito legal.

3.1 Escolha dos instrumentos

A escolha dos instrumentos teve como eixo o relato das experiências de universitários com deficiência no ensino superior que foram investigados à luz do direito à educação, ratificada pelo marco legal brasileiro.

Para o registro, foram utilizados dois instrumentos: um questionário, dividido em dois blocos, e uma entrevista semiestruturada. O primeiro bloco trazia a caracterização dos universitários (as), investigando as informações referentes aos dados pessoais e o segundo, por sua vez, investigava questões referentes ao acesso à universidade e sobre a participação na vida acadêmica. O questionário completo, com a divisão dos dois blocos, encontra-se anexo ao presente trabalho (Apêndice A).

Como segundo instrumento, foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Conforme Triviños (1992), esse tipo de instrumento, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do

investigador, oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, para o enriquecimento da investigação. A entrevista foi formulada a partir de um roteiro (Apêndice B), que procurou investigar temas relacionados às experiências da Educação Básica e da Universidade (Ensino Superior) e experiências de inclusão e exclusão vividas no contexto escolar sob a ótica dos fatores que favoreceram e/ou impediram o acesso ao ensino superior, permanência nele e aquisições dos universitários nesse nível de ensino.

3.2 Escolha da Amostra dos (as) universitários (as)

Foi utilizada uma amostra intencional, considerando que o foco desta pesquisa seriam os processos de inclusão e que esse tipo de amostra não interferiria no resultado, visto que todos vivenciam/vivenciaram esses processos. Oliveira (2005, p. 97) caracteriza amostra intencional da seguinte forma: “Neste tipo de amostra, o pesquisador (a) decide analisar um determinado fenômeno sem ter a preocupação de fazer generalizações em relação ao universo da pesquisa”.

Considerando que o estudo estabeleceu um recorte epistemológico relativo ao período de 2005 a 2010, os participantes deveriam ser identificados dentre a população de pessoas com deficiência que estivessem vinculadas a uma IFES/IES nesse intervalo de tempo. Os dois participantes com síndrome de down estavam em processo de conclusão de seus cursos.

Assim, a escolha dos universitários teve com um dos critérios a escolha de pessoas com deficiência (físicas, sensoriais, e intelectuais) que estivessem vinculados a um curso de graduação ou que o tivessem concluído até 2010. Ou seja, os traços que os uniam era o fato de todos terem algum tipo de deficiência e, portanto, constituírem o grupo social de PcD, inserido num contexto histórico e cultural semelhantes.

Os universitários foram distribuídos dois por cada tipo de deficiência de sexos diferentes (Homem e Mulher). Ficando, assim, a organização: dois com deficiência física, dois com síndrome de down, dois com surdez e dois com deficiência visual, com a finalidade de minimizar a interferência sobre a questão de gênero. Foi definido também que seriam utilizados nomes fictícios por questões éticas, a fim de resguardar as identidades desses estudantes.

As peculiaridades sobre os processos de inclusão da pessoa com deficiência em instituições de ensino superior, públicas e privadas partiram da visão desses atores sociais. Os resultados não têm a pretensão de serem generalizados, tendo em vista que eles se configuram

de um recorte histórico e cultural na perspectiva desses atores sociais.

Para identificação dos universitários, foram realizados contatos com profissionais, instituições de pessoas com deficiência, como a Associação Pernambucana de Cegos (APEC), a Superintendência Estadual de Apoio à Pessoa com Deficiência (SEAD), Centro de Estudos Inclusivos, localizado no Centro de Educação da UFPE. Também foram feitas visitas a algumas instituições de ensino superior situadas no Recife, como: o Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Faculdade Maurício de Nassau, Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) e Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), o contato com a estudante da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ocorreu no período de aulas desta pesquisadora. Esses contatos foram mantidos com o próprio universitário ou com funcionários do setor do corpo discente com o objetivo de localizar estudantes com deficiência que estivessem matriculados em cursos de graduação sequenciais ou que tivessem concluído até 2010.

3.3 Coleta de dados

As entrevistas foram previamente agendadas, realizadas em dias, locais e horários definidos por critérios, como conveniência do entrevistado e da entrevistadora, bem que permitisse que a entrevista fosse realizada sem a interferência de terceiros. As entrevistas dos participantes com deficiência intelectual/síndrome de down foram realizadas nas próprias residências. Os outros participantes foram entrevistados nas salas de aulas das instituições nas quais eles estudavam em horários livres.

Na maioria das entrevistas, estavam presentes a pesquisadora e o universitário, entretanto, no caso da jovem surda, foi necessária a presença de uma interprete de LIBRAS. No caso dos participantes com síndrome de down, as informações sobre a escolaridade foram complementadas através de uma conversa com os pais.

A entrevista com o universitário surdo não foi realizada, pois houve muita dificuldade em agendar um momento para o encontro. O motivo alegado foi a falta de tempo para participar da entrevista, pois ele tinha sido contratado no trabalho naquele momento e a empresa ficava localizada na região metropolitana, dificultando o encontro com a pesquisadora. Ele apenas preencheu o roteiro do questionário, enviado por e-mail e posteriormente devolvido.

O tempo de duração das entrevistas variou entre 60 e 70 minutos. Após o preenchimento do questionário contendo os dados pessoais dos participantes e informações

sobre o acesso à universidade, foi procedida à gravação da entrevista, realizada com base no roteiro já referido. Todos os relatos foram gravados num aparelho MP5, com anuência dos entrevistados e posteriormente transcritos para análise.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS (Parte 01) - Levantamento sobre o perfil dos (as) universitários (as)

Relembrando que esta pesquisa tem como objetivo explorar as características do processo de inclusão de PcD para identificar os fatores que favoreceram e/ou dificultaram o acesso ao ensino superior e permanência nele, diante do contexto legal, e do reconhecimento de que a PcD é um sujeito de direitos entre eles o direito inquestionável à educação, buscamos investigar e encontrar respostas a partir das vozes desses atores para o seguinte questionamento: *Quais as características do processo de inclusão de com deficiência no ensino superior?*

Considerando que não foram estabelecidas categorias de análise a priori, os dados coletados foram agrupados num esforço que buscou explorar através do conteúdo oriundo da fala dos participantes atender ao objetivo traçado na presente pesquisa. Nessa direção, foram agrupadas as informações que, adicionadas aos registros, possibilitaram a configuração do perfil de cada participante. Após a transcrição e exaustiva leitura das entrevistas, com foco na pergunta de pesquisa, e para que as informações colhidas se constituíssem em unidades relevantes para este estudo, os relatos foram reconstruídos na forma de texto escrito, que possibilitará a análise qualitativa da investigação.

Com relação à postura dos entrevistados, ao comunicar suas experiências, em geral, demonstraram uma fala expressiva, mostrando interesse em participar da pesquisa. Apenas com os dois participantes surdos, a comunicação foi dificultada pela falta do domínio da LIBRAS desta pesquisadora, sendo necessária a intervenção de intérprete e isso dificultou a coleta dos dados, pois dependia do tempo e disponibilidade de uma terceira pessoa, ocasionando mais tempo para a entrevista, além tornar o relato mais sucinto.

A análise dos dados se aproxima dos pressupostos da fenomenologia, já que o fenômeno pesquisado são os processos de inclusão de PcD no ensino superior. A análise foi didaticamente organizada em dois momentos. O primeiro apresenta o perfil dos universitários e foi construído com base nos dados coletados no primeiro bloco do questionário (Apêndice A). Já o segundo momento, a análise foi formulada com base nos dados trazidos no 2º Bloco do questionário e na entrevista semiestruturada (Apêndice A e B).

Os dados sobre o perfil foram sintetizados num quadro, que será apresentado e analisado a seguir:

Universitários	Nome ²⁶	Tipo de deficiência	Idade	IFES/IES	Tipo de instituição		Curso	período	Dados socioeconômicos															
					Pública	Privada			Trabalha		Vínculo empregatício			Faixa salarial dos universitários			Computador próprio		Celular	Com quem reside		Renda familiar		
									SIM	NAO	Estágio	Carteira assinada	Autônomo	< de 1,5 M	1,5 M a 2,5 M	3,5 M a 4,5 M	Sim	Não		Sim	Não	Pais	Outros	1,5 M a 2,5M
U 1	LEO	Física	35	UFPE	X		Pedagogia	3º	-	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-
U 2	CORALINA	Física	30	FAFIRE		X	Letras	7º	X	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X	-
U 3	TOBE	Intelectual ²⁷ (SD ²⁸)	31	MAURÍCIO DE NASSAU		X	Educação Física	Cdo ²⁹	X	-		X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-	X
U 4	AMARALINA	Intelectual (SD)	28	SANTA CATARINA		X	Pedagogia	8º	-	-	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-	-	X
U 5	DADO	Surdez	25	UFSC/UFPE	X		Letras/libas	SP ³⁰	X	-	-	X	-	-	X	-	-	X	X	-	X	-	-	X
U 6	KALINA	Surdez	30	UFSC/UFPE	X		Letras/libas	SP	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	X
U 7	LELIO	Baixa visão	27	FAFIRE		X	Pedagogia	4º	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	X	-		X
U 8	LUCIANA	Visual	31	UFPB	X		Pedagogia	8º	-	-	X	-	X	-	-	-	-	x	X	-	-	X	X	-

²⁶ Serão utilizados nomes fictícios.

²⁷ Será utilizada a nomenclatura deficiência intelectual, devido à relação com a questão cognitiva conforme recomenda Sassaki (2006).

²⁸ Síndrome de Down, característica ocasionada por um cromossomo excedente ligado ao par cromossômico 21, denominada síndrome do cromossomo 21, ou síndrome de Down, em homenagem a seu descobridor Jonh Longdon Down. A trissomia pode acarretar a flexibilidade muscular, anomalia cardíaca e retardo intelectual.

²⁹ Curso concluído.

³⁰ A matriz curricular do curso é organizada por períodos, perfazendo um total de 3.000 horas para a licenciatura. Conforme Regimento do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura e Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais. Disponível no site: <http://www.libras.ufsc.br/> acesso 28/11/2011.

Os dados demonstram que, entre os (as) universitários (as), a faixa etária variou entre 25 anos aos 35 anos.

Com relação ao estado civil, a maioria é solteira, tendo apenas um casado e uma divorciada. A maioria reside com a família de origem, inclusive o casado e a divorciada. Apenas a jovem, com cegueira, reside numa instituição coletiva: casa da estudante universitária. Todos residem na zona urbana.

Quanto ao tipo de deficiência, dois possuem deficiência física, sendo um cadeirante, paraplégico, com deficiência adquirida na infância motivada por uma bala perdida. A jovem com deficiência física, motora, apresenta comprometimento da marcha, necessitando de muleta para se locomover.

Há também dois universitários que possuem deficiência intelectual, ambos com síndrome de down, além de dois surdos, sendo a universitária com surdez bilateral congênita profunda e outro com surdez bilateral moderada. A surdez dela foi ocasionada pela rubéola materna contraída durante a gestação e o jovem por causa não identificada. Os dois que apresentam deficiência visual, uma com cegueira congênita e outro com baixa visão, ocasionada por retinose pigmentar.

Com relação ao ingresso no ensino superior e permanência nele, sete universitários estavam cursando a graduação nas diferentes instituições e um deles, o rapaz com síndrome de down, já havia concluído, em 2010, o curso de Bacharelado em Educação Física.

Quanto aos cursos frequentados, quatro universitários estudam Pedagogia; uma cursa Letras; um cursa Letras/LIBRAS; um concluiu Educação Física e uma concluiu Ciências Contábeis e atualmente cursa Letras/LIBRAS.

Quanto ao tipo de instituição frequentada, quatro universitários estudam numa instituição pública (federal) e cinco estudam em instituições de ensino superior privadas.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS (Parte 02) (Questionário e Entrevista semiestruturada)

Esta parte da análise tomará como referência o segundo bloco de questões do questionário (Apêndice A) e a entrevista semiestruturada (Apêndice B).

Durante as entrevistas, ao discorrer sobre as experiências de escolarização, houve momentos em que os participantes expressaram uma forte carga emocional, principalmente quando relatavam situações de superação das dificuldades ou situações em que foram vítimas de exclusão, ou de preconceito. Das narrativas obtidas, sistematizamos os depoimentos e procederemos a uma descrição por participante, organizando a fala ao redor de três (03)

pontos:

- Quem é o universitário (características pessoais e seu entorno);
- Sua experiência na Educação Básica (ênfatisando os aspectos que favoreceram e /ou dificultaram a chegada do universitário ao ES);
- A experiência no Ensino Superior - falar sucintamente da instituição onde o participante estuda, sempre buscando oferecer dados relacionados ao estudante (acesso/vestibular, Barreiras) a partir da voz de cada universitário.

01. Universitário - LEO

Leo tem 35 anos, sexo masculino, casado, reside numa casa situada no bairro de Cavaleiro, município de Jaboatão dos Guararapes, área da Região Metropolitana do Recife, com seus pais, dois irmãos e a esposa. O pai é funcionário público do setor administrativo, na UFPE. Não foi informada a profissão de sua genitora, a família vive com renda aproximadamente de dois salários mínimos. No período da pesquisa, cursava o 4º período de Pedagogia, no Centro de Educação, na Universidade Federal de Pernambuco. Possui deficiência física adquirida, aos oito anos de idade, quando foi vítima de uma bala perdida, desde quando se tornou paraplégico, usuário de uma cadeira de rodas.

“E me tornei um deficiente físico ninguém nasce preparado para ter uma deficiência, e isso mudou a minha vida. Então a minha trajetória escolar ela ficou bastante dificultada, me dificultou bastante, porque, no início, meus pais tiveram de se adaptar a essa nova situação e eu tive que passar muito tempo fora da escola.”

Experiência da Educação básica

Iniciou a Educação Básica aos seis anos, numa escola regular, nas proximidades de sua residência. Aos oito anos, quando cursava a segunda série, foi vítima de uma bala perdida e ficou deficiente físico, devido aos problemas de locomoção, deixou a escola e passou a estudar em casa.

“Porém, como a escola ficava muito distante de onde eu morava, eu não frequentava a sala de aula como eu devia. Diante disso eu tive que esperar a minha irmã atingir a série que eu parei que foi a segunda série na época para eu seguir e para poder acompanhá-la nas

disciplinas escolares. O que era que acontecia, ela trazia as atividades e em casa seus pais o ajudavam. E isso foi desde o Fundamental I até Fundamental II no caso 5ª a 8ª série”.

No Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio, continuam os problemas de locomoção de Leo, que são agravados pelas condições socioeconômicas da família, dificultando o acesso à escola e a permanência nela e a saída encontrada foi cursar o supletivo. Em 1999, presta exames supletivos e consegue concluir o Ensino Médio.

“por ter uma família assim, por não ter condições financeiras para poder estar na escola todos os dias, não tinha veículo, não podia andar a pé no ônibus, na época os ônibus não tinham adaptação, os motoristas eram bastante ignorantes com relação a esperar para a pessoa subir, desmontar a cadeira, então eu optei pelo supletivo”.

Experiência no Ensino Superior

Após dez anos da conclusão do Ensino Médio, ele ingressou na Universidade, em 2009. Conseguiu ser aprovado no segundo vestibular. Leo afirma ainda que, na primeira vez em que se submeteu ao vestibular, especificou que precisava de prioridade por ser deficiente.

A UFPE também dispõe de atendimento especial para pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, no processo seletivo inicial do vestibular, conforme o manual do candidato de 2012. O candidato portador de necessidades especiais poderá solicitar condição especial para realização das provas mediante requerimento protocolado na sede da Comissão do Vestibular (COVEST), Comissão de Processo Seletivo e Treinamento (COPSET) ou via postal, através de um Aviso de Recebimento (AR), acompanhado de cópia do documento de identificação (CCI) e do laudo médico, com a indicação do tipo de deficiência ou necessidade especial da qual é portador (CID-10) (COVEST-COPSET, 2012, p. 7).

Na segunda vez em que concorreu a uma vaga para o curso de Pedagogia, na UFPE, Leo não solicitou atendimento especial e realizou as provas nas mesmas condições dos outros vestibulandos. Com relação ao ingresso no ensino superior, o próprio universitário afirma que foi uma “luta” chegar até a universidade.

“Fiz o preparatório para o vestibular em casa, porque eu levei 05 (cinco) anos para juntar um recurso financeiro, para poder comprar um carro e vir para faculdade, porque,

mesmo havendo adaptação de ônibus, pela manhã, alias de manhã, ao meio dia ou à noite, no horário de rush, fica muito difícil pra gente que é cadeirante ter acesso às plataformas cheias dos ônibus, é muita gente e nem todo mundo tem consciência que nós somos deficientes físicos e precisamos nos locomover usando meio de transporte público”.

Sobre o sentimento de chegar à universidade, Leo afirma:

“Eu lutei muito para chegar até aqui. Então eu cresci com aquilo de fazer o gosto do meu pai. E hoje eu estou aqui, quando eu vi o meu nome no jornal, eu quase não acreditei, eu vibrei muito, raspei a cabeça com o nome da UFPE na minha cabeça, ainda hoje eu guardo o recorte do jornal com muito carinho, depois eu vou colocar numa moldura e guardar. Eu não entendo como muitas pessoas não valorizam as oportunidades que têm na vida, não dão importância à entrada na universidade, levam o curso de qualquer maneira.”

Perguntado sobre como vem se dando a permanência dele na universidade, como ele consegue chegar para estudar, ele fala sobre a falta das condições existentes para as pessoas com deficiência e faz referência a algumas iniciativas de adaptação física na instituição.

“[...] a Universidade Federal de Pernambuco ela peca muito por não reconhecer o direito das pessoas com deficiência, a gente não pode negar. Se ela agora está priorizando a inclusão, deve ser por consequência de haver alguma demanda, gente que está chegando agora a Universidade e está solicitando essas adaptações. Porque, até bem pouco tempo, aqui no Centro de Educação, não existia esse elevador que levasse ao primeiro andar, não existia, foi uma luta de uma colega nossa cadeirante do período anterior, ela batalhou bastante e fez um movimento, junto à coordenação do curso e a Reitoria, para colocação desse elevador.”

Leo continua descrevendo a falta de acessibilidade para as pessoas com deficiência no espaço físico da instituição.

“A biblioteca também não é acessível, como deveria, os espaços são muito apertados para um cadeirante circular nos corredores. Os livros não ficam acessíveis para a gente pegar, tem que pedir auxílio a um colega quando queremos consultar algum livro. Na sala de aula, não existe cadeira adaptada para um cadeirante, não existe local pra gente colocar o material didático.”

No trecho abaixo, Leo denuncia a falta de apoio pedagógico da instituição aos alunos com deficiência.

“A gente tem que se esforçar bastante, tudo aqui é feito por solicitação. Digamos, eu entrei na Universidade e eles nunca me chamaram pra perguntar o que eu necessitava como apoio, pedagógico não. Eles nunca me chamaram nem a Coordenação do Curso, nem a Reitoria.”

Sobre a relação de Leo com os professores e colegas, ele diz não sentir preconceito.

“Os professores, eles me tratam de forma igual aos outros alunos, eles dizem: aqui o que conta e sua capacidade intelectual e não sua capacidade física. Aqui, você assiste à aula, expõe suas ideias, na hora da prova e na hora da apresentação, você se desenvolve com o que sabe. Graças a Deus eu não sinto preconceito”.

Ao ser investigado sobre sua experiência de inclusão na universidade, Leo comenta sobre a sua participação num grupo de pesquisa.

“Uma experiência que representa um sentimento de inclusão... Marcante? Pronto uma atividade que me chamou bastante atenção como uma forma de inclusão, foi a participação no núcleo de pesquisa em que eu estou trabalhando. A pesquisa está relacionada ao movimento de juventude Hip Hop. É juventude e o movimento cultural Hip Hop e a questão de gênero.”

Perguntado sobre os fatores que favorecem a inclusão de pessoas com deficiência na universidade, Leo ressalta a existência da catraca que inviabiliza o acesso de cadeirantes ao Centro de Educação, no qual se encontra o Curso de Pedagogia, ao qual Leo está vinculado.

“São poucos os fatores que favorecem a inclusão aqui dentro, são poucos. São poucos mesmo, falta muito aqui na Universidade. Muitos protestos. O caso da catraca mesmo, que fica na entrada daqui do Centro de Educação. Tem um professor de inclusão aqui dentro que tem lutado muito para tornar o Centro mais acessível. Foi feita uma documentação oficial para o Reitor solicitando a retirada, mas até hoje não se conseguiu um retorno”

No momento da entrevista, Leo não trabalhava e se mantinha com uma bolsa de R\$ 300,00, denominada Bolsa Permanência, que o ajuda nas despesas de locomoção, ou seja, custear a gasolina do carro que o conduzia de sua residência até a universidade, e nas despesas com material didático xerografado e outros custos. Com o carro, ele não precisa passar com a cadeira de rodas pela catraca existente no acesso de pedestre do Centro de Educação.

O Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em que é oferecido o curso de Pedagogia, ao qual Leo está vinculado, está localizado no campus universitário na Cidade Universitária – Recife – PE. Nele funcionam o Colégio de Aplicação, o Curso de Pedagogia, as Licenciaturas e os cursos de disciplinas específicas, além do curso de Mestrado e Doutorado.

A Universidade Federal de Pernambuco conta com o Centro de Estudos Inclusivos (CEI)¹, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Foi criado em 2003, com o objetivo de subsidiar, orientar e dar consultoria em ações de inclusão de grupos vulneráveis, a exemplo de pessoas com deficiência, idosos, crianças, além de comunidades quilombolas, indígenas e para questões que tratem de gênero, etnia, orientação sexual e temas relacionados.

O CEI ainda pode atuar divulgando os direitos e necessidades das pessoas com deficiência, assim como denunciando todos os tipos de discriminação.

02. Universitária – CORALINA

Coralina, sexo feminino, tem 30 anos de idade, reside no Bairro de Jordão, município de Recife, com seus pais e quatro irmãos. É solteira e atualmente trabalha como Assistente Comercial numa agência do Banco Santander Brasil, percebendo uma remuneração acima de um salário mínimo.

A jovem tem deficiência física, apresentando quadro de deformidade congênita nos membros inferiores: “pernas e pés tortos”. Locomove-se com apoio de muleta e tem uma importante alteração na marcha. Não fez tratamentos para reparação da deficiência nos membros inferiores e no pé pela falta de condição financeira e por esse tipo de tratamento ser escasso, consequentemente, pouco acessível naquele período na cidade onde residia.

O acesso ao Ensino Superior aconteceu em 2008, após prestar o exame de vestibular na Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), concorrendo com os demais candidatos, sem

¹ As informações sobre o CEI estão no endereço da web: <http://www.mp.pe.gov.br/index.pl/nucleo_diversidade>

informar que era deficiente física. Quando passou no vestibular, decidiu trabalhar, pois a faculdade era privada e seus pais não tinham condições financeiras para custear seus estudos.

No momento da pesquisa, Coralina cursava o 8º período do curso de Letras, na Faculdade Frassinetti do Recife (IES/FAFIRE²), localizada no Bairro da Boa Vista, em Recife. Trata-se de um IES privada, confessional (católica), porém possui caráter filantrópico. É uma das IES mais antigas do Recife, foi criada em 1941. Tem como missão, segundo seu informativo institucional: “oferecer uma educação integral de qualidade, promovendo a formação humana e profissional, comprometida com a construção de uma sociedade justa e fraterna, fundamentada em princípios éticos, cristãos e na intuição pedagógica de Paula Frassinetti”.

Experiência na Educação Básica

Coralina iniciou o ensino fundamental em 1985, aos cinco anos, na Educação Infantil, numa escola pública estadual no ensino regular e permaneceu nessa rede até concluir a Educação Básica, aos 17 anos, no ano de 1998, sem repetências.

Sempre recebeu o apoio e incentivo de seu pai para estudar, parente que sempre esteve em sua defesa contra atitudes preconceituosas das pessoas. No Ensino Fundamental, com o objetivo de acompanhar Coralina nas dificuldades de aprendizagem ele coloca uma professora de reforço em horário contrário ao turno da escola.

“Meu pai não gostava muito desse linguajar das pessoas, muitas vezes, ele brigava com as pessoas e revidava quando elas na rua diziam “ah! é aleijada”. Porque meu pai sempre me incentivou a fazer as coisas e sempre defendeu para que eu nunca me se sentisse excluída.

[...] meu pai me botou muito de castigo para aprender tabuada, aprender a ler ele passava cópia, ele deixava a gente de castigo em casa e dizia “quando eu chegava em casa, quero que você me dê a tabuada e a gente tinha que tá com a tabuada na ponta da língua, até porque a gente fazia reforço e a professora não era nada boa. Tudo que a gente fazia ela contava tudo pro meu, pai quando ele chegava em casa, dava um carão e me deixava de castigo.”

² Informativo Institucional (FAFIRE, 2011, p. 02).

Coralina guarda algumas lembranças referentes às dificuldades enfrentadas para continuar estudando expressada na seguinte fala:

“passei por algumas dificuldades posso assim dizer preconceitos com relação aos colegas de sala, aos professores, posso assim dizer um pouco de exclusão em relação de algumas atividades que por eu ser portadora de deficiência física, eu não podia participar e ficava de assistente.”

Por outro lado, ela ressalta o incentivo recebido por parte de alguns professores, que contribuíram para a continuidade de seus estudos e nunca desanimar.

“Na 5ª a 8ª série³, com nova experiência de disciplinas isoladas com um professor para cada um, eu tenho algumas lembranças de professores que até hoje eu tenho contato do ensino fundamental. Inclusive ainda hoje eu as chamo de tias, são pessoas especiais pra mim, me incentivaram a continuar estudando, para nunca me desanimar.”

Porém, existiram outros professores que não demonstravam compromisso com atividade docente nem expressava interesse em buscar uma metodologia que permitisse que Coralina participasse das atividades pedagógicas desenvolvidas.

“[...] outros não estavam nem aí, como eu tive oportunidade de escutar de um professor que a gente tinha um professor de química durante o período que eu fazia a 8ª série, ele disse que pra ele tanto fazia, ele está ali ou não está ali porque de qualquer forma ele estava recebendo o pagamento dele e para ele era indiferente está ali ou não... Eu tinha uma visão do professor e depois que ele falou aquilo a minha vida em relação a ele mudou completamente.”

No Ensino Médio, informa a preocupação de alguns professores e dos colegas que oportunizaram as condições favoráveis para que ela, enquanto deficiente física, não ficasse excluída e realmente pudesse participar e aprender. Vejamos:

³ Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

“Embora eu seja portadora de deficiência física, mas podia perceber que alguns amigos da sala tinham todo cuidado comigo, eles diziam, porque Coralina é deficiente senta na frente e todo aquele processo, até a preocupação dos professores para a gente aprender realmente”.

Experiência no Ensino Superior

Após concluir o Ensino Médio, Coralina tentou vestibular, algumas vezes, na UFPE, não logrando êxito na universidade pública, fato por ela atribuído a deficiência no ensino ministrado na escola pública.

“A gente sabe que o ensino do Governo do Estado tem uma defasagem muito grande, não só o governo, mas também o da prefeitura, o ensino é aquela coisa resumida, não tem acesso, não tem muitos recursos”.

Ingressou pelo processo seletivo de exame vestibular Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), instituição privada de ensino superior, e não solicitou nenhum tipo de apoio, a sua preocupação era com a questão financeira, pois a faculdade era privada:

“[...] não tive nenhum tipo de apoio, concorri como qualquer pessoa. Quando passei no vestibular, a preocupação era com a mensalidade, pois a universidade era paga.”

Comentando sobre como vem se dando a sua participação numa Instituição de Ensino Superior, Coralina informa que a participação limitada por conta da atitude de alguns professores.

“[...] participo de todas as atividades, só alguns professores que me limitam, por exemplo, quando tem atividade de ir ao quadro ele não me chama e, nesses casos, eu me sinto excluída. Já outros professores me incluem, fazem questão da minha participação, participo do estágio dos trabalhos de grupo.”

Coralina também ressalta o problema das barreiras físicas, arquitetônicas enfrentadas por ela na instituição.

“Um problema aqui é acessibilidade, pois, quando o elevador quebra, dificulta muito para quem é deficiente físico chegar até a sala de aula. Com relação aos banheiros, a adaptação é boa. Já na biblioteca, o espaço entre as estantes é pequeno e dificulta a circulação do deficiente físico. E, também, quando vamos pesquisar para termos acesso aos livros, precisamos da colaboração dos colegas, pois não conseguimos ter acesso aos livros sozinhos.”

Ao ser investigada sobre os fatores que favorecem o acesso à instituição e a permanência nela, Coralina retoma a importância de um ambiente acessível e descreve as condições de inacessibilidade enfrentadas por ela.

“[...] A biblioteca é acessível até certo ponto, existem fatores que dificultam a nossa vida acadêmica, como, por exemplo, a escada que tem de subir quando o elevador não funciona, [...] Porque são dois auditórios que existem na faculdade, o auditório II, ele fica no terceiro andar e o elevador não chega, o elevador da faculdade ele só vai até o segundo andar, então se você quiser ter acesso, se tiver alguma atividade, alguma reunião, algum congresso no outro auditório da faculdade, no auditório II, a gente tem que subir escada, porque o elevador não chega lá.”

Com relação ao apoio dos colegas para a sua permanência no ensino superior, Coralina diz que é semelhante ao apoio dos professores:

“Eles me acolheram bem, são colegas que gostam de ajudar, a maioria gosta de me ajudar, me sinto bem entre eles. Claro que tem aquelas pessoas que chegam mais perto de nós, com quem temos mais convivência e que nos ajudam mais.”

Com relação à prática de alguns professores, Coralina ressalta a importância de práticas que possibilitem à pessoa com deficiência demonstrar sua capacidade de aprender. Como vemos a seguir:

“alguns professores procuram sempre fazer atividades que a gente possa participar, nós portadores de deficiência física. Eles nos dão sempre oportunidade de poder mostrar nosso trabalho. Eu tive oportunidade de realizar um seminário individualmente. Foi uma experiência boa porque eu tive a certeza que nós, independentemente de sermos portadores

de deficiência ou não, temos capacidade de realizar o nosso trabalho, individualmente, de forma perfeita, de forma correta.”

Coralina, ao expressar seu sentimento sobre inclusão, ela o define assim:

“Inclusão é você se sentir acolhido, se sentir à vontade, perceber que ali realmente existe acesso pra você se locomover, pra você fazer as atividades acadêmicas e realizar seus trabalhos”.

Já com relação ao sentimento de exclusão, Coralina ressalta as sequelas que ela deixa nas PcD:

“A exclusão é um fator que, independente de como ela esteja acontecendo, eu acho que ela sempre deixa sequelas, a gente sempre fica triste, nós somos assim, podemos dizer, que discriminados, nós somos vistos como coitadinhos, ‘ah! Coitadinha dela, porque a bichinha’. Na verdade, eu passei toda minha vida escutando tudo isso como se eu realmente fosse uma coitada”.

“A exclusão nos deixa um sentimento de tristeza, né? Porque nenhum portador de deficiência física gosta de ser visto como um inútil, uma pessoa que não raciocina, que não progride que não tem capacidade, pelo contrário, eu acho a deficiência da gente faz com que a gente persevere mais ainda. Dá-nos força para que a gente possa realmente correr atrás e mostrar não só para pessoas, mas pra a gente mesmo que a gente tem a capacidade de crescer e de alcançar aquilo que desejamos alcançar, independentemente da dificuldade”.

03. Universitário – Tobe

Tobe nasceu em 1980, tem 31 anos de idade, sexo masculino, reside com os pais, a irmã e uma avó, num apartamento em Casa Forte, Recife, um bairro considerado de classe média alta. A genitora é professora universitária e a profissão de seu pai não foi informada. A família detém uma renda superior a cinco salários mínimos. O jovem tem síndrome de down, gosta de música e participa sempre dos eventos ligados ao movimento social de pessoas com síndrome de Down.

Atualmente, Tobe trabalha exercendo a função de Assistente Técnico Auxiliar, na Faculdade Maurício de Nassau, e integra a comissão técnica em partidas válidas pelos Jogos

Universitários Pernambucanos (JUPs). Exerceu a atividade de Professor de Natação num clube social da capital pernambucana, o Clube Português, e dava aulas para crianças com diversas faixas etárias. Inclusive deu aulas de natação para uma criança com síndrome de down, experiência descrita por ele como muito gratificante.

A Faculdade Maurício de Nassau funciona há pouco, porém, nos últimos anos, ela vem expandindo suas atividades educacionais no Recife e em outras capitais do nordeste, oferecendo uma grande variedade de cursos de graduação, além de cursos de especializações. Na capital pernambucana, há vários polos acadêmicos, localizados em bairros diversos. No polo localizado no bairro do Derby, no Recife, funciona o curso de educação física, o qual cursou Tobe. A faculdade participa do Programa PROUNI do governo federal, porém Tobe não usufruiu do mesmo por não se encaixar nos critérios adotados para a concessão da bolsa.

No momento da pesquisa, ele havia concluído os estudos no primeiro semestre do ano de 2010, o que foi bastante gratificante para ele e para seus familiares.

Experiência na Educação Básica

Tobe iniciou sua escolaridade aos três anos de idade na educação infantil. Desde o início, estudou em uma escola privada regular e desde bebê foi bastante estimulado por seus pais, fato que se constata através de suas palavras, como se pode verificar:

“meus pais investiram muito em meus estudos foi mais de trinta (30) anos que meus pais se dedicaram até eu chegar a esse ponto para eu ingressar na Universidade”.

Estudou o Ensino Fundamental e Ensino Médio na Escola Recanto Infantil, numa classe diferenciada, que desenvolvia uma proposta pedagógica para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, mas, mesmo assim, ele pontua as dificuldades de aprendizagens enfrentadas.

“Na segunda fase do Ensino Fundamental (5º ano ao 9º ano), começaram as complicações relativas às dificuldades de aprendizagem. Já no Ensino Médio, fiz o Ensino Médio 1º, 2º e 3º ano, com um pouco mais de dificuldades, mas não tanto.”

Tobe explicita que recebeu o apoio de um psicólogo, que o acompanhou durante a Educação Básica.

“As pessoas não sabem que eu tinha uma pessoa de apoio, me ajudava há muitos anos era um psicólogo que sempre me acompanhou na Escola Recanto Infantil, toda primeira sexta do mês eu ia pra ele pra falar, sobre minhas dificuldades. Resolver minhas coisas, controlar minhas emoções, controlar minha ansiedade, porque eu sou muito ansioso.”

Experiência no Ensino Superior

Após concluir o Ensino Médio, tentou vestibular numa faculdade pública para um curso na área de saúde, não logrando êxito. Em 2006, ingressou na faculdade através do vestibular na Faculdade Maurício de Nassau, instituição privada de ensino superior, para o curso de bacharelado em Educação Física, foi aprovado e realizou a matrícula para estudar.

“Uma das coisas mais legais pra mim, na Universidade, foi questão da integração na Faculdade Maurício de Nassau, a própria instituição, que abriu a porta, me ajudou bastante, entrei, meti a cara e estudei bastante, queria trabalhar com a área de saúde.”

Um ponto importante expressado por Tobe para seu sucesso na Faculdade foi o apoio recebido dos professores e dos colegas, que permitiu, segundo ele, a realização suas atividades acadêmicas. Ele também demonstra seu agradecimento:

“Professor Choquito, Fabiana Souza, que era da cadeira de Recreação e de Jogos, estou muito grato, satisfeito passar pela formação que a Faculdade me deu e agradeço a todos eles, aos meus amigos, aos profissionais da área, a Marta Lamenha, que agora também é uma das coordenadoras do curso de Educação Física.

*Meus colegas sempre me ajudaram muito na Faculdade Mauricio de Nassau. Eles me ajudaram muito e eu tinha amigos, eles eram Luís Cabral, Ivo Borba, Marília, o pessoal todo me ajudou, até que chegou a formatura e tinha uma pessoa que seria a laureada, mas a turma resolveu colocar o nome da turma com o tema da nossa formação: “**Turma de Educação Física Inclusiva**”. “Na verdade, foi em homenagem a mim pela minha dificuldade, pela nossa luta.”*

Tobe também expressa a sua motivação para permanecer na universidade, estudar e desenvolver as atividades acadêmicas:

“Eu não gostava de estudar em casa, eu gostava mais de estudar na Faculdade, saía de manhã e ficava até dez horas da noite, depois voltava para casa, eu era viciado na biblioteca, pegava um livro para estudo, pegava outro para consulta, eu era enterrado na biblioteca, eu era viciado na biblioteca. Ficava na Faculdade, ia pra biblioteca, pegava minhas coisas, pegava meu notebook, fazia minhas redações, meus estágios, desenvolvia as minhas atividades.”

Ao ser investigado sobre o sentimento de inclusão, Tobe diz:

“[...] inclusão pra mim, hoje em dia, é algo importante, porque, sem ela, a gente não é nada não só na vida, e sim ser incluso na sociedade. Porque, hoje em dia, na sociedade brasileira, muitas pessoas que não sabem disso, acham que a gente é doente, incapacitado de aprender outras coisas novas. Acho que é uma grande discriminação e eu já passei por isso e, na verdade, eu fico tão preocupado, muito assustado.”

Perguntado sobre seu sentimento em relação à exclusão, Tobe se expressa assim:

“A exclusão não é boa. Eu, às vezes, me sinto só. Mas, às vezes, eu ingresso, não quero ser excluído para nada, nem dos amigos de turma da Faculdade, nem dos Professores da Faculdade. Mas os professores na Faculdade, que são meus companheiros de profissão, eles nunca me excluíram não, sempre me deram o apoio de inclusão social através do meu esforço, através de minha capacidade de aprender, aprender a aprender. Na verdade, pra mim hoje a exclusão não é nada legal, é desagradável, a exclusão é você ficar só, solitário, não fazer nenhuma atividade.”

Tobe é consciente da existência da legislação sobre a inclusão

“[...] eu digo às pessoas que tem leis, decretos, artigos, parágrafos, incisos da CLT, que proíbem as pessoas de excluírem na sociedade, somos todos seres humanos. Porque ninguém é igual a ninguém, porque, na verdade, a coisa que eu vou dizer que é mais importante é a personalidade, você tem que ser o que ser não ser inimigo das pessoas, saber interagir com as pessoas, não ser inimigo de ninguém.”

04. Universitária – Amaralina

Amaralina, sexo feminino, 28 anos de idade, solteira, tem síndrome de down. Reside com seus pais e um irmão num apartamento no bairro da Tamarineira, em Recife. A família detém uma renda mensal acima de cinco salários mínimos. Cursava, em 2011, o 8º período do curso de Pedagogia, na Faculdade Santa Catarina, instituição privada e ensino superior. O pai é comerciante e a genitora o auxilia nas atividades do comércio, além de acompanhar a filha em atividades e eventos realizados em Recife e outras partes do Brasil, relacionadas às discussões sobre a síndrome de down.

Atualmente, a jovem tem um estágio remunerado, no qual exerce a função de Auxiliar Pedagógica, na Escola Municipal Santa Maria, instituição de ensino da rede pública municipal do Recife. A escola se localiza no Alto José do Pinho, no bairro de Casa Amarela. Atualmente (como já havia usado esse termo antes, sugiro a troca por “Hoje”) está em fase de finalização do curso, realizando o estágio obrigatório, e na fase de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A Faculdade Santa Catarina, onde Amaralina estuda, fica localizada no bairro da Tamarineira, Recife. É também uma IES privada, confessional (católica). Fundada recentemente, obteve o reconhecimento para funcionamento pelo MEC no ano de 2011. A faculdade participa do Programa PROUNI do governo federal, porém Amaralina não usufrui do mesmo por não se encaixar nos critérios adotados para a concessão da bolsa.

Experiência na Educação Básica

Iniciou a Educação Infantil aos dois anos de idade, no Colégio Expoente, escola da rede privada, passando por outras escolas ao longo do ensino fundamental. Durante o ensino fundamental, teve algumas reprovações, na 1ª série, 4ª série e 5ª série⁴ e sentiu, por muitas vezes, a influência marcante da exclusão em sua trajetória, conforme o seguinte comentário dela:

“No ensino fundamental que estudei no Colégio Expoente, que foi uma fase muito difícil, e tiveram preconceito comigo, que acharam eu era diferente dos outros alunos. [...] A professora não ficou muito surpresa quando soube disso, porque ela fez assim pra mim:

⁴ 2º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental.

Amaralina seja bem vinda na minha sala. Mas os alunos da escola é que não me aceitaram muito bem, porque não foi uma escola inclusiva, mas uma escola exclusiva que não queria receber uma aluna especial como eu”.

“É porque é assim me fizeram repetir o ano lá no Colégio Expoente, Achando que eu não conseguia fazer a prova, que eu não tinha condições porque eu sou especial.”

Cursou o Ensino Médio no Centro Educacional Integrado (CEI), escola localizada no bairro da Boa Vista, em Recife, que adotava uma proposta pedagógica inclusiva, porém, segundo Amaralina, não preparava para o vestibular. Apesar dessas dificuldades, conseguiu concluir a Educação Básica aos 18 anos, sem nunca haver frequentado escola ou classe especial.

“O CEI é uma escola inclusiva, com todos os alunos, eu fui muito bem integrada, muito bem incluída na escola, com todos os professores, todos os funcionários, todos os alunos, que me aceitou muito bem na escola. Mas o problema a diretora descontou em mim né, eu fiquei de surpresa, não me preparou para o vestibular, achando que eu não conseguia frequentar o vestibular [...]”

Experiência no Ensino Superior

Ingressou na faculdade ao prestar vestibular, em 2007, para o curso de Pedagogia, numa instituição de ensino superior privada, a Faculdade Santa Catarina (FASC) e Amaralina descreve o processo de ingresso adotado pela instituição que consistiu na elaboração de uma redação.

“Quando eu fiz a inscrição para o vestibular, a minha mãe botou o e-mail FASC e pediu para eu fazer a inscrição, eu fiz a inscrição no e-mail da FASC, estudei pro vestibular, aí de repente eu fiz prova, fiz uma redação sobre preconceito, aí depois a Faculdade liga disseram que amaram minha redação, e disseram que eu passei no vestibular por conta da redação sobre preconceito.”

Um dos pontos destacados por Amaralina, que convém ressaltar, é o custo da mensalidade pago à Faculdade. Ela fez o seguinte comentário:

“A matrícula foi muito cara, viu? R\$ 385,00 que nunca imaginei! Aí foi dose porque como é que eu vou pagar todas as cadeiras R\$ 385,00?”

Perguntada sobre o apoio recebido pelos professores e colegas na universidade, Amaralina diz que:

“Eu fui muito bem aceita, muito bem recebida, mas foi fazendo reviravolta, dei toda volta por cima e consegui chegar onde eu quero chegar”.

Ela reconhece que alguns professores desenvolvem uma metodologia de ensino acolhedor, que favorece a inclusão da pessoa com deficiência:

“Alguns professores têm um método de ensino para receber uma pessoa com necessidades educativas especiais, ele faz uma pessoa ser acolhida na sala de aula, é isso que ele faz, o papel do professor é isso, ter os seus objetivos de incluir a pessoa com dificuldade de aprendizagem”.

Questionada sobre o que representava para ela o sentimento de inclusão, ela responde:

[...] o meu sentimento de inclusão, é quando uma pessoa, uma criança, com necessidade educativa especial na sala de aula, possa ser incluída, integrada na sala de aula junto com a turma toda.

Investigada sobre o que representava para ela o sentimento de exclusão, ela diz que:

“[...] exclusão eu sou contra, não quero exclusão, não quero preconceito, eu sou contra o preconceito e contra a exclusão. Porque a exclusão é botar a pessoa especial pra fora do grupo, e Amaralina tem ser bem acolhida bem integrada com a turma toda para trabalhar juntos e ajudar a pessoa com dificuldade de aprendizagem, como eu.”

Perguntada sobre os fatores que favoreceram a permanência dela na instituição de ensino superior, ela diz:

“O apoio da família e o apoio das minhas amigas da Faculdade e dos professores da turma Pedagogia da Autonomia da FASC.”

05. Universitário - Dado

Dado, tem 25 anos de idade, sexo masculino. Filho de pais separados desde a infância reside no bairro de Paissandu em Recife, com sua genitora e uma irmã mais nova. Foi casado com uma jovem e essa união durou pouco tempo, após separação retornou para morar com a família.

O jovem tem surdez bilateral em grau moderado, por fator não informado. Dado possui uma boa oralidade, fez acompanhamento fonoaudiológico desde a infância. Os pais não apresentam deficiência, nem a irmã. Dado atualmente trabalha na empresa UNILEVER, numa função administrativa.

Apenas preencheu o questionário, porém a entrevista semiestruturada não foi realizada, motivo pelo qual não aparece descrita a experiência da escolaridade desse participante.

Atualmente Dado encontra-se vinculado ao curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS⁵ - polo que se localiza no Centro de Artes e Comunicação, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O curso de Letras/ Libras, caracteriza-se por uma modalidade de curso a distância e integra as políticas de inclusão social e de diversidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação da UFSC, Resolução nº 007CEG/2006, de 22 de fevereiro de 2006.

06. Universitária – Kalina

Kalina, sexo feminino, tem 30 anos de idade. Tem surdez, bilateral ocasionada por rubéola, contraída pela genitora durante a gravidez. Kalina possui uma oralidade bem desenvolvida além de se comunicar em LIBRAS. A família é composta por três filhos, sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino. Os outros filhos não apresentam surdez e são considerados “normais”. A profissão do pai é comerciante e a genitora é professora aposentada da rede pública do Estado de Pernambuco.

A jovem foi casada, mas atualmente encontra-se separada e mora com os pais, no

⁵ As informações sobre o curso de Letras Libras encontram-se no site: <http://www.libras.ufsc.br/>

bairro de Jardim São Paulo, em Recife. Kalina já possui uma graduação em Ciências Contábeis, realizada na Faculdade Santa Helena. Coursou uma Pós-Graduação, em nível de especialização em Educação Especial, pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Fez concurso público para professora na cidade Bom Jardim, localizada na zona da mata norte de Pernambuco.

Experiência da Educação Básica

Kalina, aos dois anos, ingressou na Educação Infantil, em uma classe especial (deficiência auditiva – DA) de uma escola estadual pública na cidade de Recife.

“Aos dois anos, ingressei na escola com uma professora especialista em Educação Especial, na área de DA (Deficiência Auditiva), numa escola da rede estadual, na classe especial, a chamada sala de DA. Na época, as crianças surdas frequentavam a classe especial para serem oralizadas.”

Aos cinco anos, já não aceitando mais o pré-escolar (Período Preparatório), a família achou necessário procurar outra escola onde pudesse iniciar a alfabetização, então começaram as dificuldades para que Kalina conseguisse ser aceita na escola:

“Não foi fácil, a luta foi grande, pois nenhuma escola do bairro e circunvizinhança queria me aceitar, alegando não ter conhecimento, preparo, competência, enfim, foi o momento mais complicado e doloroso. Minha mãe conta de uma escola que disse o seguinte: ‘como vou explicar para os outros pais que eu tenho uma surda na sala?’”.

A família, por haver enfrentando dificuldades financeiras, na época, decide mudar a escola de Kalina e, mais uma vez, ela enfrenta problemas devido à comunicação, compreensão e aceitação da escola em relação à aluna surda.

“No começo, houve muitos problemas relativos à comunicação e à compreensão, mas, aos poucos, houve a adaptação.”

Nesse período, procurou um atendimento fonoaudiológico para complementar a parte da reabilitação da fala, já que, naquela época, a concepção de atendimento ao surdo era a

comunicação total.

“Neste período, a metodologia utilizada para o atendimento com o surdo era a oralização e se fazia necessário, além da escolaridade, um atendimento com fonoaudiólogo, a tão falada reabilitação da fala. Foi aí que passou a frequentar uma clínica de reabilitação para realizar o treinamento auditivo, adaptação da prótese, enfim tudo que levasse o DA – (surdo) a falar.”

Quando passou para a 5ª série⁶, houve novos problemas e a coordenação somente aceitou que ela continuasse na escola porque toda a família se comprometeu em ajudá-la em todas as atividades e tarefas, houve, inclusive, a contratação de um professor itinerante, para atender num horário contrário ao da aula, professor esse conseguido pela família e não pela escola, apesar disso ainda foi reprovada na 5ª série⁷, momento também bastante doloroso, conforme ela enfatiza:

“Foi terrível, porque houve a separação dos colegas, de alguns professores e o sentimento de incompetência e o ‘castigo’ por não continuar com o seu grupo. Parecia uma ‘punição’ ou vingança (aceitar, mas não conseguir). No meio de tantas injustiças, lágrimas, preconceito e discriminação se deram continuidade ao processo.”

No Ensino Médio, continuou nessa mesma escola e, além do professor itinerante, contava com um professor de LIBRAS para desenvolver a sua comunicação (Concepção da época era educação bilíngue).

Experiência na educação superior

Em 2004, Kalina prestou vestibular para o Curso de Ciências Contábeis, na Faculdade Santa Helena, instituição privada de ensino superior. Concluiu o curso em 2008. Foram muitas as dificuldades, a faculdade não era inclusiva e os problemas na comunicação dificultaram muito o desempenho escolar. Nessa primeira experiência de permanência no ensino superior, ela afirma que não havia acessibilidade.

⁶ 6º ano do Ensino Fundamental.

⁷ 6º ano do Ensino Fundamental.

“A faculdade não contava com nenhum tipo de apoio para o aluno surdo, eu era a única surda da faculdade, foi muito difícil.”

Acesso ao curso de Letras/Libras

Kalina ingressou no seu segundo curso superior, o Curso de Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais, mediante processo seletivo especial. O processo seletivo incluiu questões na Língua Brasileira de Sinais, sob a responsabilidade da Comissão permanente do vestibular (COPERVE da UFSC, conforme o Art. 2º do Regimento⁸ do Curso de Graduação em Letras-Libras – Licenciatura e Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais).

Atualmente Kalina encontra-se vinculada ao curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS, cujo polo se localiza no Centro de Artes e Comunicação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O curso de Letras Libras se caracteriza por uma modalidade de curso a distância e integra as políticas de inclusão social e de diversidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação da UFSC, Resolução nº 007CEG/2006, de 22 de fevereiro de 2006. Tem como objetivo atender ao disposto no Decreto 5626/2005, conhecido como Lei da Libras, além de preparar profissionais para atuar na educação e inclusão social da pessoa surda.

A matriz curricular é organizada em oito períodos e Kalina estava cursando o sétimo. Segundo ela, esse curso atende às condições de acessibilidade comunicacional.

“Existe um atendimento e cumprimento da lei de LIBRAS (instrutor e intérprete de LIBRAS) durante todas as aulas”.

Embora essa universitária tenha concluído outro curso superior, no momento da pesquisa, ela cursa Letras/Libras e foi essa experiência que fez parte deste estudo.

07. Universitário – Lélío

Lélío, sexo masculino, 27 anos de idade, tem baixa visão (visão subnormal), ocasionada por retinose pigmentar, doença progressiva, que compromete o campo visual do

⁸ O regimento do curso de graduação em Letras – Licenciatura e Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais – encontra-se no site <http://www.libras.ufsc.br/>.

indivíduo. A família possui três filhos, sendo dois do sexo masculino e uma do sexo feminino. Os outros filhos são considerados “normais”. O pai é falecido desde a sua infância e a genitora teve que criar os filhos sozinha. Reside no bairro de Candeias, município de Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana do Recife.

Atualmente cursa o 4º período de Pedagogia, na Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE instituição privada de ensino superior, o curso funciona no horário noturno. Lélío toca teclado em eventos sociais, quando é contratado, atividade que lhe possibilita alguma remuneração que o ajuda a pagar as mensalidades da faculdade e na sua manutenção.

Experiência na Educação Básica

Lélío iniciou a Educação Infantil em uma escola regular privada aos quatro anos de idade, onde permaneceu até a alfabetização. Nesse período, já apresentava o problema visual. Na 1ª série⁹, mudou de escola e foi para estabelecimento de ensino considerado de grande porte que, nesse período, encerrou seu funcionamento. Possuir deficiência no limiar dificultou a identificação da necessidade especial de Lélío, ocasionando os problemas de adaptação e as mudanças frequentes de escolas. Nesse período, ele foi para uma escola de orientação católica (freira) privada, onde, devido aos problemas visuais, enfrentou dificuldades em sua vida escolar:

“Lá foi onde eu tive as dificuldades, os professores ainda não sabiam trabalhar comigo, que tipo de deficiência visual eu tinha, os materiais não eram adequados”.

Diante da situação acima descrita, ele busca o incentivo nele mesmo e na família para continuar estudando conforme vemos:

“Mas eu sempre batalhei com minha família, eu sempre fui um rapaz dedicado aos estudos, por onde eu estudei, meu irmão sempre também estudou, não era na mesma sala, mas em sala separada”.

Na 5ª série, decidiu procurar outra escola. Encontrou uma que, embora fosse mais distante de sua residência, foi onde ele conseguiu se adaptar melhor. Devido aos problemas de

⁹ 2º ano do ensino fundamental.

adaptação, foi reprovado, mas, mesmo assim, deu continuidade aos seus estudos nessa mesma escola. Nesse momento, conseguiu diagnosticar qual o seu problema visual:

“Os professores, eram eles mais compreensivos, conseguiam lidar comigo, lá descobri, mais ou menos, qual era a minha deficiência visual, o problema e a causa, como eu poderia trabalhar nos estudos. Foi lá que o problema foi diagnosticado e tanto eu quanto como os professores fomos aprendendo a lidar com as características da baixa visão.”

Concluiu o Ensino Médio em 2003 e, em seguida, tentou fazer vestibular e buscou ampliar as perspectivas de aprendizagem tais como: estudar música, tocar teclado, e também aprender o Braille, no Instituto Antônio Pessoa de Queiroz (IAPQ). Nesse momento, entrou em contato com outras pessoas com deficiência visual, ampliando as experiências acerca de sua condição.

“Aí quando eu terminei o 2º Grau, aí eu me dediquei pra fazer vestibular, comecei a estudar outro tipo de estudo, comecei a estudar música, o Braille eu só vim fazer quando terminei o colegial, foi lá no Instituto. Aí depois eu conheci uns amigos que me indicaram outros tipos de material adequado para baixa visão, aí eu consegui fazer vestibular.”

Experiência no Ensino Superior

Tentou ingressar na UFPE e fez vestibular em 2009. Não tendo logrado êxito, em 2010, resolveu prestar vestibular numa faculdade privada.

O ingresso na Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) ocorreu através de vestibular. Lélío concorreu a uma vaga no curso de Pedagogia e foi aprovado. No momento do vestibular, solicitou apoio e a faculdade disponibilizou um leitor, que fazia a leitura da prova durante o processo seletivo.

“Sim, tive algum tipo de apoio, porque, quando eu fui fazer vestibular na Federal, alguns professores me informaram que tipo de material a gente deveria utilizar, como é o procedimento para a gente dar entrada na COVEST. Foi quando eu comecei a me identificar e procurei saber como me inscrever num vestibular dizendo que era deficiente. Quando eu vim pra FAFIRE, eu já sabia do procedimento, é um pouco diferente do da Federal, a gente

tem que dar entrada, dizer que tem essa deficiência, apresentar uma declaração e o apoio que eu pedi foi a ajuda de um leitor.”

Perguntado sobre como tem sido a sua experiência na Universidade, ou seja, sua permanência, Lélío informa que:

“A faculdade disponibiliza um professor itinerante, bem como uma máquina Braille para apoiar as atividades acadêmicas, ela é uma pessoa que tem horário separado da aula à tarde, como eu estudo à noite, o horário que eu tenho com ela é a tarde é nas terças-feiras, a gente tem horário de 15 h até às 18 horas ou perto do horário da aula e ali a gente fazia todo levantamento do que foi dado durante a semana.”

Lélío também informa sobre as dificuldades enfrentadas para permanecer na universidade e quem o apoia nesse processo:

“[...] apoio mesmo é dos amigos lá da sala, eles ajudam e os professores, alguns professores eles conseguem lidar comigo, outros eu tenho que falar e dizer ‘ eu tenho um problema visual’, primeira coisa que eu faço é comunicar com o professor quando eu mudo de período, aí eu comunico com eles dizendo que eu tenho problema de deficiência e que o procedimento que eu utilizo é este, qualquer dúvida entre em contato com a itinerante.”

Perguntado sobre os recursos pedagógicos disponibilizados, Lélío informa:

“Aqui, na FAFIRE, se eu precisar tem a máquina Braille. Porém, eles têm o laboratório, o laboratório realmente tem, mas não está adaptado para o deficiente visual, eles ainda não têm, é isso aí que tá faltando. O DOS VOX aqui ainda não tem inclusive minha itinerante indicou aqui na FAFIRE para eles botarem, porque, como apareceu no meu caso, pode aparecer alguém que necessite.”

Lélío reconhece que a inclusão ainda não ocorre no ambiente acadêmico. Em sua fala, ele evidencia as barreiras pedagógicas que impedem a sua participação e aprendizagem. O trecho que segue explicita essa realidade:

“[...] porque os deficientes têm o direito de estudar em faculdade e até ter um trabalho, mas ainda tem aquele probleminha de realmente haver inclusão, porque tem alguns casos, por exemplo, alguns professores, eles explicam alguma coisa lá no quadro, mas não falam, não tinham aquela áudio-descrição.”

Outro trecho demonstra também a exclusão do aluno e, portanto, a violação do seu direito:

“Se o professor for fazer uma leitura, botar algum texto para a turma ler, cada aluno tem um texto, no meu caso eu não vou ler, porque não tem um texto adaptado para meu caso, é um texto que está adaptado para todos menos para mim.”

08. Universitária – Luciana

Luciana tem 31 anos de idade, sexo feminino, em de uma família numerosa com dez filhos, originária do interior paraibano. Tem cegueira congênita. Atualmente mora na residência universitária da UFPB – Campus I, em João Pessoa, e está concluindo a graduação em pedagogia.

Experiência da Educação Básica

Iniciou sua escolaridade aos nove anos de idade, período em que começou seu processo de alfabetização, no Instituto de Cegos da Paraíba. Nesse mesmo local, aprendeu o Braille. Ela fala o seguinte a respeito desse período:

“Eu estudei no Instituto de Cegos, comecei aos nove anos de idade, fiz todo o processo de alfabetização, fiz até a 4ª série¹⁰ e era muito bom, aprendi o Braille, tinha outras atividades extracurriculares, fiz natação, esporte e lá era muito bom.”

Na 5ª série¹¹, foi para uma escola privada, denominada Escola Getúlio Vargas, localizada próxima à Lagoa Sólon Lucena, no centro de João Pessoa. Nessa escola, cursou o restante do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que foi concluído em 2005. Essa escola,

¹⁰ 5º ano do ensino fundamental.

¹¹ 6º ano do ensino fundamental.

apesar de não se autodenominar inclusiva, desenvolveu uma sistemática para aceitação da aluna, que se sentia acolhida por todos que faziam a escola. Luciana destaca a disponibilidade de alguns professores para encontrar meios de minimizar as dificuldades dela.

“Nessa escola, os professores não sabiam lidar com a pessoa com deficiência, mas eles se empenhavam o máximo, toda a escola, a partir do diretor, que chamava os professores para conversar antes, por exemplo, antes de eu passar de uma série outra [...] perguntavam o que poderiam fazer para que não ficassem lacunas na minha aprendizagem na escola, as maiores dificuldades que ficaram nesse período, na escola era química, física e matemática, essas disciplinas não tem como, realmente ficaram lacunas”.

Ingressou na universidade em 2007, através do vestibular, e teve sua prova transcrita em Braille. Foi aprovada e ingressou no Curso de Pedagogia, sistema presencial na UFPB, no qual se encontra atualmente, no 8º período.

“Prestei o meu primeiro vestibular, graças a Deus, passei.”

Ao chegar à Universidade, Luciana depara-se com um ambiente novo e fica surpresa ao encontrar professores despreparados para lecionar para uma pessoa com deficiência. Ela disse que:

“Na Universidade, foi diferente porque eu não encontrei professores preparados, pessoas que pudessem me ajudar nesse ambiente novo [...] eles nunca tinham lidado com o deficiente, isso para mim foi um choque”.

Todavia, ela destaca alguns casos de professores que eram bastante empenhados em ajudá-la, cuidavam para não deixar lacunas na aprendizagem dela.

“Mas também encontrei professores maravilhosos, né? Que me ajudaram nessa caminhada, como Professor Fernando, Carmem Servilla, que foram pessoas que estavam dispostas a trocar ideias, a conhecer e buscar novas formas de aprendizagem. É tanto assim que eu nunca esqueço a minha professora de Psicologia, Carmem Servilla, ela trazia o bonequinho pra me mostrar que a ZDP ela era uma dentro da outra, isso é coisa que nunca sai da nossa memória, né? Que foram pessoas que realmente, estavam empenhadas pra não

deixar lacunas na aprendizagem. Então, quer dizer, algumas disciplinas realmente deixaram lacunas, mas outras, com certeza, a aprendizagem foi muito significativa.”

Com relação ao apoio dos colegas para o seu processo de inclusão na universidade, Luciana nos diz:

“Eu sempre tive um bom relacionamento com minhas colegas, elas sempre me ajudaram em ditar, né? Claro que tem aqueles que ...não, dita tu, faz tu...porque assim nem todo mundo, né?... Mas, meus colegas são bons, inclusive tenho minha parceira Vanessa, parceira Carlene e outras que contribuem para a minha evolução no processo de ensino aprendizagem.”

Perguntada sobre o sentimento de inclusão Luciana responde que:

“Pra mim é assim, é porque eu penso em inclusão, incluir com qualidade né? Então ultimamente a inclusão tá fazendo pra se pensar, e é preciso pensar pra fazer. Pra mim é isso incluir com qualidade, e isso não está acontecendo. E tudo inverso”.

Perguntada sobre os fatores que dificulta a inclusão, ela responde:

“Eu acho que o não ouvir, eu acho que para se pensar em inclusão você tem que ouvir a necessidade do outro, né? E é coisa que não acontece. Porque eu acho que é, eu penso que é bom pra você, mas eu não tenho a questão de querer ouvir se é bom pra você. Porque o que é bom pra mim pode não ser bom pra você.”

Ela destaca o papel do Núcleo de Educação Especial (NEDESP¹²) como apoio pedagógico para pessoa com deficiência visual na Universidade Federal da Paraíba. Atualmente ela participa de um Projeto de Apoio Pedagógico nas escolas municipais e também participa das atividades na Associação Paraibana de Cegos (APACE)

¹² O Núcleo de Educação Especial foi aprovado em 17.03.90, através da Resolução nº 06/09. É um órgão técnico suplementar de ensino (atendimento psicopedagógico) pesquisa e extensão, responsável pelas ações de Educação Especial, diretamente subordinado ao Centro de Educação, com suas atividades disciplinadas pelas normas da Universidade e seu regimento.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: CONSTRUINDO AS EXCEÇÕES EM MEIO À REGRA DA EXCLUSÃO

O fio condutor da presente pesquisa foi identificar quais as características do processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Assim, a discussão dos dados obtidos na atividade de campo realizada parte do seguinte objetivo: explorar as características do processo de inclusão de PcD para identificar os fatores que favoreceram e/ou dificultaram o acesso ao ensino superior e permanência nele, com a finalidade de buscar resposta para o seguinte questionamento: *Quais as características do processo de inclusão de com deficiência no ensino superior?*

A análise tomará como referência os seguintes aspectos: identificação do universitário (a), a experiência na Educação Básica e a experiência no Ensino Superior. A pesquisa foi conduzida, utilizando a experiência de inclusão no ES com apenas oito universitários, vinculados a cinco instituições de ensino, e oportunizou visualizar as condições de acesso à Educação Superior de PcD e a permanência desse grupo nesse nível de educação. A partir das experiências trazidas por pessoas com deficiência física, deficiência mental e sensorial (visual e auditiva), foi possível revisitar o contexto escolar e fazer reflexões sobre os aspectos que têm facilitado ou dificultado o processo de inclusão desses universitários (as) nesse nível de ensino.

Nessa discussão dos resultados, serão retomados os trajetos de inclusão com base em três dimensões:

Acesso - refere-se às condições de ingresso na universidade, vestibular, recursos, tempo para execução das provas etc. Barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, apoio humano/recursos;

Participação na aprendizagem – A participação aqui referida trata-se da experiência de eliminação das barreiras existente na sala de aula, está ligada à forma como se processa o ensino e os tipos de apoios recebidos (colegas, professores, AEE, professor itinerante).

Aquisição – Está ligada a participação em grupos de trabalhos, vida social na turma, aprendizagens sociais, comportamento, vida relacional lazer etc. O que mudou em sua vida relacional após a experiência universitária, sonhos, o que melhorou, foi importante para a autonomia e independência, exercícios de direitos, profissão, independência financeira.

Dimensão 1 - Acesso ao Ensino Superior – Formas de Ingresso

Analisar o direito ao acesso à educação superior nos conduz a refletir sobre a exclusão e o direito à educação garantida pela Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) e ratificado pelo governo brasileiro, em 2008, e pela legislação brasileira (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2001; BRASIL, 2008). A Constituição Federal, como já foi visto, traz a educação como um direito fundamental, portanto, insubstituível, fundamentado no princípio de que o ensino fosse ministrado para todos em igualdade de condições para o acesso e permanência (art. 206, inc. I CF/88).

Considerando que esse campo de estudo se constitui um lugar de discussão sobre a cultura dos excluídos e, portanto, o lugar do direito (SOARES, M., 2010) é, através desse lugar, que as pessoas com deficiência podem reivindicar a participação, de forma plena e equânime, em todos os espaços sociais, permitindo o acesso, com qualidade, ao ensino superior e a permanência nele. Os dados já apresentados sobre o acesso de PcD ao ensino superior demonstram que o número de PcD matriculadas nesse nível de ensino vem crescendo, embora de forma lenta. A título de exemplo, lembramos que, em 2005, havia 11.999 estudantes matriculados no ensino superior e esse número, em 2009, foi ampliado para 20.019, distribuídos com universitários com diferentes tipos de deficiência. Os números acima elucidam esse crescimento e esta pesquisa ratifica que houve alguns avanços, porém esses universitários ainda enfrentam muitas barreiras desde seu ingresso e que perduram com a permanência deles durante todo percurso da vida acadêmica.

Os participantes desta pesquisa, no grupo social das pessoas com deficiência, constituem-se numa minoria, considerando que todos tiveram garantido direito à educação. Mesmo constatadas algumas situações em que foram vítimas de preconceito, discriminação e exclusão, conseguiram chegar a uma instituição de ensino superior, são considerados exceção em meio àqueles que permaneceram invisíveis à sociedade e não conseguiram chegar à escola ou chegaram e não conseguiram se alfabetizar ou foram excluídos da escola, sob a alegação de que a instituição não estava preparada para lidar com o diferente.

As experiências dos (as) universitários (as) demonstraram que os caminhos percorridos foram distintos embora com algo em comum: a deficiência. Ficou evidenciado, também, que o apoio e envolvimento familiar foram fundamentais e, em alguns momentos, decisivos para que essas pessoas pudessem evoluir no seu processo educacional, chegar ao ensino superior e concluí-lo.

Os achados evidenciaram que o ingresso da maioria se deu através do processo

seletivo do vestibular. Alguns universitários se utilizaram do atendimento especial que as instituições de ensino disponibilizam na realização do exame de vestibular, como foi o caso estudante com visão subnormal, para quem foi disponibilizado o apoio de um leitor. Já os (as) universitários (as) vinculados (as) ao curso de Letras/Libras, o processo seletivo foi especial. Neste foram incluídas questões na Língua Brasileira de Sinais e a seleção foi realizada pelo sistema de Educação a Distância, organizado pela Comissão do Vestibular (COPERVE) da UFSC, atendendo aos requisitos de acessibilidade comunicacional.

No caso do universitário com deficiência física, usuário de cadeira de rodas, que ingressou no curso de Pedagogia da UFPE, o processo seletivo foi através do vestibular da COVEST. Observa-se que quando o universitário não solicita as condições pertinentes as suas condições deixa de usufruir o direito ao atendimento especial, e concorre em condição de (des) igualdade com os outros candidatos.

A universitária com cegueira ingressou na UFPB através do vestibular e solicitou atendimento especial: e o tratamento especial a ela dispensado foi a transcrição da prova da tinta para o braille.

Os (as) universitários (as) com síndrome de down ingressaram nas instituições de ensino superior através do vestibular e não foi referido se eles obtiveram algum tipo de apoio ou recurso durante o exame. Entretanto a universitária com síndrome de down a seleção constou de uma redação sobre preconceito.

Mas a inclusão não significa apenas estar matriculado no ensino superior. Faz-se necessário que as condições para a permanência sejam providenciadas. É preciso garantir a igualdade de oportunidade, respeitando a diferença e, para isso, as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais precisam ser reconhecidas e removidas, para possibilitar o acesso com participação. Promover a inclusão no ensino superior consiste em minimizar todas as barreiras que impeçam os estudantes com deficiência de realizar as atividades acadêmicas.

Para que a PcD permaneça no ensino superior, é preciso eliminar as barreiras e garantir a acessibilidade prevista no Decreto 5696/2004. Este instrumento estabelece normas e critérios básicos para promoção da acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência ou com mobilidade reduzida. Ou seja, esse decreto traça as diretrizes para a promoção de uma ampla reforma que garanta acessibilidade da PcD nos logradouros e instituições públicas e privadas. Determina, ainda, a integração interministerial e entre as secretarias, visando apoiar e financiar projetos que garantam a acessibilidade de acordo com o modelo universal de sociedade.

A pesquisa demonstrou, entretanto, que, nas instituições de ensino superior nas quais

os universitários estudam, ainda foram identificadas barreiras arquitetônicas nas edificações e nos transportes, além das barreiras comunicacionais e atitudinais, explicitadas no relato das experiências, o que demonstra a violação dos direitos das PcD no ensino superior.

As dificuldades enfrentadas, nas vivências escolares desses universitários, motivadas pela falta de adequação física nas bibliotecas, no laboratório de informática, nos auditórios, perpassando ainda pela ausência de materiais adaptados, como: carteiras e mesas apropriadas, computadores com softwares, impressoras em braille, leitores de textos, entre outros, dificultaram a participação plena das atividades acadêmicas, colocando-os numa condição de desvantagem em relação aos seus colegas, numa clara demonstração de violação do direito à educação, garantido na Carta Magna do País.

Convém lembrar que falta de acessibilidade foi definida como crime assim como toda a forma de discriminação na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que foi ratificada no Brasil, através do Decreto do Legislativo 186/2007, e tem um valor de Emenda Constitucional.

Com relação à inclusão do surdo no ensino superior, há que destacar o Decreto 5626/2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o art. 18 da Lei 10.098, de 11 de novembro de 2000.

No caso de Kalina e Dado, que são pessoas com surdez e estão matriculados no curso de licenciatura em Letras/LIBRAS, a acessibilidade comunicacional existe. O curso é ministrado a distância e conta com a atuação de professor e intérprete que se comunicam em LIBRAS. Dessa forma, ocorre o respeito à subjetividade, forma de comunicação e cultura surda. O respeito à cultura da pessoa surda, numa sociedade de ouvintes, apóia-se na ampliação do conceito de cultura trazido pelos EC e é referido por Costa, Silveira e Sommer, (2003) no momento em que esses autores tratam da noção de culturas híbridas.

Dimensão 2 – Participação na aprendizagem

Ainscow e Booth (2002) afirmam que é preciso desenvolver, nos sistemas educacionais, uma cultura inclusiva, de colaboração, estimulando a todos que trabalhem juntos com o objetivo de *eliminar as barreiras à participação e à aprendizagem*, experimentadas pelos alunos, construir comunidades educacionais comprometidas com a aprendizagem e participação de todos. Esses autores ressaltam o papel da inclusão como o meio de minimização de todas as barreiras à educação de todos os estudantes.

Na experiência dos universitários, foram explicitadas algumas situações em que eles

receberam apoio de colegas, de alguns professores e até de professores especializados, como no caso do estudante com visão subnormal, Lélío, que é acompanhado por uma professora itinerante¹.

Segundo Ainscow e Booth (2002), as barreiras à aprendizagem e à participação podem negar o acesso à escola ou limitar a participação dentro dela. Essas barreiras podem ser encontradas nas comunidades, nas políticas nacionais ou locais, assim como surgem nas interações entre estudantes e naquilo que lhes é ensinado e na forma como se processa o ensino.

No relato de alguns (mas) universitários (as), foi mencionado o apoio que alguns professores mesmos não especializados, dispensaram ao desenvolver o processo de ensino, como podemos perceber com o relato da estudante com cegueira, a qual considerou a postura de alguns docentes ao desenvolver sua prática foi visto pela estudante como uma postura que favoreceu uma aprendizagem significativa. Esse tipo de prática foi referido por Ferreira (2009) como um processo educativo pautado pelo princípio da aprendizagem ativa e significativa, princípios pedagógicos orientadores da inclusão.

O princípio no qual esse tipo de abordagem pedagógica se apoia foi assim descrito: *Aprendizagem ativa e significativa* – constituída por abordagens didáticas que encorajam a participação dos estudantes em atividades escolares cooperativas, durante as quais os estudantes se agrupam e resolvem tarefas ou constroem conhecimentos juntos (FERREIRA, 2008, p. 91, grifo nosso).

Mas foram relatadas situações de preconceito e discriminação por parte de alguns professores e colegas em relação às PcD, tanto na educação básica como no ensino superior. Sendo essas atitudes construídas socialmente, depreende-se a necessidade de que essa temática esteja presente na pauta de discussão na Educação Superior, visando sensibilizar e comprometer a comunidade acadêmica com a temática da inclusão e, mais ainda, com a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.

Booth e Ainscow (2002) recomendam que o professor planeje aulas que permitam a participação de todos e desenvolvam situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam se apoiar mutuamente. A concepção dada por estes autores demonstra a importância de professores capacitados para lidar com os universitários de forma a garantir a efetividade do direito à educação de todos, incluindo as PcD, por meio do respeito às suas diferenças. Ou

¹ A itinerância é um serviço de apoio disponibilizado ao estudante com deficiência incluído na classe regular de ensino, esse atendimento é exercido por um professor itinerante, e está previsto nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2003).

seja, desenvolver atividades de ensino que favoreçam atitudes de colaboração entre os próprios estudantes e entre estudante e o professor.

Dimensão 3 – Aquisição de conhecimentos

Para empreender a discussão sobre a dimensão da aquisição de conhecimentos, faz-se necessária uma reflexão sobre as habilidades e competências que foram construídas nessas pessoas durante o percurso de escolaridade com ênfase no ensino superior. Aqui retomo as funções da Educação Superior, já referidas, apoiada em Severino (2007):

[...] formação profissional nas diferentes áreas, mediante o ensino e aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da iniciação à prática científica e o terceiro é aquele referente à formação do cidadão, ou seja, estimular no estudante a tomada de consciência do seu papel político-social que dá sentido à sua existência histórica, pessoal e social (SEVERINO, 2007, p. 22).

Ou seja, é importante que a PcD tenha acesso ao ensino superior para desenvolver as habilidades e competências técnicas indispensáveis para a inclusão social e profissional, além do aspecto referente à formação da cidadania, já explicitada na legislação brasileira, que lhe permite desempenhar um papel social e político. A exclusão educacional leva à exclusão social e impede as PcD de participarem, em condição de igualdade, das oportunidades oferecidas na sociedade

Essa constatação foi discutida no Encontro Anual do Espaço Cidadania da Força Sindical, conforme o informativo referente ao relatório sobre trabalho e renda da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), e veiculada no boletim denominado Espaço Cidadania² e reafirma a importância para as pessoas em geral, da ampliação da escolaridade como uma condição de ascensão social. Aqui se ressalta a relevância dessa ampliação para o grupo social das PcD, que precisa resgatar a sua condição de cidadão que lhe foi negada pela história de invisibilidade e exclusão a que foram submetidos ao longo de sua história de vida, como foi descrito ao longo deste trabalho:

A elevação de escolaridade dos trabalhadores é condição fundamental para a melhoria da remuneração. É o que aponta os registros sociais fornecidos pelas empresas ao Ministério do Trabalho e Emprego. Enquanto um trabalhador com Mestrado completo ganha mais que o dobro da remuneração média, os analfabetos ficam na base da pirâmide, tenham deficiência ou não (ESPAÇO CIDADANIA, 2011).

² As informações estão disponíveis no site: www.ecidadania.org.br, acesso em: 15.11.2011.

Nos trechos de fala de Tobe evidencia-se a importância do curso de graduação para a inserção no mercado de trabalho, bem como a satisfação expressada por ele diante dessa conquista:

“Estou me esforçando muito, porque, na verdade, eu sou preparador físico, na verdade, estou acompanhando os jogos universitários estaduais. Preparo os atletas e eles gostam muito de mim, tem uma boa motivação, tem um bom entusiasmo comigo, uns amigos meus, que também são atletas, estudaram comigo (Tobe, Bacharelado em Educação Física – Faculdade Maurício de Nassau).”

“Já trabalhei no Clube Alemão com natação de crianças, trabalhei na Comunidade Novos Rumos, na APABB, na ASPAD, com crianças síndrome de Down, e aprendi muitas coisas com as pessoas que trabalham na área da saúde (Tobe, Bacharelado em Educação Física – Faculdade Maurício de Nassau).”

Nesta pesquisa, foram trazidas pelos universitários (as) algumas situações em que eles receberam o apoio dos colegas, momentos em que foram desenvolvidas atividades em grupo e que foi salientada por eles a importância do apoio recebido, oportunizando que a PcD participasse das atividades acadêmicas em condições de igualdade. Participar dos grupos de trabalho, ser reconhecido como uma pessoa com capacidade de realização colabora para elevação da autoestima e conseqüentemente favorece o desempenho escolar da PcD. Como foi afirmado por Tobe e Amaralina, *na faculdade fui bem recebida e bem aceita, me deram a oportunidade de crescer e evoluir.*

Outro ponto importante foi à significação dada pelo ingresso ao ensino superior e permanência nele, com sucesso, demonstradas através das aquisições realizadas, trago a fala de Leo e Coralina como testemunha incontestada de que o ensino superior tem possibilitado para essas pessoas oportunidades de conquistarem uma profissão e se inserirem no mercado de trabalho ou em outras atividades:

“Eu não entendo como muitas pessoas não valorizam as oportunidades que têm na vida, não dão importância à entrada na Universidade, levam o curso de qualquer maneira. Dou muita importância porque sei o quanto eu lutei para chegar até aqui. E, se Deus me ajudar, eu vou conseguir muito mais, fazer uma pós-graduação, um mestrado quem sabe (Leo, universitário do curso de Pedagogia da UFPE).”

“Porque nenhum portador de deficiência física gosta de ser visto como um inútil, uma pessoa que não raciocina, que não progride, que não tem capacidade, pelo contrário, eu acho a deficiência da gente faz com que a gente persevere mais ainda. Dá-nos força para que a gente possa realmente correr atrás e mostrar não só para pessoas, mas pra gente mesmo que a gente tem a capacidade de crescer e de alcançar aquilo que desejamos alcançar, independentemente da dificuldade (Coralina, universitária – 8º período do Curso de Letras - FAFIRE).”

Faz-se necessário ampliar as discussões e incentivar as práticas inclusivas, ouvindo as contribuições que esses estudantes trazem com suas experiências. Conforme será visto, eles já têm consciência do papel político que precisam desempenhar na construção de uma sociedade mais justa e solidária, eles têm muito a nos dizer, pois são protagonistas nesse processo:

“No início deste mês, fui procurado para participar da candidatura na formação do novo corpo administrativo do Diretório Acadêmico (DA), do Centro de Educação (UFPE). A nossa chapa ganhou as eleições e, no próximo semestre de 2012, estarei trazendo este diálogo sobre inclusão, nas minhas pautas de reuniões. Sei que teremos muito que enfrentar, mas se não nos tornarmos visíveis através de nossas propostas, jamais nos enxergarão (Leo, universitário do curso de Pedagogia da UFPE).”

Convém dizer que Leo e Luciana participam de projetos de extensão na Faculdade onde estudam. Ele desenvolvendo atividades num Projeto do Movimento Cultural de Juventude Hip Hop em Recife; e ela do Projeto de Extensão de Apoio Pedagógico às Escolas Municipais da Paraíba bem como das Atividades na Associação Paraibana de Cegos (APACE).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar a respeito deste tema oportunizou adentrar no universo da educação superior e obter maior conhecimento a respeito da inclusão do estudante com deficiência nesse nível de ensino. Percebo que o processo de inclusão da PcD precisa ser compreendido como uma característica de ação mais ampla para reestruturação da sociedade brasileira. E isso só será possível a partir das vivências nas situações de vida que envolvem essas pessoas. Assim, refletir sobre os processos de inclusão que marcou o cotidiano acadêmico desses estudantes nos possibilitou um maior conhecimento dessas questões, à medida que discutimos os problemas, tomando como referência a experiência deles.

Os depoimentos aguçaram a minha percepção para valores mais humanos, fazendo-me ficar mais atenta para as barreiras por eles enfrentadas e constatei que ainda temos uma enorme caminhada para construirmos uma sociedade inclusiva, que acolha a diversidade humana. Foram oito depoimentos que trouxeram para mim valiosas experiências de superação e me fizeram refletir sobre a capacidade humana de enfrentar os obstáculos diante de um ideal. Além disso, o exemplo deles me despertou para sentimentos e valores variados entre eles: admiração, indignação, encorajamento, persistência, entre outros. Pude compartilhar um pouco o que representa para a vida do ser humano ser alvo do preconceito e discriminação por parte das pessoas no ambiente escolar e na comunidade.

Estar junto dos participantes da pesquisa, andar com eles (as), permitiu-me compartilhar de suas dificuldades enfrentadas no dia-a-dia para estar e permanecer na universidade. As vivências foram diferenciadas, marcadas pela subjetividade de cada um (a), porém o que tinham em comum foram os sentimentos expressos diante da inclusão/exclusão. Pude testemunhar acerca dos obstáculos enfrentados durante o trajeto de ir e vir de casa até a faculdade/universidade, constatar o que significa trafegar pelas ruas mal sinalizadas ou sem sinalização, sem rampas, transportes públicos adaptados em número reduzido, dificultando ou cerceando o direito de cada um, previsto na Constituição Federal de 1988.

Por outro lado, foi possível, ainda, elucidar os avanços na legislação brasileira, que busca assegurar para eles os recursos e apoios necessários para o acesso ao ensino superior e a permanência nele. Porém, a existência da Lei, por si só, não garante seu cumprimento. É preciso que a sociedade civil organizada busque os meios para o cumprimento da legislação. A pesquisa evidenciou que, nas IFES/IES, os (as) universitários (as) ainda convivem com situações claras de descumprimento das leis. Existem barreiras físicas arquitetônicas, que

tolhem o direito de ir e vir; barreiras à acessibilidade comunicacional para os surdos que subtraem o direito de acesso ao conhecimento em condições de igualdade.

A partir dos dados observados, foi possível dizer que, no contexto do ensino superior, os estudantes com deficiência buscam desenvolver estratégias pessoais, com a finalidade de superar as barreiras encontradas no dia-a-dia da academia. Pode-se evidenciar que, para os estudantes com deficiência física, as barreiras arquitetônicas foram as mais significativas como impedimento, já para os estudantes com baixa visão e os cegos o maior problema diz respeito à necessidade de programas específicos e, principalmente, de acesso aos conteúdos. Foi possível observar o desconhecimento por parte de alguns estudantes quanto aos seus direitos.

Merece destacar que esta pesquisa ouviu apenas oito universitários (as) que estão cursando e alguns deles (as) já em fase de conclusão de seus cursos. Além deles, convém lembrar os mais de 20.019 universitários matriculados nas universidades/faculdades em todo País. Diante desses números, percebo que os decretos que regulamentam as leis, eliminando as barreiras de acesso à aprendizagem, embora, lentamente, começam a apresentar um impacto positivo no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência.

Diante da discussão sobre a temática da inclusão da PcD no ensino superior, procurei realizar um movimento de olhar para dentro e para fora da universidade/faculdade e pude constatar que estamos ainda começando essa caminhada. Faço essa afirmativa diante das condições arquitetônicas ainda encontradas nas instituições, prédios com escadarias, os elevadores ainda em quantidade insuficientes ou inexistentes, mobiliário escolar inadequado para um cadeirante; das barreiras comunicacionais expressas pela ausência de intérpretes de libras para os estudantes surdos e ausência dos recursos tecnológicos ou da áudio descrição para os cegos, fatores que tornam o ambiente acadêmico inacessível mas constatei também que eles (as) estão lá e, portanto, esse processo foi desencadeado.

Fica evidente que existe uma movimentação na direção do reconhecimento do direito. Algumas universidades/faculdades têm desenvolvido iniciativas isoladas, visando atender o que está previsto na legislação e são desencadeadas ações das políticas públicas que contemplem as necessidades das PcD. Porém se faz necessário que sejam estimuladas a adoção de políticas institucionais educacionais mais incisivas que desenvolvam, no ensino superior, práticas docentes que contemplem a diversidade de estudantes que adentram ao meio acadêmico.

Essas mudanças viabilizarão a garantia do direito à educação a todos, o qual tem por

objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essas mudanças perpassam pela adoção de proposta de currículo mais flexível, além da formação adequada dos educadores e também da destinação de recursos financeiros pelo Governo Federal para garantir a acessibilidade necessária a todos os universitários (MIRANDA, 2009).

Ressalto que a inclusão da PcD, no ensino superior, é mais do que assegurar o direito à educação, na verdade, ela permitirá que haja a inclusão social de uma forma mais ampla, tendo em vista que possibilitará melhores condições de vida para aqueles que foram vítimas de atitudes preconceituosas e excludentes ao longo de suas vidas

Os espaços sociais, pouco a pouco, estão sendo ampliados e essas conquistas vêm sendo conseguidas através da luta empreendida pelas pessoas com deficiência para ultrapassar as barreiras do preconceito, da intolerância, da discriminação entre outras. O estudo possibilitou verificar que, além da perseverança das PcD, o acesso ao ensino superior e a permanência nele também vêm sendo conquistado graças ao apoio de familiares, profissionais e pessoas sensibilizadas e comprometidas com a questão da deficiência.

Mas, reconheço que estamos diante de um processo e que ainda há uma longa trajetória de luta a ser percorrida. É preciso que todos envolvidos permaneçam vigilantes para a não violação do direito conquistado. Considero que o reconhecimento da cidadania da PcD é extremamente pertinente para todos nós, cidadãos brasileiros, e a temática da inclusão da PcD, no ensino superior, faz-se necessária que seja discutida na academia, tendo em vista a demanda que a cada ano vem aumentando. Cada vez mais, é imprescindível que seja garantido o direito à educação no ensino superior, que seja ampliado o acesso com qualidade para esse grupo social que, na história da educação brasileira, foi marginalizado e excluído. Esse é o grande desafio: promover o equilíbrio entre a qualidade acadêmica e o compromisso social.

Este estudo não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre a inclusão da PcD no ensino superior, pelo contrário, pelo seu caráter exploratório, suscita que se intensifiquem, no campo acadêmico, as pesquisas direcionadas a esta temática até que possa se chegar ao momento em que seja garantido o direito à educação das pessoas com deficiência e que os casos de pessoas com deficiência no ensino superior deixem de ser exceções e passem a ser regra geral, ou seja, que eles façam parte do contexto universitário, sendo algo natural tê-los nas salas de aulas das universidades/faculdades, com participação plena nas atividades acadêmicas.

Alguns Achados...

- O processo de inclusão da PcD no Ensino Superior é um tema que precisa estar presente no debate da academia na atualidade, pois essa discussão extrapola os muros da universidade e se amplia para a construção de uma sociedade mais justa e mais solidária.
- O Preconceito e as barreiras (físicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, informacionais e pedagógicas) apresenta-se como os principais fatores que dificultam a permanência das PcD no ES.
- A discussão sobre a inclusão no ensino superior é uma luta contra a exclusão dos grupos vulnerabilizados e pelo reconhecimento do direito de cidadania e inclusão social.
- A pessoa com deficiência reivindica o direito de ser escutada em suas necessidades, elas estão abertas ao debate e podem contribuir para construção de uma sociedade inclusiva.
- Devido ao preconceito e marginalização as PcD tendem a atrasar seu processo de escolarização demorando mais para ter acesso ao ES. Por outro lado, com persistência, tenacidade e perseverança e com o apoio familiar, eles conseguem ultrapassar barreiras e conquistar seus objetivos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In. CAMINHOS para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. TESE (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

ALMEIDA, M. A.; CASTRO, S. F. As instituições de ensino superior diante da inclusão: Processos Seletivos e Matrículas. In: MARTINS, L. de A. Ramos (Org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BALBINO, E. S. **A inclusão de uma aluna com deficiência visual na Universidade Estadual de Alagoas**: um estudo de caso. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, Alagoas, 2010.

BARBOSA, Eduardo. **Audiência pública do senado federal**: educação especial. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/comissoes/ce/ap/AP20110920_Eduardo_Barbosa.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 6. ed. S. Paulo: Papirus, 2004.

BOOTH, T. **Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação**: um desafio & uma visão. Documento Conceitual. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/inclusive>>. Acesso em: 20 nov. 2001.

_____; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Trad. Ana Bernard da Costa. (Cidadãos do Mundo). Reino Unido: CSIE, 2002.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Números da Educação Especial no Brasil**, MEC/SEESP. Brasília: jun. 2007 p. 3 Disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/brasil.txt>> acesso: 05.06.2011

_____, **Decreto nº 3.956 de 08. 10. 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____, **Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamentação da Lei nº 7853, de

24 de outubro de 1989.

_____, **Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei de LIBRAS**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 maio 2011.

_____, **Decreto nº 5296/04 Lei da Acessibilidade Regulamentação da Lei nº 10.048/00 e Lei nº 10.098/02**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../decreto/d5296.htm>. Acesso em: 25 maio 2011.

_____, **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: SEESP; MEC; Secretaria de Educação Especial. v. 1 n.1. out. 2005.

_____, INEP. **Censo Escolar da Educação Superior, 2005, 2009**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/cenosuperior>>. Acesso: 20 out. 2011.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/ 1996**. 3. ed. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

_____, **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP. 2001.

_____, **Plano Nacional de Educação – Lei 10.172**. : Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

_____, **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria do MEC nº 555/2007. In: **Inclusão: Revista de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2008.

_____, **Projeto de Lei nº 8035/2011, Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____, **Resumo Técnico Censo da Educação Superior, 2009 MEC/INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/cento-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 05 nov. 2011.

CAPES. **[Banco de teses]**. Disponível em: <<http://www1.capes.gov.br/bdteses/>>. Acesso em: 21 out. 2011.

CARNEIRO, M^a Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COELHO, W. S.; MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. Análise de como as Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná estão abordando a questão do acesso e permanência do portador de deficiência. **Anais...** Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Ed. Especial. 2., Londrina: UEL, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

_____; SILVEIRA Rosa Hessel ; SOMMER Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, maio-ago. 2003.

DANTAS, O. C. D. B. **Em direção a uma didática inovadora e inclusiva**: estudo de caso das práticas pedagógicas no projeto educar na diversidade. Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. SUR. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 6, n. 11, p. 65–77, dez 2009.

DOZIART, A. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade, diferença, currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DREZZA J. E. **Inclusão no ensino superior**: relato de experiência sobre uma política de inclusão. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ESPAÇO cidadania. Disponível em: <www.ecidadania.org.br>. Acesso em: 26 nov. 2011.

FACULDADE FRASSINETTI DO RECIFE. **[Centro de educação]** Disponível em: <<http://www.fafire.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU. **[Centro de educação]** Disponível em: <<http://www.mauriciodenassau.edu.br/>>. Acesso em 10 nov. 2011.

FACULDADE SANTA CATARINA **[Centro de educação]**. Disponível em: <<http://www.faculdadesantacatarina.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

FARIAS, A.Q. **Gênero e deficiência**: vulnerabilidade feminina, ruptura e superação João Pessoa. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2010.

FÁVERO, O. ; FERREIRA, W. B. **Tornar a educação inclusiva**. Rio de Janeiro: UNESCO, 2009.

FERREIRA, M. E. Caputo; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, W. B. **Aprendendo sobre os direitos das crianças com deficiência**: guia de orientação à família, escola e comunidade; Pernambuco. Suécia: Save the Children, 2003. Disponível em: <www.scslat.org>. Acesso em: 27 nov. 2011.

_____. Desafios na educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. **Revista de educação de Jovens e Adultos**. RAAAB; UNESCO; Governo Japonês. n. 19, jul., 2006.

_____. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: BRASIL. **Ensaio pedagógico**. Educação Inclusiva: direito à diversidade. MEC/SEESP. Brasília: 2007. p. 125–130.

_____. **EJA & deficiência**: estudo da oferta da modalidade de EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: o que dizem as pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

_____. Inclusão e exclusão no Brasil: reflexos sobre a formação docente 10 anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: [s.n.], 2006.

_____. Invisibilidade, Crenças e rótulos... reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. In. **Anais...** Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down, 4., Família Agente de Inclusão, Salvador, 09-11 de setembro, 2, Salvador: Federação Nacional da Síndrome de Down., 2004. Disponível em: <www.federacaodown.org.br>. Acesso: setembro de 2011.

_____. **Making sense of exclusion from school**: international perspectives. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - University of Manchester, Inglaterra. 2001. Disponível em: <www.man.ac.uk/education>. Acesso: 27 nov. 2011.

_____; SAMPAIO, L. **Revisão do Plano Nacional de Educação**: Brasil Consultoras Escritório Regional da América Latina. Rio de Janeiro: UNESCO, 2005.

FORTES, V. G. G. Freitas de; MARTINS, L. de A. R. O curso de filosofia diante da inclusão da pessoa com deficiência visual: um estudo de caso. In. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. (et al.). **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais**: desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Maurício. **O Brasil não irá atingir as metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <www.mgar.com.br/mgPdf/2009_02_metasPNEpdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campina, SP: Autores Associados, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. [Dados do Censos da ES]. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/superior/cenosuperior/>>. Acesso em: 10 out. 2011.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI, Campinas SP: Autores Associados, 2004.

LIMA, Francisco José de et. al. **Áudio-descrição**: orientações para uma prática sem barreiras atitudinais. Disponível em: <<http://www.rbtvassociadosdainclusão.com.br/index.php/principalarticle/download/2822>>. Acesso em: 11 de nov. 2010.

LIMA, Niusete Margarida de (Comp.) **Legislação federal básica na área da pessoa portadora de deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sedh/corde>. Acesso em: 10 set. 2011.

LIMA, Olga M^a Blauth. **A trajetória de uma aluna com necessidades educativas especiais, síndrome de Down, no ensino superior**: um estudo de caso. Rio Grande do Sul PUC – UFRGS. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do sul. 2007.

MACHADO, V. L. C. de. **Trajetórias de formação e condições de trabalho do Intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: [s.n.], 2006.

MAZZOTTA, M. J. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, F. R. L. V. de. Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte Diante do Ingresso de Estudantes com Deficiência. In. MARTINS, L. de A. Ramos (et.al.) **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: EDUFRN: Editora da UFRN, 2009.

MIRANDA, T. G. A inclusão de pessoas com deficiência na Universidade. In. JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, M^a Luiza Sprovieri (Org.). **Educação especial do querer ao fazer**. São Paulo: Avercam, 2003.

NERI, Marcelo. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003. Disponível em: <www.fgv.br/cps/deficiencia.br/inicio.htm>. Acesso: 10 set. 2011.

NOGUEIRA, L. F. Z. **Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba. São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Editora Bagaço, 2005.

ONU, (2006) **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada no Brasil pelo Decreto do Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 e pelo Decreto do Poder Executivo nº 6.949, em 25 de agosto de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em 10 nov. 2011.

_____, **Declaração dos direitos humanos** 1948. Disponível: <mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 10 mar. 2011.

PEREIRA, M. M. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo Sistema de cotas. **Revista Educação Especial** n. 32, p. 163-174. Disponível em: <<http://www.ufms.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. da. As políticas públicas do ensino no governo Lula: expansão ou democratização. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4. n. 2, p. 10-31. jul.- dez. 2010.

PORTAL DE ACESSIBILIDADE. [Notícias...] Disponível em: <<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/portal/index.php?id=noticias&cod=2128>>. Acesso em: 22 out. 2011

PRADO, A. R. A.; DURAN, M. G. Acessibilidade nos Estabelecimentos de Ensino. In. ENSAIOS pedagógicos. Educação Inclusiva: direito à diversidade. MEC/SEESP. Brasília: 2007. p.137-142.

REICE Documento das Nações Unidas e as Políticas de Redução da Desigualdade Racial. Disponível em: <www.unaids.org.br/biblioteca/links/ONU/ONU%2011>. Acesso em 27 nov. 2011.

RESENDE, A.P.C. e VITAL F.M.P. de (Coord.). **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília: Secretaria especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, 2008.

REVISTA Inclusão. MEC/SEESP.v.1, out. 2005, Brasília: [Editora do MEC], 2005.

RIBEIRO, M^a Luiza Sprovieri. Perspectiva da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões. In:

CASTRO, Adriano Monteiro (et al.). **Educação Especial do querer ao fazer**. São Paulo: AvercamP. 2003.

ROSSETO, Elizabeth. **Sujeito com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. In SASSAKI, R. K. **Vida independente; história movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003.

_____. Educação profissional: desenvolvendo habilidades e competências. In. ENSAIOS pedagógicos. Educação Inclusiva: direito à diversidade. MEC/SEESP. Brasília: 2007 (p. 95-108).

_____. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVE THE CHILDREN. **Todos temos o direito de florescer**. Suécia Save the Children, 2003. Acesso: 26 nov. 2011. Disponível em: < www.rb.se >. Acesso em: 10 nov. 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia de trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

_____. **O que é afinal, estudos culturais**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, A. M. M. **Nada sobre nós sem nós: estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2010a.

SOARES, M. N. T. **Programa educação inclusiva direito à diversidade: estudo de caso sobre estratégias de multiplicação de políticas públicas**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2010b.

SOUZA, B. C. S. de. **Programa INCLUIR (2005 – 2010): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Santa Catarina, 2010.

STAINBACK, S. J.; STAINBACK. W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre:

Artmed, 1999.

STOER, S. R; MAGALHÃES, A. M.; RODRIGUES, D. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. S. Paulo: Cortez, 2004.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

STUBBS, Sue. **Educação Inclusiva onde existem poucos recursos**. Trad. Ana Gigante. Universidade de Algarve 2009/2010. Disponível em: <www.atlas.aliansen.no>. Acesso em: 12 set. 2011.

SVERDLICL, I; FERRARI, P. E; JAIMOVICH, A. (Trad.). Carla Lacerda **Desigualdade e Inclusão no Ensino Superior**: um estudo comparado em cinco países da América Latina.(OLPED, PPCOR LPPR). Buenos Aires: 2005. Acesso em: <www.lpp-buenosaires.net/LPP.../EI10_Universidad_Portugues>. 21 set. 2011.

TRIVIÑOS, A. **A Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

UNESCO, **Conferência mundial sobre ensino superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social, Paris: 2009. Disponível em: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos>. Acessado em: 22 abr. 2011.

_____, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha: [s.n.], 1994.

_____, **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jontien, Tailândia: [s.n.], 1990.

_____, **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

_____, Fórum Mundial de Educação Marco da Ação de Dakar, Senegal, Dakar: [s.n.], 2000.

_____, **Relatório do monitoramento global educação para todos**: o imperativo da qualidade. São Paulo: Editora Moderna, UNESCO, 2005. Disponível em: <www.moderna.com.br>. Acesso em: 20 out. 2011.

_____, **Revisão do plano nacional de educação**: Brasil Consultoras Ferreira, W. B. e Sampaio, L. Escritório Regional da América Latina. UNESCO, 2005.

_____, **Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação**: um desafio e uma visão (documento conceptual), Paris: 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **[Centro de Educação]**. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ce/>. Acesso em: 10 nov. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Centro de Educação e Arte.**
Disponível em: <<http://www.ufpe.br/cac/>>. Acesso em: 10 nov. 2011b.

_____. **Centro de educação.** Disponível em: <<http://www.ufpe.br/ce/>>. Acesso em: 12 nov. 2011a.

VALDÉS, M^a Teresa Moreno (et al.). **A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil.** Disponível em: <http://sid.usal.es/idos/F8/FDO126Integracion_educacion_superior_brasil>. Acesso em: 22 jan. 2011.

ANEXO A – Segmentação da população com deficiência

TABELA 1 - Segmentação da população com deficiência

Tipo de Deficiência	Distribuição %	BRASIL: População com deficiência de 0 a 24 anos (2010)
Mental	8,22	1.130.231
Física	4,09	562.365
Visual	48,13	6.617.759
Auditiva	16,58	2.279.710
Motora	22,98	3.159.694
	100	13.749.759

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 200-2010 / população recenseada, segundo a idade, ajustada pela taxa média de crescimento (9,52 %), calculada para o período 200/2010.

APÊNDICE A - Questionário



Universidade Federal da Paraíba

Centro de Educação

Programa de Pós- Graduação em Educação

Linha de Pesquisa:

Instrumento de coleta de dados

Data:	Local da coleta:	Tempo de duração:
-------	------------------	-------------------

1º BLOCO

Caracterização dos Universitários

DADOS PESSOAIS

1.Nome			
2. Data de Nascimento:		3.Idade:	4.Sexo:
5. Tipo de Deficiência:			
6. Escolarização na Educação Básica:	Início:	Idade	
	Conclusão:	Idade	
7.Estudou em:	Escola Especial () Quanto Tempo? _____ Pública () Privada ()		
	Escola Regular () Quanto Tempo? _____ Pública () Privada ()		
8. Fluxo Escolar	Repetiu algum ano? Sim () Não ()		
	Que ano? _____ Quantas vezes? _____		
	Que ano? _____ Quantas vezes? _____		
	Que ano? _____ Quantas vezes? _____		

Trabalha Sim () Não () Fixo () estágio ()	Local:_____
	Atividade / posto:_____
	Salário: 0 a ½ SM ⁴⁵ () ½ a 1 S/M ()
	Mais de 1 SM () Voluntário ()

10.Endereço:		
Bairro:	Cidade:	CEP:
Tel:	Email:	

FAMÍLIA

11. Constituição da família	Pai () Mãe () Irmãos () Quantos? _____.	
12. Qual a renda familiar?	Até R\$ 550,00 () De R\$ 550,00 a 1.100,00 ()	De R\$ 1.100,00 a 1.700,00 () Acima de R\$ 1.700,00 ()
13. Com quem você mora?	() Pais () Mãe () Pai () Outros _____.	
14. Moradia	Casa () Apartamento()	Própria () Alugada ()
	Quantos quartos?_____	Quarto só para você? _____
15. Bens Pessoais e familiares	Quantos carros têm na família?_____	Motorista: Sim () Não ()
	Celular: Sim () Não ()	Computador próprio: Sim () Não ()

⁴⁵ Salario Mínimo

2º BLOCO

ACESSO A UNIVERSIDADE

16. Estuda atualmente?	☐ Sim Curso: _____ Onde? _____ ☐ Instituição pública ☐ Instituição privada Início do curso: _____
	☐ Não Curso: _____ Onde estudou? _____ ☐ Instituição pública ☐ Instituição privada Início do curso: _____ Conclusão: _____

17 (Vestibular)	☐ prova acessível (em braile, com prancha de comunicação) Outros. Quais? _____ ☐ Apoio de especialistas . Quais: _____ Por que: _____
18. Matrícula	Você sentiu dificuldade para a realização da matrícula: ☐ sim ☐ não Preciso de ajuda para realiza-la? ☐ sim ☐ não . Quem lhe ajudou? _____ Por quê? _____ _____
19. Assiduidade	Você sentiu ou sente dificuldade de frequentar as aulas? ☐ sim ☐ não Se a resposta for sim, cite os principais motivos que levam você a não frequentar pela ordem de prioridade 1. _____ 2. _____ 3. _____

20. Pontualidade	Você sente ou sentia dificuldade em chegar no horário nos seus compromissos acadêmicos. () sim () não Se a resposta for sim, cite os principais motivos que levam/levaram vocês a se atrasar : 1. _____ 2. _____ 3. _____
------------------	---

21. Quanto à instituição	Você considera que a infraestrutura da faculdade/universidade (sala de aulas, banheiros, corredores, espaços externos, entre outros) acessível a todos? () sim () não Por que; _____ Você e seus colegas tem acesso a biblioteca e aos laboratório de tecnologia da informação? () sim () não Você sente ou já sentiu preconceito em relação a sua condição de pessoa com deficiência. () sim () não De quem? () professores () colegas de sala de aula () funcionários da instituição () outros _____ Em relação a suas necessidades específicas, você vê preocupação da instituição no intuito de atendê-la: () sim () não Quais os suportes que a instituição lhe garante para que você possa ter acesso ao currículo: () brailista () interpretes de libras () Tecnologia assistivas (leitor de tela, sintetizador de voz, tela aumentativa, prancha de comunicação, entre
--------------------------	--

	outros). ☐ mais tempo para você realizar suas tarefas e avaliações ☐ prazos mais longos para a entrega de trabalhos
--	---

PARTICIPAÇÃO NA VIDA ACADÊMICA

22. Desempenho acadêmico	Você sente/sentiu dificuldades em realizar seus trabalhos individuais? ☐ sim ☐ não Por quê? _____ Como tem participado dos trabalhos em grupos? ☐ com tranquilidade, os meus colegas me veem como mais um a contribuir com o trabalho do grupo ☐ percebo meus colegas subestimando meu potencial acadêmico ☐ realizo meu trabalhos sozinho. Você participou / participa de algum programa de extensão universitária: ☐ sim ☐ não Qual?_____ Quais as disciplinas que você teve mais facilidades de assimilação e por quê? _____ _____Quais as disciplinas que você teve mais dificuldades de assimilação e por quê? _____ _____ A instituição se mobilizou no intuito de lhe apoiar para a superação dessas dificuldades?_____ Como você se mobilizou para tal superação?_____ _____ Fazendo um balanço de seu desempenho acadêmico,
--------------------------------	--

	que notas você tirou nas maiorias das disciplinas cursadas? () 7,0 – 8,0 () 8,0 – 9,0 () acima de 9,0. Vc já ficou na final em alguma disciplina: Quantas? E quais? Você participa/ou de congressos e eventos acadêmicos de sua área: () sim () não Se sim como foi sua participação: () congressista () apresentação de trabalhos () outros. _____
23. Movimento estudantil	Você participa ou participou de algum diretório acadêmico: () sim () não Em algum momento você participou de alguma mobilização estudantil? Qual? E por quê? _____

APÊNDICE B – Entrevista semi-estruturada



Universidade Federal da Paraíba

Centro de Educação

Programa de Pós- Graduação em Educação

Linha de Pesquisa:

Instrumento de Coleta de Dados

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Data: _____ Local de aplicação _____

Tempo de duração: _____

Iniciais do Nome Entrevistado: _____

Nome do Entrevistador: _____

1. Lembranças de sua vida escolar:

1.1 – 1ª Fase - Ensino Fundamental (1º ano a 4º ano)

1.1 1ª Fase – Ensino Fundamental

1.2 - 2ª Fase – Ensino Fundamental (5º ano ao 9º ano)

1. Lembranças de sua vida escolar:

1.1 – 1ª Fase - Ensino Fundamental (1º ano a 4º ano)

1.2 - 2ª Fase – Ensino Fundamental (5º ano ao 9º ano)

1. 3 – Ensino Médio

1. 4 – A Universidade

1.4.1 – Ingresso – O vestibular

1.4.2 – Permanência – Durante o Curso.

1.4.3 – Lembranças dos colegas

1.4.4 – Lembranças dos professores

2. Inclusão/Exclusão

2.1 – Experiência que representa o sentimento de inclusão.

2.2 – Experiência que representa o sentimento de exclusão.

2.3 – Fatores que favoreceram a inclusão

2.4 – Fatores que dificultaram a inclusão

2.5 – Sua opinião sobre inclusão

2.6 – Sua opinião sobre exclusão.