

FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL – FACIP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU

CURSO DE PEDAGOGIA

JÉSSICA APARECIDA DIAS

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: percepção dos/das
estudantes com deficiência em relação ao acesso/permanência em um campus
avanzado da Universidade Federal de Uberlândia**

ITUIUTABA/MG
DEZEMBRO/2017

JÉSSICA APARECIDA DIAS

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: percepção dos/das
estudantes com deficiência em relação ao acesso/permanência em um campus
avanzado da Universidade Federal de Uberlândia**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Banca Examinadora do Curso
de Graduação em Pedagogia da Faculdade
de Ciências Integradas do Pontal – Facip,
como requisito parcial para obtenção do
Grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida
Augusto Satto Vilela

Ass: _____

ITUIUTABA/MG
DEZEMBRO/2017

JÉSSICA APARECIDA DIAS

Ituiutaba/MG, 21 de dezembro de 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

FACIP/UFU

Prof.^a Dr.^a Lúcia de Fátima Valente

FACIP/UFU

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira

FACIP/UFU

Ao Senhor Deus, que me deu a vida, a sabedoria e o suporte necessário para a realização dos meus sonhos.

À Nossa Senhora de Aparecida, minha mãe de fé, que sempre me abençoou e me deu coragem o suficiente para enfrentar todos os desafios da vida e sempre preencheu meu coração de gratidão.

À minha mãe, Maria Aparecida, que me ensinou o senso de justiça, que acreditou em mim e sempre foi minha maior incentivadora, não deixando que meus sonhos morressem.

À minha linda e nobre orientadora, Cida Satto, que não desistiu de mim e que graças ao seu amor e compreensão me fez chegar à conclusão deste trabalho.

Este trabalho, e a felicidade de poder findá-lo, é dedicado a vocês.

AGRADECIMENTOS

“Nem os olhos viram, nem ouvidos ouviram, nem ninguém imaginou o que Deus tem preparado para aqueles que O amam”. E o que Ele reservou para mim foi maravilhoso e surpreendente. Por isso, agradeço pelo Seu infinito amor e misericórdia a todo o momento.

À minha mãe, Maria Aparecida, que é meu espelho, minha rainha, por todo o amor incondicional dedicado a mim, pelas broncas necessárias e por todos os abraços de cuidado e afeto.

Ao meu pai, Roberto, por me ensinar que honestidade e um bom caráter são as qualidades mais preciosas que alguém pode ter. Por todos os não ditos e por me permitir sempre estudar, quando nossa família precisava que eu trabalhasse.

Aos meus avós maternos e paternos, que hoje são estrelas brilhando no céu; por me darem colo nos momentos de angústia e carência e por me mostrarem que a simplicidade é a felicidade da vida.

Meus primos e primas, afilhadas, tios, tias, padrinho e madrinha, que com suas alegrias contagiantes sempre me faziam sorrir e me sentir acolhida.

Aos amigos de alma da turma “Trem que pula”, em destaque Fernando, Jean, Gustavo, Mário Arthur, Renato, Natã, Rafaela; da “Máfia da Inclusão”, André, Brunna, Carine, Charles, Deyse, Diogo, Evandro, Gustavo, Ishangly, Jackeline, Kelly, Liza, Lucas, Mireile, Neto e Vitor; aos colegas do CEPAE, as amigas lindas do curso de Pedagogia, Nívia, Vanessa, Vandelina, Cláudia e Leidiane. Obrigada por fazerem com que meus dias de luta fossem menos dolorosos e os dias de glórias fossem mais significativos.

Aos funcionários do Xerox Express da Facip/UFU, que sempre me atenderam com presteza, carinho e educação e em especial ao Neto, que durante esses anos de graduação tornou-se meu grande amigo, descontraindo minhas tardes com boas conversas, risadas e vários lanches. Obrigada por tudo!

Às minhas amigas/irmãs, que a graduação me deu e que quero levar para o resto da minha vida, Letícia, Dalila, Jaqueline, Renata, Luzimeire e Nágela. A vocês minha eterna gratidão, por tudo. Por sorrirem e chorarem comigo, pelos incontáveis momentos de “gordinhas da lancheira”, por lutarem por ideais que aprendemos a acreditar juntas, por deixarem que eu participasse de momentos tão importantes da vida

de vocês, mas principalmente por me aceitarem do jeito que sou, um ser humano repleto de defeitos, mas que busca a transformação a cada dia.

Ao Roberto, motorista do ônibus, que durante cinco anos levou-me para a faculdade em total segurança e sempre com um sorriso no rosto.

Ao branquinho mais lindo desse mundo, que encantou meu coração com sua doçura e me ensinou a sorrir para a vida. Você, com sua alma leve e colorida, floriu meu jardim e tornou meus dias muito mais felizes.

Agradeço imensamente aos professores, desde a pré-escola até a Universidade. Em especial, as mais gatas, inteligentes e sensacionais: Mical, Lúcia Helena, Fernanda, Waléria e Vânia e, em especial, a minha linda e nobre orientadora e amiga, Cida Satto, conhecida como lindeza, diva, Cidoca, Maria. Obrigada por todos os ensinamentos acadêmicos e pessoais. A presença de vocês em minha vida fez toda a diferença em minha formação.

Todas vocês, pessoas que amo incondicionalmente, são cúmplices deste momento, são parceiras desta conquista. Afinal, o que seria de mim sem a força e o incentivo para que continuasse caminhando? São muitas as formas de amar e durante estes cinco anos de faculdade, vocês foram dedicadas e pacientes. Compreenderam carinhosamente minhas reclamações e dias de mau humor, ansiedade e tristeza e ainda assim, sempre procuravam me animar e encher meu coração de entusiasmo e amor, fazendo crer que viver ao lado das pessoas que amamos, mesmo com os desafios, sempre vale a pena. Suportaram as minhas ausências e compartilharam comigo todas as angústias. Secaram minhas lágrimas e alegremente colocaram sorrisos em meu rosto. Sei que em muitos desses momentos, não os agradei, mas saibam que só foi possível chegar até aqui porque eu sempre tive a certeza de ter vocês em minha vida. Ninguém e nada cresce sozinho, sempre é preciso um olhar de apoio, uma palavra de incentivo, um gesto de compreensão, uma atitude de amor. A todos vocês, que compartilharam dos meus sonhos e ideais, dedico essa vitória com o mais profundo amor e respeito.

Gratidão!

“É muito melhor lançar-se em busca de conquistas grandiosas, mesmo expondo-se ao fracasso, do que alinhar-se com os pobres de espírito, que nem gozam muito nem sofrem muito, porque vivem numa penumbra cinzenta, onde não conhecem nem vitória, nem derrota.” (Theodore Roosevelt)

DIAS, Jéssica Aparecida. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL:** percepção dos/das estudantes com deficiência em relação ao acesso/permanência em um campus avançado da Universidade Federal de Uberlândia. 2017. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2017.

RESUMO

O presente trabalho tem como temática as Políticas Públicas de Inclusão Educacional, de acordo com as percepções dos/das estudantes com deficiência em relação ao acesso/permanência na Educação Superior e busca responder a seguinte problemática: Como tem se constituído as políticas de inclusão na Educação Superior, considerando-se as vivências dos/das estudantes com deficiência da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia – Facip/UFU? A pesquisa desenvolveu-se na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia (Facip/UFU), situada na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Tal discussão se justifica pela necessidade de uma sociedade inclusiva, a qual valorize as diferenças e a diversidade existente no contexto social, uma vez que todas as pessoas têm o direito de atingir os níveis mais elevados do ensino, pois, segundo a Constituição de 1988, a educação é um direito de todos. Para a realização desta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica para o aprofundamento teórico sobre a temática e, posteriormente, uma pesquisa de campo. O instrumento para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada com 19 perguntas, divididas em três blocos: Perfil, Trajetória Escolar e Inclusão na Educação Superior, realizada com 05 (cinco) estudantes. Para a construção do referencial teórico, foram utilizadas pesquisas produzidas pelos/as autores/as Bueno (1999; 2001), Lanna Júnior (2010), Mantoan (2003; 2007; 2008), Mendes (1999; 2003; 2006), Silva (2016), Souza (2010), dentre outros, bem como documentos legais referentes ao direito a educação e a inclusão educacional. Os resultados desta pesquisa possibilitam-nos refletir que a Facip/UFU, precisa instituir estratégias políticas e pedagógicas para que a inclusão dos/das estudantes com deficiência se efetive. A instituição apresenta, de forma geral, um elevado número de barreiras atitudinais, físicas, comunicacionais e principalmente pedagógicas, o que impossibilita a estes/as estudantes o direito à educação de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão Educacional; Educação Inclusiva; Educação Superior.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CDPD	Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONEPE	Conselho do Ensino e da Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEPIP	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Inclusão no Pontal
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 Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 Introdução.....	10
2 INCLUSÃO EDUCACIONAL: um breve contexto histórico das legislações e documentos oficiais.....	15
3 As políticas públicas de inclusão na Educação Superior.....	34
4 Percurso de Pesquisa.....	55
4.1 Procedimentos metodológicos.....	55
4.2 Análise dos dados.....	58
4.2.1 Perfil do público alvo da pesquisa.....	58
4.2.2 Trajetória escolar na Educação Básica.....	60
4.2.3 Acessibilidade e barreiras para o ingresso na Educação Superior: a escolha pela Facip/UFU.....	66
4.2.4 Experiências vivenciadas na graduação.....	69
4.2.5 Atendimento educacional especializado.....	77
4.2.6 Idealizando a inclusão na Educação Superior.....	78
Considerações Finais.....	81
Referências.....	83
Apêndice.....	88

1 Introdução

O presente trabalho tem como temática a inclusão de estudantes com deficiência¹ na Educação Superior², especificamente na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - Universidade Federal de Uberlândia - Facip/UFU, da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais.

A escolha por tratar deste tema surgiu a partir de reflexões sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência nas variadas modalidades de ensino, bem como seus limites e possibilidades, suscitadas a partir das experiências e discussões como discente da disciplina de Aprendizagem e Educação Inclusiva, ofertada no 5º período do curso de Pedagogia noturno, da Facip/UFU, na qual tive a oportunidade de fazer um estudo de campo em uma Escola de Educação Especial e perceber as poucas perspectivas de escolarização que as pessoas com deficiência tinham e ainda têm, assim como as possibilidades no mundo do trabalho, acesso à cultura, lazer, dentre outros.

Outra experiência importante, que contribuiu significativamente para a construção desta pesquisa, no âmbito profissional, foi o estágio realizado no Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - CEPAE, da Facip/UFU, o qual se constitui em um espaço voltado para discussões, reflexões, debates teóricos e práticos e ações voltadas para a educação especial e inclusiva, a fim de garantir a permanência das pessoas com deficiência na instituição. O CEPAE atua como um facilitador na trajetória acadêmica dos/das estudantes com deficiência, auxiliando para que eles/elas desenvolvam todas as atividades das disciplinas cursadas, bem como participem de forma efetiva das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela Universidade.

O trabalho realizado no CEPAE contribuiu para perceber que a instituição ainda não se caracteriza como um ambiente inclusivo, visto que o Campus não possui uma arquitetura adequada para atender as demandas dos/das estudantes com determinados tipos de deficiência, bem como uma comunicação apropriada para pessoas com surdez, por exemplo. Não possui materiais apropriados para a realização de

¹ O termo "deficiência" significa "uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social". (Convenção de Guatemala, 2001). Disponível no site: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacao-internacional/guatemala.pdf/view>.

² Durante todo o trabalho será utilizado o termo Educação Superior, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Ministério da Educação (MEC) utilizam esse termo para tratar desse nível de ensino.

atividades acadêmicas, como máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada aos computadores, fotocopidora que amplie textos e imagens para atender aos estudantes com deficiência visual, bancadas e instrumentos de laboratório adequados para aqueles que utilizam de cadeira de rodas, sinalização em Língua Brasileira de Sinais - Libras pelo Campus, para que estudantes surdos/as possam ter acesso a todas as informações colocadas nos murais e portas da instituição, dentre outros. Também há, por parte de alguns/algumas professores/as, técnicos/as e estudantes uma barreira atitudinal, oriunda das atitudes, comunicações, informações, metodologias, didáticas, ações e procedimentos inapropriados e discriminatórios perante a pessoa com deficiência. Na maioria dos casos, quando se refere aos/às professores/as, esses/essas se julgam incapazes de trabalhar com os/as estudantes com deficiência e culpabilizam a formação, avaliando-a como insuficiente para lidar com esses grupos, muitas vezes deixando-os à margem do processo de ensino-aprendizagem.

Outra vivência, que contribuiu de forma relevante para a discussão dessa temática, foi a participação do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Inclusão no Pontal - GEPIP, o qual era constituído por professores/as e estudantes da Facip e também por membros externos, representantes das redes estadual e municipal de ensino da cidade de Ituiutaba/MG, e tinha como objetivo principal promover estudos que tratassem de ações referentes à educação especial e inclusiva em diferentes níveis do ensino, numa perspectiva interdisciplinar, suscitando reflexões acerca do que é inclusão, educação inclusiva e políticas públicas educacionais relacionadas a essa temática. (GEPIP, 2015)

O processo de formação no curso de Pedagogia também foi relevante para a escolha do tema, devido à opção por atuar na área da docência e assim compreender e aprender de que modo será possível promover uma prática pedagógica que inclua os/as possíveis estudantes com deficiência, com os/as quais terei contato, na escola, contribuindo de modo significativo com o processo de aprendizagem deles/as. Ainda, pretendo identificar se os/as estudantes conseguem atingir os objetivos previamente delineados, assegurando uma boa relação entre professora-estudantes, cuidando para que todos/as possam aprender, respeitando suas necessidades, limites e especificidades.

A realização desta pesquisa também se justifica pela importância de evidenciar o que os/as discentes com deficiência pensam sobre a Universidade, bem como para conhecer quais as demandas necessárias para que o *Campus* possa, de fato, ser um

ambiente inclusivo e torne-se uma instituição de qualidade, buscando possibilidades de aperfeiçoamento, atendendo a toda comunidade acadêmica com equidade.

Essas justificativas possibilitaram tecer algumas considerações sobre o que é e como se configura a inclusão educacional, quais as políticas que a regem e quem são os/as sujeitos/as que estão e/ou deveriam ser incluídos/as no sistema educacional. Nesse sentido, esta pesquisa busca responder a seguinte problemática: Como tem se constituído as políticas de inclusão na Educação Superior, considerando-se as vivências dos/das estudantes com deficiência da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia – Facip/UFU?

Com o propósito de responder ao questionamento, traçou-se como objetivo geral analisar, a partir das políticas públicas para inclusão, as experiências vivenciadas pelos/as estudantes com deficiência da Facip/UFU, levando em consideração o acesso e a permanência na Educação Superior. Com relação aos objetivos específicos, pretende-se realizar estudos teóricos sobre inclusão, educação inclusiva e políticas públicas de inclusão; identificar as possíveis dificuldades vivenciadas pelos/as estudantes com deficiência no decorrer da trajetória acadêmica; compreender o que entendem por inclusão; e investigar como é o serviço de atendimento educacional especializado destinado a esses estudantes na Facip-UFU e como esse trabalho é realizado.

Para atingir os objetivos propostos e responder à problemática deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, realizando-se uma pesquisa de campo. Minayo (1996, p.21-22) descreve a pesquisa qualitativa como aquela que “(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Dessa forma, ela envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, de modo que esse possa construir um cenário social específico a partir do fenômeno que pretende estudar, tendo em vista um conjunto de elementos que observou, registrou, sentiu e confrontou com a teoria. (REY, 2005).

De acordo com as referidas autoras, a pesquisa qualitativa em educação se distingue pela consideração dos significados atribuídos pelos/as sujeitos/as à situação em análise, pela atenção do/da pesquisador/a ao processo e pela consideração da implicação do/da próprio/o pesquisador/a no delineamento dos resultados, isto é, pela

assunção da perspectiva interpretativa impressa por ele/a na leitura dos fenômenos em análise.

Quanto aos procedimentos metodológicos, inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica, a fim de aprofundar os conhecimentos sobre a temática deste estudo e conhecer o que já foi publicado, visando embasar teoricamente a pesquisa e subsidiar a análise de dados levantados.

Em relação ao tema desta pesquisa, ele ainda é pouco explorado, tendo em vista o maior número de trabalhos que tratam da inclusão na educação básica, direcionando-se, em sua grande maioria, ao ensino fundamental. Glat (2009), Mantoan (2003), Sasaki (2005) e Sánchez (2005) são autores que pesquisam a inclusão na educação básica, apresentando esse modelo como uma forma de garantir escola para todos.

Com relação às pesquisas sobre inclusão na Educação Superior, destacam-se alguns autores: Bueno (1999; 2001), Lanna Júnior (2010), Mantoan (2003; 2007; 2008), Mendes (1999; 2003; 2006), Silva (2016), Souza (2010) dentre outros, os quais discutem sobre as políticas públicas de inclusão educacional, o acesso, permanência e aprendizagem dos/das estudantes com deficiência nesse nível de ensino e o papel das instituições na proposta e efetivação de uma educação que seja inclusiva. A leitura dessas pesquisas auxiliou na construção deste trabalho, assim como para as análises e reflexões realizadas, contribuindo de maneira significativa para compreender o processo de inclusão na Educação Superior.

Posteriormente, como principal instrumento de coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada com 19 perguntas, divididas em três blocos: Perfil, Trajetória Escolar e Inclusão na Educação Superior, realizada com 05 (cinco) estudantes com deficiência da instituição escolhida.

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), selecionando-se as respostas apresentadas pelos/as estudantes por meio da classificação e organização por categorias temáticas, subdivididas em: 1) Perfil do público alvo da pesquisa; 2) Trajetória escolar na Educação Básica; 3) Acessibilidade e barreiras para o ingresso na Educação Superior: a escolha pela Facip/UFU; 4) Experiências vivenciadas na graduação; 5) Atendimento educacional especializado.

Com base nessas considerações iniciais, este trabalho foi organizado em 04 (quatro) partes, sendo que a primeira apresenta uma breve contextualização da

conjuntura histórica quanto às legislações e aos documentos referentes à inclusão educacional. A segunda faz referência às políticas públicas de inclusão na Educação Superior, com atenção para o Programa Incluir. Na terceira, são apresentados o percurso da pesquisa, a metodologia adotada para sua efetivação e os resultados, por meio das análises dos dados coletados. Por último, as considerações finais são apresentadas, sintetizando a essência do texto, seus principais pontos, e as possibilidades de novas pesquisas.

2 INCLUSÃO EDUCACIONAL: um breve contexto histórico das legislações e documentos oficiais

Neste capítulo será delineado um breve contexto histórico e legal das políticas de inclusão referentes ao campo educacional, a fim de compreender como foram produzidos documentos que asseguram os direitos das pessoas com deficiência e a importância desses para a implementação de leis que possam garantir o direito de todas as pessoas terem acesso e permanecerem nos diferentes níveis de ensino.

Entende-se que, desde o nascimento, cada ser humano constrói sua subjetividade, diferenciando-se. Nessa direção, pensar sobre as diferenças vinculadas às deficiências é refletir sobre oportunidade, flexibilidade, adequações e respeito às características, limitações, necessidades e potencialidades do outro. Ao ingressar na escola, essas diferenças devem ser valorizadas, evitando a uniformização e a categorização das pessoas. Desse modo, não se trata de evidenciá-las como forma de inferiorizar ou rotular, mas sim compreender como elas constituem os seres humanos.

Cada pessoa tem necessidades e habilidades diversas que refletem diretamente na maneira de perceber, aprender, relacionar-se e viver o/no mundo. Assim, é importante pensar em um sistema educacional que garanta o atendimento adequado de cada uma dessas necessidades, para que todos/as se desenvolvam de maneira integral, potencializando, cada vez mais, seus conhecimentos e habilidades.

No que diz respeito à deficiência, em específico, encontram-se, pelo menos, dois modelos conceituais para caracterizá-la. O primeiro, conhecido como modelo médico ou biomédico da deficiência,

(...) a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas. (FRANÇA, 2013, p.60)

E o segundo, conhecido como modelo social, “em linhas gerais, propõe o rompimento de concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do

fenômeno às lesões e aos impedimentos do corpo e objetiva uma virada conceitual ao incorporar questões sociais e políticas em sua análise.” (GESSER; NUEMBEG. TONELI, 2012, p.559). Compreender a deficiência, a partir do ponto de vista social e político, proporciona a quebra de paradigmas pré-estabelecidos pelo modelo médico, visto que há uma proposição de discussões sobre a temática, evidenciando elementos da vida social e eliminando as considerações feitas quanto ao aspecto biológico, que alimenta a exclusão da pessoa com deficiência.

Abordar o conceito de deficiência, a partir da premissa de um modelo social, é relevante e necessário, pois permite entender o modo como a sociedade percebe essa questão, seja para benfeitoria e inclusão da pessoa com deficiência, seja em detrimento e exclusão social desta, ressaltando-se o impacto das condições sociais como barreiras, preconceitos, aspectos socioeconômicos etc. Assim, o modelo social, propõe uma abordagem que reconhece a diversidade, as especificidades e as particularidades dos seres humanos.

Na sociedade atual, as discussões a respeito da inclusão educacional são recorrentes por parte das autoridades políticas, pesquisadores/as, ambientes acadêmicos, congressos e, principalmente, no âmbito escolar. Esses debates vêm se tornando um assunto recorrente nos mais diversos âmbitos educacionais e sociais, ganhando inserção em programas de educação, os quais promovem pesquisas na área, bem como estudos em eventos científicos, publicações e reivindicações presentes nos meios de comunicação. Porém, observa-se que muitas pessoas ainda desconhecem baseado na constituição de uma sociedade igualitária. Compreende-se que a inclusão, em qualquer nível de ensino, é um dos desafios educacionais, sociais e políticos das últimas décadas, implicando na garantia da igualdade de oportunidades educativas a todos os estudantes.

Nas últimas três décadas, o movimento pela inclusão ganhou força mundialmente após o Pacto da Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Contudo, apesar das discussões sobre o tema se intensificarem, principalmente a partir dos anos de 1990; como todo movimento histórico, ela teve início antes, ao longo da década de 1980 principalmente, por lutas mais pontuais e específicas, ainda não globais, as quais foram importantes para a criação de políticas de ações afirmativas para esses grupos que se encontram, em muitos casos, à margem da sociedade.

O termo inclusão encerra tacitamente a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que foi ou é excluído. Nessa perspectiva, tem-se vivenciado no Brasil a implementação de políticas de ações afirmativas que derivam da luta de grupos socialmente apartados do acesso a bens culturais e serviços públicos. Reconhece-se que “a ação afirmativa é uma política de igualdade que visa garantir direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena” (MANTOAN; BARANAUSKAS; CARICO, 2008, p. 104). Essas ações buscam o reconhecimento dos grupos marginalizados de usufruir dos seus direitos civis enquanto cidadãos, e também criar políticas de reparação social no sentido de possibilitar uma redução das diferenças sociais existentes.

De acordo com Lanna Júnior (2010, p.20), na primeira metade do século XX, o Estado não originou ações para as pessoas com deficiência e apenas ampliou, de forma modesta e lenta, os institutos de cegos e surdos existentes no Brasil, os quais foram criados nos anos de 1854 e 1856, respectivamente. Diante da ausência de ações que contemplassem e atendessem às pessoas com os outros tipos de deficiência, foram criadas organizações voltadas para o auxílio nas áreas de educação e saúde pela sociedade civil, como a Sociedade Pestalozzi (1932) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (1954), dentre outras organizações compostas e dirigidas por familiares e pessoas com deficiência, a fim de criar um movimento social que tivesse como objetivo a luta por seus direitos humanos e sua autonomia perante a sociedade civil. Lanna Júnior (2010, p.28) afirma que

A motivação inicial é a solidariedade entre pares nos seguintes grupos de deficiência: cegos, surdos e deficientes físicos que, mesmo antes da década de 1970, já estavam reunidos em organizações locais – com abrangência que raramente ultrapassava o bairro ou o município–, em geral, sem sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas que visavam ao auxílio mútuo e à sobrevivência, sem objetivo político prioritariamente definido. Essas organizações, no entanto, constituíram o embrião das iniciativas de cunho político que surgiram no Brasil, sobretudo durante a década de 1970.

Essas iniciativas tinham como finalidade o auxílio recíproco entre as pessoas com deficiência e não possuíam objetivo de cunho político definido, mas criavam um ambiente de convívio entre elas, em que as dificuldades e os desafios comuns poderiam ser reconhecidos, compreendidos e debatidos. De acordo com o autor supracitado,

No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e, a partir daí, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na

busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional. Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). (LANNA JÚNIOR, 2010, p.34).

Assim, os movimentos sociais, dentre eles o movimento político das pessoas com deficiência, deixaram de ser simples organizações em prol de seus pares e passaram a ganhar visibilidade e reconhecimento em nível nacional, reivindicando igualdade de oportunidades e o acesso pleno à sociedade civil, exigindo que seus direitos fossem garantidos por lei. O objetivo principal das novas formas de organização e ações desenvolvidas pelas pessoas com deficiência é politicamente adverso ao caráter de caridade que marcou historicamente as ações realizadas antes de meados dos anos de 1970.

Nessa direção, para tratar dos muitos aspectos que circundam a inclusão educacional, principalmente no que diz respeito ao foco deste trabalho, é preciso fazer uma breve contextualização histórica das políticas públicas e dos documentos que tratam sobre os direitos das pessoas com deficiência, que contribuíram para o atual cenário do processo de inclusão educacional, as quais já foram classificadas anteriormente por “excepcionais”, “deficientes”, dentre outras denominações.

Discutir inclusão educacional não é tarefa simples, porém imprescindível, pois a educação é direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência. Para que esse direito seja assegurado, foram sendo criadas leis que garantem o acesso e ingresso destas no sistema regular de ensino. Ao referir-se à inclusão educacional, não se destaca apenas a insuficiência de suportes e ajustamentos necessários para atender às pessoas com algum tipo de deficiência ou outra necessidade específica, alude-se a um processo responsável e consolidado com a oferta de suportes e materiais, mas também, de espaços e profissionais qualificados e preparados para atender qualitativamente esse público. Entretanto, o que se vê nas instituições escolares é a falsa inclusão, ou habitualmente chamada de integração, na qual, sem qualquer avaliação prévia, o estudante com deficiência é matriculado e não há nenhuma apreciação, por parte das escolas, quanto às condições e necessidades demandadas para seu atendimento, quer do ponto de vista de recursos humanos, quer do ponto de vista das adaptações físicas e materiais.

Segundo Mantoan (2003, p.18), incluir é ter a capacidade de entender e reconhecer o outro, tal como ele é, proporcionando-lhe a oportunidade de conviver e compartilhar momentos e saberes. Desse modo, as ações inclusivas devem ter o cunho de responsabilidade social, visto que é dever da sociedade compreender o outro em suas diferenças e oportunizar que ele se destaque por suas potencialidades e habilidades e não por suas distinções físicas, intelectuais ou sensoriais.

Carvalho (1999), citada por Ferreira (2007, p. 44-45), afirma que

(...) incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais - aquelas referentes ao 'olhar' das pessoas normais e desinformadas - para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

Nesse sentido, é preciso pensar o processo de inclusão educacional como algo que abranja e atenda toda a necessidade humana, tornando os/as estudantes com deficiência ou outra necessidade educacional especial em cidadãos/cidadãs autônomos/as, protagonistas dos seus atos, emancipados/as, críticos/as, com seus direitos assegurados, compartilhando de tudo o que a sociedade proporciona.

É relevante ressaltar que, existem duas correntes teóricas na perspectiva da inclusão educacional. Na primeira encontram-se os que apóiam a proposta de “inclusão parcial”, defendendo que a melhor conduta é matricular os/as estudantes com deficiência em classes comuns nas escolas regulares de ensino, mas admitindo a possibilidade de serviços de apoio, atendimento educacional paralelos ao ensino regular. Por outro lado, a segunda corrente, defende a proposta de “inclusão total”, que prevê a matrícula de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola, e a eliminação total do atual modelo de prestação de serviços de apoio de ensino especial. (MENDES, 1999)

Em relação à inclusão total, Mendes (1999) destaca que,

(...) se entendida como a inserção de todas as crianças e jovens, independente do tipo e grau da limitação; na classe regular, por tempo integral e sem qualquer outro tipo de apoio, é uma resposta simplista e equivocada a um tema demasiadamente complexo, e que, se caracteriza no momento por uma confiança excessiva na retórica e pela falta de evidências científicas. É muito mais uma questão de crença, ou religião do que de ciência. (MENDES, 1999, p.18).

Deste modo, entende-se que, para incluir, é preciso, antes de tudo, uma sensibilização dos recursos humanos nos espaços educacionais, independente do nível de ensino, buscando adequar-se e adaptar-se de acordo com as necessidades demandadas pela diversidade.

A discussão sobre a temática da inclusão educacional não se constitui em uma novidade se considerar que alguns dos princípios que regem as atuais políticas inclusivas foram proclamados anteriormente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. No Artigo 2 destaca-se que

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (UNESCO, 1998, p.02-03).

Esse documento apresentava princípios de liberdade, dignidade e igualdade no que diz respeito aos fatores econômicos, sociais e culturais e assinalava que esses deveriam ser colocados em uma relação mútua, na qual a sociedade seria aberta às diferenças e todas as pessoas desfrutariam igualmente dos direitos, tendo condições de acesso à participação nos diferentes âmbitos e espaços sociais existentes, independente das particularidades de cada indivíduo e/ou grupo.

Se por um lado, a Declaração constitui-se em um documento importante, no destaca-se que todos os seres humanos, sem exceção, nascem livres e iguais, em dignidade e direitos; por outro se constitui em um documento com viés liberal, visto que ao analisar o artigo 26, inciso 1, sobre o direito à educação, percebe-se que o Estado se coloca numa posição omissa em relação ao direito pleno de acesso à Educação Superior, apresentando em seu discurso a concepção de meritocracia, a qual responsabiliza o ser humano por seu sucesso e/ou fracasso.

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (UNESCO, 1998, p.05).

Verifica-se, no documento, que o direito a graus mais elevados de educação limita-se a alguns/algumas e não a todos/as, contrapondo-se a uma perspectiva inclusivista. No caso das pessoas com deficiência na Educação Superior, essas

constituem parte de um grupo que, historicamente, apresenta características que se tornam fator de exclusão social, escolar, as quais, em muitos casos, perpassam também por aspectos sociais como gênero, raça, cor e classe social, podendo assim sofrer múltiplas discriminações.

É nesse cenário que se verifica a relevância de políticas públicas que planejem e implementem projetos fundamentados na concepção dos direitos humanos³ que levem em consideração as diferenças de forma efetiva, concreta, que ampliem as possibilidades de acesso e de permanência nos ambientes escolares, os quais têm por obrigação e função social efetivar um movimento de promoção da inclusão de todos/as os/as estudantes, principalmente daqueles/as que fazem parte do grupos marginalizados, como o das pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

Esses estudantes trazem consigo, de acordo com Correia (2005, p.14), “determinadas condições específicas, [que] podem necessitar de apoio e serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal, socioemocional.” Nessa perspectiva, é necessário que a escola seja capaz de elaborar um planejamento individualizado para cada estudante, a fim de incentivar o desenvolvimento das capacidades individuais, independente das condições específicas.

Destaca-se que as discussões políticas sobre inclusão vão ganhando visibilidade no cenário social e educacional, uma vez que a efetivação dos direitos humanos só se faz pelo exercício da cidadania e pela criação de condições que tornem isso possível (ONU, 1948). É relevante destacar que os Direitos Humanos, em uma perspectiva menos essencialista, precisam ser implementados em uma sociedade que se faz desigual entre seus pares, promotora de exclusão por ser capitalista. Desse modo, baseia-se em aspectos econômicos, inclusive como objetivo principal das elaborações e implementações das políticas públicas. Essa conjuntura revela a existência de muitas pessoas com deficiência que ainda continuam sendo segregadas e excluídas, tendo como a única opção de formação escolar as escolas especiais, que possuem, na maioria dos casos, caráter assistencial e segregativo, educando-as em um “mundo à parte”, propiciando a elas apenas condições básicas de socialização.

³ “Os Direitos Humanos são aqueles direitos considerados naturais e fundamentais para a existência da pessoa humana; são o conjunto de regras mínimas essenciais à convivência harmoniosa entre os seres humanos, com vistas à sobrevivência e evolução da humanidade”. (BARUFFI, 2005, p.39) Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/baruffi_dh_educ_aproximacao_necessaria.pdf>

A escola especial acaba por segregar o estudante com deficiência, devido à sua forma de trabalho, tratando-o como “especial”, reforçando e tornando sua deficiência como algo predominante em sua constituição enquanto ser humano, ao invés de fazer com que as práticas e estratégias pedagógicas viabilizem o sucesso educacional, assumindo a responsabilidade em remover as barreiras que impedem a aprendizagem.

Para assegurar a educação para todos/as, o marco mais importante, tratando-se da legislação brasileira, foi a aprovação da Constituição Federal de 1988. Ela apresenta, em seu Artigo 206, inciso I, alguns de seus princípios para o ensino: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; e no Artigo 208, inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Assim, o processo de inclusão das pessoas com deficiência não se trata de altruísmo, mas de um direito respaldado na Constituição Brasileira.

Se, em linhas gerais, a Constituição foi um avanço, no que diz respeito às discussões sobre as pessoas com deficiência terem acesso, ingresso e permanência nas escolas regulares; por outro, ela origina brechas em seu texto, trazendo o termo “preferencialmente” em sua redação, o que aponta possibilidades de práticas educativas serem realizadas em instituições especializadas, a escola especial de ensino, deixando explícito que não há a intenção de extingui-las e que não é uma obrigatoriedade para as escolas de ensino regular receberem estudantes com deficiência, configurando-se, assim, em um texto ambíguo quanto ao assunto.

Percebe-se, apesar das contradições, a construção de um aparato legal e subsídio teórico no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, buscando garantir os direitos e deveres desse público. No que diz respeito ao âmbito educacional reportam à trajetória da igualdade e democratização, que vem sendo discutidas mais densamente a partir dos anos de 1990, com as Reformas Educacionais. (MENDES, 2006)

Apesar de não terem sido elaboradas visando a educação especial, essas reformas abarcaram importantes objetivos que beneficiaram pessoas com deficiência, uma vez que se referem ao acesso universal e gratuito nos diferentes níveis de ensino (Educação Infantil à Educação Superior) a todas as pessoas, sem exceções e distinções.

As discussões sobre as Reformas Educacionais subsidiaram a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia,

que tinha como objetivo principal assegurar e atender às necessidades educacionais de inúmeros/as estudantes até então privados/as do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica.

As discussões e mudanças legais contribuíram efetivamente para as transformações dos objetivos, funções e organização do campo escolar, ocorridas nos vários níveis e modalidades do ensino. Contudo, na tentativa de atender às novas demandas exigidas pela sociedade capitalista, os documentos e legislações pautaram-se por projeto educacional com cunho neoliberal, reduzindo a responsabilidade do Estado em relação à educação, conforme assinala Oliveira (2005).

Na realidade, tais medidas, implantadas em contexto de reformas que muitas vezes extrapolam o setor educacional, surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento, vindo ainda acompanhadas da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. De uma maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta muitas vezes traduzida de forma simplificada como o mercado – a responsabilidade pela gestão executora dos serviços, alterando a relação com o público atendido. (OLIVEIRA, 2005, p.763).

Essas reformas defendiam a retórica da educação para a equidade social, promovendo a discussão do direito à igualdade do ponto de vista econômico, visando o desenvolvimento do país. Elas viam na escola o meio mais propício de formação do indivíduo para a empregabilidade, atendendo assim a demanda de um mercado capitalista e globalizado, contribuindo para a consolidação e expansão do capital.

Assim, uma política que deveria ser pensada para promover o bem estar dos/as estudantes e garantir uma educação de qualidade, para que todas as pessoas, principalmente os grupos excluídos e marginalizados, pudessem ser inseridas dignamente em sociedade, nasce com objetivos baseados em uma perspectiva capitalista, no intuito de atender ao setor econômico do país. Nesse caso, a probabilidade de ocorrer a exclusão das pessoas com deficiência aumenta, uma vez que o sistema capitalista percebe esses grupos como improdutivos, os quais são avaliados como inadequados e ineficientes para o mercado de trabalho, considerando que suas limitações, causadas pela deficiência não contribuem para o crescimento econômico. Ressalta-se que essas restrições são agravadas ou provenientes de uma sociedade que

exclui e marginaliza outros grupos sociais, mas que também lança programas e aprova leis de caráter inclusivista.

Nesse cenário, outros documentos foram produzidos, e como reflexo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos; em 1994, foi realizada, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, na Espanha, que resultou na produção da “Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais”, a qual elucida que o termo “necessidades educativas especiais” refere-se a toda criança, jovem e adulto que tenha deficiência ou dificuldade de aprendizagem (UNESCO, 1994). A Declaração de Salamanca, considerada como um importante marco mundial na proliferação do conceito de inclusão educacional prevê incluir, de acordo com a corrente teórica de “inclusão parcial”, esses sujeitos no sistema regular de ensino. Seus princípios reforçaram o que já era previsto na Constituição Federal brasileira, buscando modificar o modelo educacional da época, que contribuía para a existência de dois sistemas paralelos de educação: o comum e o especial, entendendo que tornar as escolas regulares em espaços inclusivos é o meio mais eficaz de combater a discriminação e a exclusão das pessoas com deficiência. (UNESCO, 1994)

Apesar de considerada com um marco importante para alguns autores, Mendes destaca que,

analisando-se a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. Entretanto, entendemos que essa é uma versão romantizada dessa história, e a tese apresentada aqui é a de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990. (MENDES, 2006, p.391).

Ao analisar as entrelinhas da Declaração, percebem-se características de “rotulação” dos/das estudantes, visto que em seu texto fica pré-estabelecido que todas as pessoas com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem vão ter necessidades educativas especiais, tornando-os diferentes dos demais. Essa ressalva alerta para não se criar categorizações e marginalizações dos grupos, pois os/as estudantes com deficiência continuam apartados daqueles que não a possuem. Ela ampara a

sustentação da educação especial como forma de subsídio, no ensino regular, para estudantes com deficiência ou com algum tipo de necessidade educativa especial. No entanto, ao mesmo tempo em que a educação especial pode ser vista como um mecanismo para se garantir oferecimento de uma educação para todos no ensino regular, ela pode ser utilizada de maneira discriminatória.

Com base nesse documento, a educação especial deixa de ser uma modalidade independente e passa a integrar o ensino da rede comum, assegurando um conjunto de recursos e serviços especializados, a fim de apoiar, complementar e colaborar para o processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes com deficiência e/ou com algum tipo de limitação, auxiliando-os/as no desenvolvimento das suas potencialidades em todo o período de escolarização.

Esse documento, apesar de importante historicamente, não contribui significativamente para um ensino de qualidade, visto que apenas a inserção do/da estudante na escola regular, não garante um bom processo de ensino-aprendizagem. Em muitas escolas realiza-se apenas uma falsa inclusão, nas quais matriculam-se os/as estudantes com deficiência para cumprir um protocolo determinado por documentos legais, mas não realiza-se uma análise das necessidades requeridas por eles. Desse modo, mesmo que não haja uma preocupação, por parte de algumas escolas, em desenvolver um trabalho de qualidade, que atenda as especificidades dos/das estudantes, a sociedade, de modo geral, acredita que a inclusão ocorre pelo simples fato de a escola regular recebê-los/as.

Nessa perspectiva, destaca-se que

(...) exclusão não é o avesso de inclusão, pois esta pode se manifestar como inclusão marginal, na medida em que a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. Estão, neste caso, aqueles aprendizes em situação de deficiência que aparecem fisicamente presentes nas turmas do ensino comum, mas que não participam das mesmas atividades propostas aos demais colegas e que, em muitos casos, nem recebem apoio especializado. (CARVALHO, 2005, p.02)

Portanto, compreende-se que os discursos existentes a respeito do ato de incluir, se torna uma ação excludente, visto que há ênfase naquilo que o outro tem de diferente, enraizando a ideia de que ser diferente é algo ruim. Além disso, a simples presença física do/da estudante no ambiente escolar, não garante a efetivação da inclusão, pois é preciso ir além, propiciando e garantindo a participação dele nos mais diversos momentos e atividades, colaborando para o processo da construção da aprendizagem,

bem como com o processo de inclusão social, praticando e desenvolvendo a cidadania. Não é negar a deficiência do outro, mas reconhecer que existe um ser humano para além da deficiência, que não está anulado por ela. É perceber e permitir-se enxergar o outro para além de um diagnóstico médico, compreendendo que as diferenças existem em todos os sujeitos e que exigem diferentes intervenções pedagógicas e diferentes olhares sobre aquilo que lhe é posto.

Esses documentos e discussões promovem o enaltecimento da diferença, mas trazem consigo o discurso de que é necessária a maior participação da sociedade civil, direcionando a responsabilidade aos reais interessados na implementação dessas políticas públicas, evidenciando-se assim, seu cunho neoliberal, pois destacam a participação das famílias e de outras instituições sociais para que a educação inclusiva possa ocorrer.

Em 1996, o Brasil, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, visou reforçar a obrigação do país em assegurar a educação, em nível fundamental, e assumiu como preferencial, e não obrigatória, a política de inclusão em classes regulares a pessoas com deficiência. Segundo esta Lei, no artigo 85, a educação especial é deliberada como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Portanto, segundo a política educacional, fica assegurado, sempre que possível, o ingresso dos/as estudantes com deficiência em turmas do ensino regular. Porém, é compreensível que estes/as encontrem dificuldades em frequentá-la, visto que, em muitas escolas, há falta de acessibilidade à infraestrutura e a recursos pedagógicos, bem como não há formação e aperfeiçoamento de professores/as para atendê-los/as, dentre outros aspectos, que são importantes para garantir e assegurar a permanência e a aprendizagem deles/as.

Em continuidade às discussões sobre inclusão educacional e com o intuito de implementar ações inclusivas, o Plano Nacional de Educação - PNE (2001/2010) também teve importante papel indutor nas mudanças legais assinaladas, ao postular 28 metas que se referiam à ‘educação especial’. Dentre elas, a que a qualifica como modalidade de educação escolar, a ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino, ressaltando a importância de que se garantissem vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência. (BRASIL, 2001).

Ao analisá-lo, contudo, percebe-se que o enfoque das ações a serem promovidas direciona-se para a educação básica, desconsiderando a possibilidade de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. As metas propostas não apresentaram ações específicas para esse nível, referindo-se apenas à formação de docentes sem deficiência e que, futuramente, em exercício da profissão, poderiam lecionar para estudantes com deficiência. (BRASIL, 2001)

Tendo em vista a falta de ações específicas referentes à inclusão na Educação Superior, em 2005, o Ministério da Educação criou o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, o qual propunha ações para garantir o pleno acesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior - Ifes. Esse Programa foi executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, e teve como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes. Esses núcleos responderiam pela organização de ações institucionais que garantissem a inclusão de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. (MEC/INCLUIR, 2005).

Assim sendo, faz-se necessário destacar as dificuldades de se pensar as questões referentes a inclusão educacional na Educação Superior, visto a falta, até então, de documentos específicos, que assegurassem os direitos das pessoas com deficiência. Está ausente de políticas públicas que fossem diretamente ligadas a esta modalidade de ensino, gera uma grande preocupação, posto que ela tem o importante papel de promover e ampliar o nível de crescimento do país, bem como atuar de forma significativa e essencial para a reestruturação da educação no Brasil.

No ano seguinte, a nível internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD (2006), realizada na cidade de Nova York, defendeu em seus debates o direito à educação para todas as “pessoas com deficiência”. O documento entendia por pessoas com deficiência “todos aqueles [as] que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com múltiplos obstáculos, podem impossibilitar sua participação integral e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. Contudo, a Convenção só foi ratificada pelo Congresso Nacional brasileiro, no ano de 2008, por meio do Decreto Legislativo nº 186.

Em referência à Educação Superior, o documento afirma que:

(...) Os Estados Partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (ONU, 2006, p.11).

Apesar de afirmar que os Estados deverão assegurar o acesso à Educação Superior às pessoas com deficiência, apresenta insuficiência no que diz respeito a realizar “adaptações razoáveis” para esses/as estudantes. Essa expressão pode representar um problema, ao entender-se por razoável aquilo que é moderado, que está entre o excelente e o péssimo, algo que é aceitável, mas não está na medida adequada. Assegurar o acesso é algo importante, porém não é o suficiente, pois é necessário que, para além do acesso, existam ações que assegurem a permanência desse alunado na instituição, e essa permanência só será garantida se as políticas públicas, bem como as instituições de ensino, preocuparem-se em criar ambientes totalmente inclusivos, que atendam a todo o público, independente de suas especificidades e limitações, tanto no que diz respeito ao ambiente físico, quanto na acessibilidade de informações e obtém de conhecimentos acadêmicos.

No ano de 2007, continuando a expansão dessas discussões sobre inclusão em todos os níveis de ensino, o Ministério da Educação e da Justiça, a Secretaria de Educação Especial, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, elaboram o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentado no ano de 2008. Ele propunha diretrizes que deviam se transformar em políticas educacionais por meio de ações que pudessem atingir todas as etapas dos níveis básico e superior de ensino. Essas ações se constituíam em políticas públicas por meio de atendimento especializado com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência e possibilitar a garantia ao direito à educação. (BRASIL, 2008)

De acordo com o documento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem por objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo a/o

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
 - Atendimento educacional especializado;
 - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 - Participação da família e da comunidade;
 - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
 - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- (BRASIL, 2008, p.10).

Os princípios indicadores sobre inclusão educacional, presentes na Declaração de Salamanca (1994), encontram-se atualizados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao elucidar que, na Educação Superior, a educação especial se concretizada por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos/das estudantes no processo de ensino. Estas ações abrangem o planejamento e a organização de recursos e serviços à 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, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

De acordo com Pieczkowski (2014, p.96), o texto introdutório desse documento destaca a importância do movimento mundial pela inclusão como uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

A ratificação pelo Brasil da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas - ONU, em 2008, é outro marco fundamental. O documento reafirmou o direito desse segmento à educação inclusiva, em todos os níveis de ensino e ao longo de toda a vida. Determinou, em seu artigo 24, inciso 2, alíneas “c”, “d” e “e”, que fossem providenciadas adaptações razoáveis nos sistemas de ensino, de acordo com as necessidades individuais; que as pessoas com deficiência recebessem o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, para facilitar sua efetiva educação; e que medidas de apoio

individualizadas e efetivas fossem adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2008)

Na intenção de alcançar cada vez mais promover mudanças na área da educação, na busca pela qualidade do ensino, o Governo Federal, em 2014, aprovou o III Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024), o qual baseou-se em um amplo diagnóstico da educação nacional brasileira, realizado na Conferência Nacional da Educação – CONAE, no ano de 2010. A proposta do novo PNE apresentou 20 metas acompanhadas de estratégias de implementação. A meta 4 do Plano trouxe, como especificidade, a universalização do atendimento escolar aos estudantes de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, 2014). Entretanto, não destacou nenhuma ação específica referente à inserção e a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, ficando apenas sustentada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, que previam uma sociedade com escolas destinadas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino.

Referindo-se à legislação educacional que regulariza o ingresso, acesso e permanência das pessoas com deficiência nos diversos contextos educativos, novos avanços e desafios, no que tange à regulamentação dos documentos legais, continuaram ocorrendo. No ano de 2015, aprovou-se a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI – Estatuto da Pessoa com Deficiência, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, destinando-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos, e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências, visando à inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

No Artigo 2º dessa lei, a pessoa com deficiência é definida como “(...) aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Dessa forma, é importante destacar que a LBI consolidou, na esfera ordinária, o chamado modelo social de deficiência, reiterando que a deficiência não deve ser mais vista de acordo com o modelo médico anteriormente citado, como algo inerente à

pessoa, sendo a sociedade responsável pela eliminação das barreiras existentes nos mais diversos ambientes e da criação de mecanismos e recursos que permitam a plena e efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade.

A LBI garante o direito à educação da pessoa com deficiência e assegura em seu artigo 30 que,

Nos processos seletivos para o ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I- atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção, quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade lingüística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015, p.11).

A lei representa um expressivo progresso para a inclusão das pessoas com deficiência em diferentes âmbitos, não apenas o educacional. Apresenta algumas inovações, dentre outras, no que se refere a tornar crime, as atitudes discriminatórias e preconceituosas; melhorar as ações de cidadania das pessoas com deficiência, ao tratar das questões de acessibilidade, tornando crime de responsabilidade para quem não a promover.

A implementação desses planos é um caminho essencial em busca da inclusão e do reconhecimento das diferenças existentes na sociedade, a fim de contribuir para a reformulação das escolas, as quais devem oferecer uma proposta curricular e pedagógica que atenda todos/as os/as estudantes, satisfazendo as necessidades e as

especificidades escolares de cada um/a, especialmente aqueles/as que requerem adaptações metodológicas e curriculares que possibilitem a construção de saberes.

É pertinente ressaltar que, para garantir a inclusão, é preciso que ela, além de ser assegurada na legislação, também seja estruturada no sistema de ensino, por meio de ações que favoreçam sua ocorrência. Isso é perceptível quando se verifica a conduta de segregação nas instituições escolares, a falta de recurso e de qualificação docente, a ausência de uma estrutura organizacional sólida e eficiente, uma vez que boa parte das escolas está estruturada para trabalhar com a homogeneidade e não com as diferenças, atribuindo o insucesso escolar e as dificuldades dos/as discentes com deficiência às suas incapacidades, acabando por promover a exclusão e a segregação deles/as.

Atualmente, o que se verifica são instituições de ensino integrando estudantes com deficiência em seu interior, o que é muito diferente de incluir. Na primeira perspectiva, estes devem se adaptar às necessidades dos modelos que já existem no espaço escolar, moldando-se àquilo que já está estabelecido, buscando alternativas para se inserir ao meio. Nesse caso, a escola promove apenas alguns ajustes na sua estrutura organizacional e estrutural. Já na segunda, é o meio que deve se modificar para receber o/a estudante com deficiência, promovendo rupturas e mudanças sócio-político-educativas, adequando e legitimando estruturas físicas, materiais, pedagógicas, sociais, dentre outras, a fim de engendrar condições indispensáveis para seu ingresso, permanência e sucesso escolar.

A contextualização das bases documentais e legais que subsidiam a inclusão educacional, principalmente dos anos 1990 até recentemente, tanto no Brasil quanto internacionalmente, permite vislumbrar os princípios que as norteiam. Ao iniciar o percurso histórico por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos compreende-se que esse documento pauta-se pela defesa da dignidade, liberdade e igualdade de todas as pessoas, independente de quaisquer diferenças que apresentem, em um viés liberal, o que restringia uma proposta efetiva de educação para todos/as.

A busca pela igualdade de direitos das pessoas com deficiência em relação às demais começou nos anos de 1970 por grupos de defesa dos direitos humanos e por seus familiares, transformando-se em motivo para o movimento inclusivo que ganhou destaque na década de 1990 em diante, repercutindo em documentos que fundamentam a educação para todos/as, mesmo que, muitas vezes, não defendam a obrigatoriedade de todas as pessoas estarem integralmente no ensino comum. O uso do termo

“preferencialmente”, presente na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96, pode ser entendido como a possibilidade da transição necessária de uma escola que integra para uma escola que inclui seus educandos/as. Contudo, revela também, um Estado que não assume seu papel de promover uma educação que todos/as possam usufruir, compartilhando do mesmo espaço, revelando uma exclusão velada, típica de uma política neoliberal, materializada em leis e documentos sobre inclusão.

Problematizar as legislações e demais documentos relacionados ao tema desta pesquisa contribui para reflexões acerca do que se defende, porque se luta, que direitos são efetivamente legitimados, assim como que perspectivas podem ser projetadas em relação à inclusão das pessoas com deficiência nas escolas ou em outros espaços sociais, uma vez que para incluir é preciso reconhecer. É nesse sentido que se deve compreender as políticas públicas para a educação inclusiva, destacando seus limites e seus avanços e lutando pelo reconhecimento e enaltecimento das diferenças humanas.

Nesse sentido, para dar continuidade sobre as políticas públicas na Educação Superior, o próximo capítulo tratará de ações e legislações voltadas diretamente para essa modalidade de ensino, buscando contextualizar seus objetivos e intencionalidades.

3 As políticas públicas de inclusão na Educação Superior

Desde sua origem no Brasil, em 1808, as instituições de Educação Superior não estiveram voltadas para a democratização do seu ensino. Este nível de formação permaneceu, durante anos, acessível para poucos. As mudanças oriundas da expansão do capitalismo industrial e, atualmente, neoliberal, provocaram a ampliação da Educação Superior a outras classes sociais como um instrumento de formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, essas instituições vem, gradativamente, buscando a democratização do acesso e a inclusão no contexto universitário.

A princípio, as instituições de Educação Superior tinham o vestibular como forma de ingresso, tornando-se um instrumento segregador para o acesso à Educação Superior, pois se avaliavam os conhecimentos com alto padrão de qualidade. Desse modo, aqueles que não se enquadravam aos critérios estabelecidos quanto à cultura e ao conhecimento exigidos nesse exame, geralmente vinculados ao que a elite brasileira tinha acesso, mas ainda assim conseguiam ser aprovados, eram provocados a vencer, por esforço próprio, os desafios e as barreiras que lhe eram impostas. Mediante isso, é plausível alegar que as instituições de Educação Superior, por muito tempo, não se preocupavam em adotar práticas inclusivas de reconhecimento e valorização das diferenças.

De acordo com Pimentel (2013), o desafio que é estabelecido, atualmente, para as instituições de Educação Superior no Brasil, é a inter-relação, entre a democratização do ensino e o comprometimento de sua qualidade. Essa inter-relação deve ser deve ser enviesada por objetivos que cumpram e assegurem o compromisso social e educacional, reconhecendo essa modalidade de ensino com um bem público e universal, devendo assim, por direito, ser ofertada e acessível a todos.

O/a estudante com deficiência, assim como todos os outros, busca a ampliação de seus saberes, conhecimentos, bem como formação acadêmica e profissional ao ingressar em uma universidade, e esta, enquanto espaço social e educacional deve reafirmar seu compromisso com uma educação de qualidade, pelo direito à cidadania, à justiça social e à democracia, assumindo um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e acadêmico desse/a e de outros/as discentes.

O estímulo às discussões e reflexões sobre procedimentos inclusivos na Educação Superior, anteriormente destacados, se intensificaram a partir dos anos de 1990, por meio de um conjunto de leis e documentos específicos para esse nível de ensino. A inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior foi regulamentada pela Portaria n.º 1.679, de 02 de dezembro de 1999, revogada pela Portaria 3.284/2003⁴, que garantiu às pessoas com deficiência condições básicas de acessibilidade ao nível superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino (BRASIL, 2003). Também, nesse sentido, a Resolução 80/2008 do Conselho do Ensino e da Pesquisa – CONEPE veio estabelecer a criação de cotas nas universidades, ofertando um percentual de reserva de vagas nos cursos de graduação. Contudo, cada universidade possui seu CONEPE, ficando, portanto, a critério de cada instituição, fazer ou não a reserva de vagas para pessoas com deficiência. O que se vê nas resoluções criadas, em maior escala, é a destinação de cotas para discentes de outros grupos sociais como negros/as, de baixa renda etc.

Em 29 de dezembro de 2016 é sancionada a Lei n. 13.409⁵, que altera a Lei n.º 12.711⁶ do ano de 2012, a qual faz referência às cotas para o ingresso, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, de estudantes de baixa renda, autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas, acrescentando as pessoas com deficiência. (BRASIL, 2016). No entanto, há um caminho muito longo a ser percorrido entre as leis que asseguram esses direitos e a sua efetivação por parte dos órgãos executores.

Ferreira (2007, p.56) afirma que

Muitos são os aspectos que devem ser levados em conta na concretização da inclusão no ensino superior. Embora as leis não bastem para oportunizar ao universitário formar-se um profissional competente e apto a desempenhar suas funções na sociedade, elas são indispensáveis para nortear e respaldar as ações que devem ser empreendidas.

Segundo o autor, a criação e a implementação de leis e decretos que objetivem a inclusão das pessoas com deficiência nos diversos espaços e em específico no âmbito da Educação Superior, é de grande relevância e indispensável para que elas se efetivem.

⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 10.out.2017

⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 10.out.2017

⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 10.out.2017

(FERREIRA, 2007). Contudo, entende-se que apesar dessas leis facilitarem a inclusão dos/das estudantes nas instituições de ensino, apenas elas não são suficientes para tornar e caracterizar um espaço como inclusivo, pois o processo de incluir vai muito além do ato de “abrir as portas” da universidade, uma vez que ele deve permear todo o funcionamento da instituição, bem como estar presente nas atividades, ações realizadas dentro e fora de sala. Para que a inclusão ocorra, é preciso que haja uma mudança profunda na forma de perceber os/as discentes com deficiências; são necessárias propostas de intervenção que tenham como finalidade a transposição das barreiras existentes, que impedem e/ou restringem o acesso e permanência à universidade.

As políticas públicas de acesso a esse nível de escolaridade, implementadas pelo Ministério da Educação - MEC, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM⁷, o Programa Universidade para Todos - ProUni⁸, o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES⁹, destacando-se entre estes o Programa Incluir, que assegura a criação de projetos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior - IES.

O Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, foi implementado pelo MEC, no ano de 2005, por meio da Secretaria de Educação Especial - SEESP¹⁰ e pela Secretaria de Ensino Superior – SESU¹¹, e também pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI¹². Atualmente, os assuntos, antes de competência da SEESP, são de responsabilidade da SECADI, devido

⁷ Exame Nacional do Ensino Médio que avalia o desempenho dos estudantes e ajuda no ingresso à Educação Superior.

⁸ “programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior”. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10.out.2017

⁹ “programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>>. Acesso em: 10.out.2017

¹⁰ “Dentre as ações desenvolvidas pela Seesp está o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, de acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159>>. Acesso em: 10.out.2017

¹¹ “a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao>>. Acesso em: 10.out.2017

¹² “O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 10.out.2017

sua extinção perante ao decreto presidencial n. 7.480¹³, de 16 de maio de 2011. O Programa foi instituído, tendo em vista a promoção do desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Ifes o direito das pessoas com deficiência em cursar de forma satisfatória, sem prejuízos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O foco principal desse referido programa é incentivar a criação e a estabilização de núcleos de acessibilidade nas universidades federais. Os núcleos são responsáveis pela promoção de ações e atividades institucionais que tornem possíveis a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, extinguindo barreiras de natureza físicas, arquitetônica, pedagógicas e atitudinais, promovendo assim, o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013).

O Programa Incluir foi implementado a partir de 2005, período em que emergiam as discussões sobre a reforma universitária. E, em 2006, elas foram efetivamente formalizadas como Projeto de Lei da Reforma Universitária.

O Artigo 4º deste Projeto traz em suas prerrogativas gerais que,

A função social do ensino superior será atendida pela instituição mediante a garantia de:

- I - democratização do acesso e das condições de trabalho acadêmico;
- II - formação acadêmica e profissional em padrões de qualidade aferidos na forma da lei;
- III - liberdade acadêmica, de forma a garantir a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação;
- IV - atividades curriculares que promovam o respeito aos direitos humanos e o exercício da cidadania;
- V - incorporação de meios educacionais inovadores, especialmente os baseados em tecnologias de informação e comunicação;
- VI - articulação com a educação básica;
- VII - promoção da diversidade cultural, da identidade e da memória dos diferentes segmentos sociais;
- VIII - preservação e difusão do patrimônio histórico-cultural, artístico e ambiental;
- IX - disseminação e transferência de conhecimento e tecnologia visando ao crescimento econômico sustentado e à melhoria de qualidade de vida;
- X - inserção regional ou nacional, por intermédio da interação permanente com a sociedade e o mundo do trabalho, urbano ou rural;
- XI - estímulo à inserção internacional das atividades acadêmicas visando ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e intercâmbio de docentes e estudantes com instituições estrangeiras;

¹³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 10.out.2017

- XII - gestão democrática das atividades acadêmicas, com organização colegiada, assegurada a participação dos diversos segmentos da comunidade institucional;
- XIII - liberdade de expressão e associação de docentes, estudantes e pessoal técnico e administrativo; e
- XIV - valorização profissional dos docentes e do pessoal técnico e administrativo, inclusive pelo estímulo à formação continuada e às oportunidades acadêmicas. (BRASIL, 2006, p.01-02).

Também destaca no Artigo 45 que “as instituições federais de ensino superior deverão formular e implantar, na forma estabelecida em seu plano de desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social” (BRASIL, 2006, p.14).

Portanto, mediante a essas atribuições, asseguradas pelo Projeto de Lei da Reforma Universitária, justificou-se a implementação de programas que visassem contribuir para o acesso, o ingresso e a permanência das pessoas, sejam elas pertencentes a quaisquer grupos, principalmente aqueles excluídos socialmente.

De acordo com dados do site do MEC, o Programa Incluir, dentre os anos de 2005 a 2010, abriu editais de chamadas públicas concorrenciais com a finalidade de financiar projetos de criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior e Instituições Estaduais de Educação Superior. Esses editais tiveram como intuito melhorar o acesso dos estudantes com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações, atividades e processos desenvolvidos pelas instituições de Educação Superior, buscando articular e promover a inclusão educacional e social dos/as estudantes com deficiência. A partir de 2012, com o Decreto nº. 7. 611, de 17 de novembro de 2011, o MEC¹⁴ mudou o formato do Programa e a ação passou a ser universalizada, recebendo propostas de universidades do Brasil inteiro, proporcionando o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada. Os recursos passaram a compor a previsão orçamentária de cada instituição, o que foi um ponto positivo, uma vez que previa a dotação de recursos anuais para a garantia de ações que promovessem a acessibilidade.

É possível reconhecer os objetivos do Programa e perceber suas alterações ao longo do tempo, fazendo a análise dos editais. A realização do estudo tem por finalidade propiciar a compreensão acerca das concepções e características do Programa destinado

¹⁴ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/09/mec-muda-programa-para-melhorar-acessibilidade-nas-universidades>>. Acesso em: 12.out.2017

a contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. Ao realizar uma busca pelo sítio do MEC, foi possível encontrar disponíveis os editais dos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010; e o acesso aos objetivos dos editais dos anos de 2005 e 2006 só foi possível a partir da revisão bibliográfica. Estes estão citados na dissertação de mestrado de Souza (2010) que contribuiu para o conhecimento destes.

No edital de 2005, segundo Souza (2010), encontram-se objetivos como:

- a) Fomentar programas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária para garantia do acesso de “pessoas com deficiência” à Educação Superior, com igualdade de oportunidades;
- b) Implementar políticas de ação afirmativa, por meio de ações inovadoras para a inclusão de “pessoas com deficiência” nas IFES;
- c) Garantir a implementação pelas IFES das disposições do Decreto Presidencial de nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. (SOUZA, 2010, p. 55-56).

Em 2006, a autora ressalta que os objetivos do Edital anterior, quanto a fomentar projetos de ensino, pesquisa e extensão e de implementar políticas de ação afirmativa, foram excluídos, e o Programa passou a

- a) Viabilizar ações para a implementação das disposições dos Decretos Nº 5.296/04 e Nº 5.626/05, complementadas pelas Normas da ABNT;
- b) Apoiar a organização e implementação do plano de promoção da acessibilidade previsto como elemento básico no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI das IES, em cumprimento ao Decreto Nº 5.773/06;
- c) Fomentar projetos para o acesso e permanência dos alunos com deficiência na graduação e pós-graduação, propiciando ações ou atividades de caráter educativo, cultural, social, científico e tecnológico para promoção da igualdade de oportunidades e atenção à diversidade. (SOUZA, 2010, p.56-57).

As ações referentes ao decreto de n.º 5296/04¹⁵, citadas no edital de 2005 e no edital de 2006, dispõem sobre as condições gerais para acessibilidade em seu Capítulo III. O Artigo 8º deste decreto faz menção a fatores de acessibilidade para condições adequadas para a utilização dos espaços, mobiliários, equipamentos, sistemas e meios de comunicação e informação para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, bem como regulamenta a eliminação de barreiras que limitem ou impeçam o acesso, a

¹⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 12.out.2017

liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação. (BRASIL, 2014)

Contudo, há uma diferenciação entre os dois editais quanto à disposição desse decreto. O primeiro tem como um dos seus objetivos garantir a implementação de acessibilidade nas instituições de Educação Superior, já o segundo edital apenas se dispõe a viabilizar esse decreto, ou seja, não há uma garantia e sim um anseio de possibilitar tal efetivação. Compreende-se que tornar possível não é uma garantia de efetivação, mas apenas uma tentativa, uma possibilidade, dentre tantas outras.

Se por um lado o edital 2006 deixa de “garantir” e passa apenas a viabilizar as ações referentes aos decretos, por outro, melhora no que diz respeito ao fomento de projetos que viabilizem a sua permanência, para além do acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior. Sendo assim, é concernente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois, de acordo com Bueno (2001),

(...) a simples inserção de alunos deficientes nas classes regulares de ensino, sem qualquer tipo de apoio ou assistência, pode redundar em fracasso, na medida em que não responderão às características específicas desses alunos e que correrão o sério risco de continuar reproduzindo os pífios resultados alcançados até agora com sua escolarização. (BUENO, 2001, p. 26).

Em relação ao edital do ano de 2007¹⁶, disponível no site do MEC, propôs em seus objetivos:

- 1.1. Promover ações para que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES);
- 1.2. Apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência;
- 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior;
- 1.4. Implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior;
- 1.5 Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações. (BRASIL, 2007, p.03-04).

Os objetivos deste edital são distintos se comparados aos de 2005 e 2006. De acordo com ele, o Programa buscava “promover a eliminação de barreiras pedagógicas,

¹⁶ Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=813-editalincluir-integra-2007-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12.out.2017

arquitetônicas e de comunicação, bem como assegura a efetivação da política pública de acessibilidade universal para as pessoas com deficiência”. Tendo por objeto atender às instituições que tivessem em suas propostas a criação de Núcleos de Acessibilidade¹⁷, ou a reestruturação destes, contemplou adequações arquitetônicas para a promoção da acessibilidade física (rampa, barra de apoio, corrimão, piso tátil, elevador, sinalizadores, alargamento de portas, dentre outras mudanças que sejam necessárias de acordo com a demanda da instituição), bem como a aquisição de equipamentos e materiais didáticos específicos como: máquina de Braille, computador, impressora Braille, máquina de escrever Braille, linha Braille, lupa eletrônica, amplificador sonoro, livros em áudio, Braille e falado, software para ampliação de tela, sintetizador de voz e outros). O edital também previa a solicitação das instituições para a compra e/ou adaptação de mobiliários, para a elaboração de material pedagógico, a fim de orientar toda a comunidade acadêmica, além de investir em propostas que considerassem a formação sobre acessibilidade para estudantes e servidores da Instituição, através de cursos, seminários e eventos científicos. (BRASIL, 2007).

O edital de 2008¹⁸, também disponível no sítio do MEC, assemelha-se muito aos objetivos contemplados no edital 2007, com diferenciação do objetivo “b”. Este indicava a garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior, diferente do de 2007, que, no objetivo “a”, mencionava apenas o acesso.

- a) Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior;
- b) Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES);¹⁹
- c) Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior;
- d) Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações. (BRASIL, 2008, p.39).

Também é possível perceber que o edital 2007 amparava diretamente propostas desenvolvidas pelas Ifes que tivessem como objetivo superar situações de discriminação

¹⁷ “Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.” (Brasil, 2005). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 12.out.2017

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12.out.2017

¹⁹ O objetivo “b” do edital de 2008, associa-se com o objetivo “c” do edital do ano de 2006, que também se preocupa para além do acesso, com a permanência desse alunado na instituição

em relação aos estudantes com deficiência; no edital 2008, esse objetivo não aparece explícito. De acordo com Souza (2010), também existe uma mudança conceitual ao comparar o objetivo “d” do edital 2007 em relação ao objetivo “a” do edital de 2008, o que antes era política de inclusão das “pessoas com deficiência”, mais próximo das propostas de ação afirmativa na Educação Superior, passa a ser entendido como política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mais próxima da proposta para a educação básica.

No ano de 2009²⁰, os objetivos passaram a ser:

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior.
- 1.2. Promover ações para que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência, nas Instituições Públicas de Educação Superior.
- 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Públicas de Educação Superior para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência.
- 1.4. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações (BRASIL, 2009, p.51).

Diferentemente do edital divulgado em 2008, este edital apresentava, em seus objetivos, assim como o de 2007, o apoio a propostas desenvolvidas pelas instituições que buscassem superar situações referentes à discriminação contra estudantes que tivessem algum tipo de deficiência. É relevante ressaltar que, no edital de 2009, não havia a previsão de criação de Núcleos de Acessibilidade, mas apenas propostas de ações que os consolidem, indicando que estes já tivessem sido criados com o financiamento das edições anteriores desses editais.

Outra diferença importante foi a alteração de nomenclatura, que faz menção às Ifes, as quais passaram a ser denominadas “Instituições Públicas de Educação Superior”, dando possibilidades para que as Instituições Estaduais desse nível de ensino, também pudessem ter condições de concorrer aos editais do Programa, propiciando-as oportunidades de organizar-se enquanto instituições inclusivas, principalmente no que diz respeito ao aspecto financeiro.

O edital de 2010²¹ foi o último a ser publicado e apresentava os seguintes objetivos:

²⁰ Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/editalincluir_parte1.pdf>. Acesso em: 12.out.2017.

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior.
- 1.2. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).
- 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes.
- 1.4. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem;
- 1.5. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações. (BRASIL, 2010, p.52).

Este último edital trouxe algumas mudanças em seus objetivos, em analogia aos demais editais. Teve como um dos seus desígnios, financiar propostas de Instituições de Educação Superior que buscassem assegurar, para além do acesso e permanência do estudante com deficiência, o seu sucesso acadêmico. Preocupava-se também, em fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, este edital voltou a atender somente as IFes, inviabilizando as condições de melhorias das instituições de esfera estaduais.

Ao observar todos os editais do Programa Incluir, percebe-se um movimento de mudanças, e compreende-se que houve um desenvolvimento de suas propostas e objetivos. A princípio, o programa tendia a garantir apenas o acesso; em 2006 já começava a se pensar na permanência e foi a partir do edital de 2008, que o foco passou a ser o acesso e a permanência, evidenciando-se também, a criação de núcleos de acessibilidade que pudessem contribuir para tais finalidades e, em 2010, preocupou-se também com o sucesso do aluno com deficiência na Educação Superior. No edital de 2005, o programa tinha como um de seus objetivos iniciais o fomento a projetos de ensino, pesquisa e extensão. Posteriormente, esse objetivo foi extinto e passou-se a apoiar a criação e a reestruturação dos Núcleos de Acessibilidade, cujo objetivo era o apoio aos estudantes com deficiência. O Programa também retirou a finalidade de atender às políticas públicas de ação afirmativa, as quais não se referiam diretamente às pessoas com deficiência e passou a se preocupar com o atendimento à política de

Educação Especial, que se fortaleceu como uma modalidade transversal em todos os níveis de ensino, abrangendo a Educação Superior.

Os Núcleos de Acessibilidade, mencionados nos objetivos dos editais, devem ser estruturados e apoiados de acordo com os eixos citados no Documento Orientador do Programa Incluir²², publicado no ano de 2013, os quais referem-se a

Infra-estrutura: Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.

Currículo, comunicação e informação: A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.

Programas de extensão: A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.

Programas de pesquisa: O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva. (BRASIL, 2013, p.13-14)

Nessa direção, entende-se que as IES precisam se organizar de forma a compreender e atender os objetivos propostos pelos marcos legais, visto que se um documento, como o do Programa Incluir, reafirma em seu texto, os direitos das pessoas com deficiência, tornando-se mais um instrumento para a superação das incoerências entre o discurso legal e a vida social.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES²³, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, assegura em seu documento do ano de 2013, que uma instituição de Educação Superior socialmente responsável é aquela que:

²² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12.out.2017

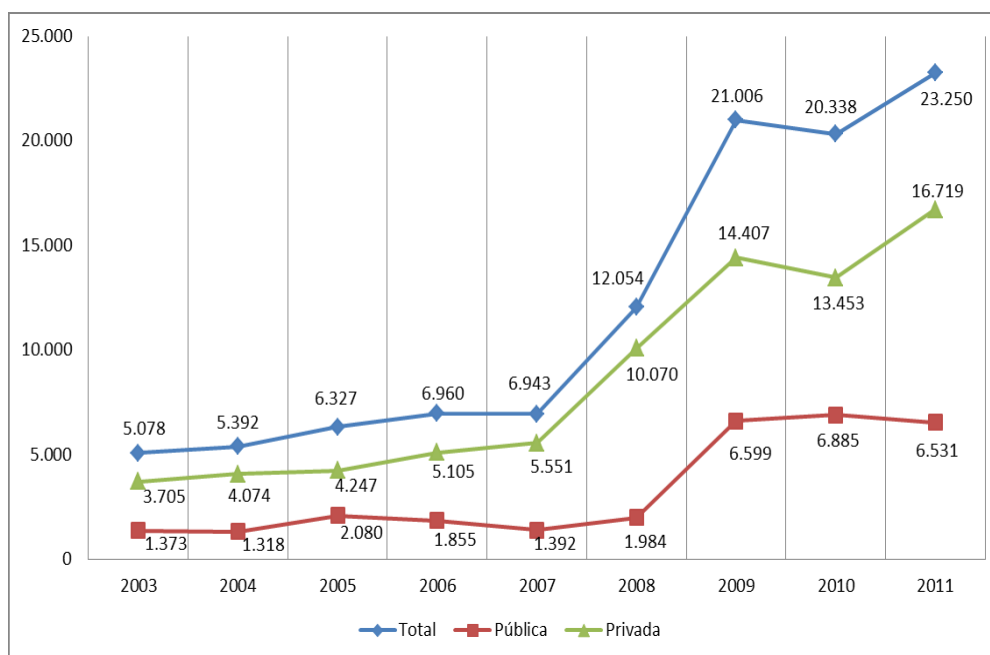
²³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinaes>>. Acesso em: 02.nov.2017

- identifica as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, de sua realidade local e global a fim de promover a inclusão plena;
- estabelece metas e organiza estratégias para o enfrentamento e superação das fragilidades constatadas;
- pratica a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial;
- reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e
- promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas aos professores, funcionários e à população que frequenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços. (SINAES, 2013, p.11)

Deste modo, não basta apenas criar os Núcleos de Acessibilidade e cumprir as demandas legislativas, as instituições de Educação Superior precisam desempenhar seu papel social. Nesse sentido, não poderá ser indiferente às diferenças, devendo traçar estratégias para que o processo educacional oferecido seja justo e democrático. É imprescindível que o Estado assuma sua dívida histórica com as pessoas com deficiência e restitua a elas todos os direitos negados até então. Precisa-se ter a compreensão de que Resoluções, Decretos, dentre outros, são de fundamental importância para a consolidação da inclusão, mas sozinhas não se efetivam e não atingem os objetivos a serem alcançados. No caso da Educação Superior, é necessário que sejam instituídas políticas públicas dirigidas para os investimentos relacionados à qualificação dos professores, aquisição de recursos tecnológicos, além de investimentos que sejam destinados para a assistência estudantil, para que possa, se não garantir, contribuir significativamente com a permanência desses estudantes.

Em relação ao número de estudantes, conforme dados da Secadi (2013), o número de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Superior aumentou significativamente entre os anos de 2003 a 2011. Os estudantes com deficiência passaram de 5.078 para 23.250, com acréscimo de 357,86%, o que pode ter se dado devido à implementação dessas novas políticas de inclusão nas instituições. O Gráfico 1 evidencia o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior



Fonte: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI, 2013)

Nota-se que, quanto às instituições de ensino públicas, houve um aumento de 5158 estudantes com deficiência de 2003 a 2011. Contudo, o crescimento mais significativo se deu entre os anos de 2008 a 2011. Esse acréscimo pode ser entendido tanto pelas reformulações dos editais do Programa Incluir, que passam a se preocupar com acesso, permanência e sucesso dos/das estudantes, bem como pelo reflexo da Política Nacional de Educação Especial, que sugerem romper com o modelo segregacionista nos âmbitos educacionais, em favor da inclusão do/da estudante com deficiência.

A partir de dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2014), contata-se que houve um aumento significativo das matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior no país, alcançando 33.337 em 2014, o que representa, em números, um acréscimo de 10.087 estudantes. Dessas, 19.654 (58,9%) encontram-se em instituições privadas e 13.723 (41,1%) em instituições públicas de ensino. Da parcela de estudantes matriculados em instituições públicas, 10.602 (77,3%) estavam em instituições federais, 2.542 (18,5%) em estaduais e 579 (4,2%) em municipais (BRASIL, 2014).

Embora, tenha-se alcançado um aumento no número de matrículas das pessoas com deficiência nas instituições de Educação Superior, essas estão, em sua maioria, no setor privado, o que pode evidenciar uma lacuna nas legislações ou na forma com que as

instituições públicas têm as cumprido, não atendendo ao dever de garantir à população o direito à Educação Pública de qualidade. Ela ainda pode evidenciar um processo seletivo por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que exclui a maioria dos/as estudantes brasileiros, e não apenas os com deficiência.

É pertinente destacar que, mesmo com o avanço no número de matrículas das pessoas com deficiência na Educação Superior, o percentual é relativamente baixo se comparado com os dados oferecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE no ano de 2010, ao revelar que, no Brasil, quase $\frac{1}{4}$ da população (23,9%) tem algum tipo de deficiência, o que significa cerca de 45,6 milhões de pessoas de um total de 190.732.694 de brasileiros. (IBGE, 2010).

Nessa conjuntura, em que o aumento das matrículas das pessoas com deficiência, vem crescendo gradativamente na Educação Superior, pode-se dizer que grande parte desse processo deve-se à implementação de marcos legais, os quais foram tratados no capítulo I, que possibilitam o amparo legal e asseguram, de certo modo, o acesso e a permanência nesse nível de ensino, a partir do estabelecimento de condições diferenciadas no atendimento às especificidades e as demandas necessárias apresentadas por esse grupo.

Silva (2016, p.23), traz em seu texto a citação de Guerreiro (2011, p.24), que diz “tem-se então um cenário, os autores e os expectadores, em que as pessoas com deficiências, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena”, contudo, ela nos permite a reflexão com o seguinte questionamento: “os estudantes com deficiência têm assumido seus direitos?”

É de suma importância, que haja um movimento de pensar o que os documentos legais trazem para assegurar os direitos das pessoas com deficiência, no que diz respeito ao âmbito escolar, e o que tem se efetivado na prática. Pois a colocação desses direitos, mesmo que em leis, não garantem que estes sejam cumpridos, visto que é necessária uma fiscalização mais densa por parte dos órgão competentes, para apurar o que já foi feito, o que precisa melhorar e o que deve reestruturado de acordo com as demandas necessárias de cada instituição.

Em seu texto, a mesma autora traz a reflexão de Mazzotta (1998), ao destacar que é no convívio com o outro e nas experiências vivenciadas em diferentes espaços que as especificidades de qualquer ser humano se evidenciam. Deste modo, a presença de estudantes com deficiência nas instituições de Educação Superior coloca em destaque as

especificidades dos seres humanos e também as barreiras que limitam e/ou impedem o exercício do direito à educação em condições de igualdade de oportunidade com os demais estudantes. (SILVA, 2016, p.23)

A inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior deve garantir-lhes oportunidades de desenvolvimento social, profissional e pessoal, bem como assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, não restringindo sua participação nos mais variados ambientes e na realização das atividades. A condição de deficiência também não deve ser usada como base para definir a área de interesse profissional, visto que as IES precisam oferecer serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos/as estudantes em quaisquer que sejam as áreas de formação pretendidas. Origina-se, portanto, com essas demandas, a necessidade de superação de barreiras que possam impedir o livre desenvolvimento das pessoas com deficiência, e assim garantir oportunidades em condições de igualdade na Educação Superior.

Dentre os recursos e serviços que devem ser disponibilizados pelas IES, destacam-se a acessibilidade arquitetônica, ao garantir que todos os espaços devem ser projetados, organizados e/ou reestruturados de maneira que dê aos estudantes, membros da comunidade acadêmica e/ou da sociedade em geral, o direito a condições apropriadas de ir e vir com segurança, facilidade e autonomia, de acordo com o disposto no Decreto nº 5296/2004²⁴, independentemente se há ou não pessoas com deficiência. Também enfatiza-se a contratação de um tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras, o guia intérprete, materiais didático-pedagógicos apropriados para atender as especificidades dos estudantes e equipamentos de tecnologia assistiva. Cabe também, às instituições promover ações que incentivem a formação continuada dos docentes e técnicos, a fim de atender com qualidade esse público. (BRASIL, 2013)

Em conformidade com Castro e Almeida (2014), as barreiras frequentemente encontradas pelas pessoas com deficiência são, em sua maioria, de natureza física/arquitetônica, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Os autores afirmam que as barreiras físicas estão relacionadas aos espaços físicos, tanto no que diz respeito às edificações, como nos transportes, mobiliários e equipamentos, que impossibilitam e inibem a livre circulação das pessoas, sobretudo as com algum tipo de deficiência. As

²⁴ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20.out.2017

barreiras comunicacionais abrangem qualquer entrave que impeça e torne inviável a expressão ou o recebimento de mensagens por interposição dos meios ou sistemas de comunicação. Tratando-se de barreiras pedagógicas, eles as definem como aquelas percebidas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático e nas inúmeras formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos docentes em sala de aula. Já as barreiras atitudinais são procedentes das atitudes das pessoas pela falta de informação, conhecimento e sensibilidade, resultando em atos de discriminação, preconceito e, por consequência, geram exclusão.

Mendonça (2013) também contribui no que diz respeito às barreiras encontradas no âmbito educacional. A respeito das barreiras atitudinais, ela afirma que em muitos casos “as atitudes fundamentam-se em preconceitos, estereótipos que produzem a discriminação. Além dos preconceitos, referem-se aos medos e ao desconhecimento em como agir adequadamente diante da pessoa com deficiência.” Classifica a discriminação em relação às pessoas com deficiência em:

- Discriminação visível: o ato se manifesta de forma explícita;
- Discriminação velada: superproteção (baixa crença no potencial da pessoa com deficiência, por exemplo);
- Discriminação negativa: quando se dá um tratamento diferenciado visando menosprezar uma pessoa ou um grupo social, impedindo sua participação social em condições de igualdade ou provocando constrangimento;
- Discriminação positiva: objetiva equiparar as oportunidades do sujeito da garantindo sua igualdade de direitos. (MENDONÇA, 2013, p.08).

O tema da barreira atitudinal também é tratado na pesquisa de Silva (2016). De acordo com a autora, as barreiras atitudinais passam pelos estereótipos consolidados a partir de comparações que docentes, discentes e técnicos/as fazem entre estudantes com deficiência e outros estudantes.

Em relação às barreiras pedagógicas, Mendonça (2013) afirma que elas estão interligadas com as barreiras atitudinais, pois a ação pedagógica se constitui a partir da atitude tomada pelo professor no momento das aulas e assinala que para que as mesmas cessem, é necessário que haja uma atenção redobrada no que diz respeito à adequação curricular, à formação de professores e ao exercício de sua práxis, na aquisição e uso de materiais didático-pedagógicos, bem como na busca pelo trabalho conjunto com os familiares e responsáveis dos/as estudantes com deficiência.

Nesse caso, é fundamental um posicionamento, quanto à atuação dos/as professores/as, visto que, em muitos casos, eles/as alegam que as barreiras pedagógicas só existem, pois não estão preparados/as para trabalharem com particularidades demandadas pelos/as estudantes com deficiência, ou seja, não estão aptos/as a receber em suas salas esses grupos.

Em consonância a essa realidade, as autoras Zulian e Freitas (2001) observam que

Os professores podem reagir de forma diferenciada frente às práticas nas escolas inclusivas: ignorando o processo de mudança, por insegurança, sem tomar conhecimento do que está acontecendo; ou demonstrando preconceito, devido à falta de informação e do estabelecimento de pré-concepções; ou ainda, aceitando a idéia da mudança do ensino, reagindo de forma positiva e reconhecendo a validade da sua atitude, evidenciando que está aberto tanto para a discussão sobre a inclusão como para aceitação de um aluno “*com deficiência*” (grifo nosso), em sua sala de aula, num esforço para encontrar respostas para essa situação. (ZULIAN; FREITAS, 2001, p.04)

Ainda referindo-se a essa categoria profissional, Bueno (1999) contribui para as discussões, afirmando que não basta ter políticas públicas que defendam a inclusão de estudantes com deficiência, que assegurem espaços adaptados para a acessibilidade, é preciso também ser elucidada uma política de formação docente, pois a qualidade dessa formação tem papel imprescindível, embora não único, nesse processo de qualificação do ensino.

Segundo esse mesmo autor, a formação de professores e a qualificação do ensino para pessoas com deficiência, no que se refere à efetivação da educação inclusiva, envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional:

- dos professores do ensino regular, com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é a da inclusão dos alunos com “*deficiência*” (grifo nosso) e,
- professores especializados nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja para o atendimento direto a essa população, seja para o apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos. (BUENO, 1999, p.14).

Frente a isso, cabe às instituições de Educação Superior, o desafio de formar educadores/as que não se limitem apenas a “transmitir” conhecimentos, mas, especialmente, que tomem novas atitudes frente à vasta diversidade humana. É preciso que esses/as professores/as possam criar estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os/as estudantes com deficiência, mas para todos/as os/as que

compõem sua sala de aula, entendendo que cada ser humano tem seu tempo de aprendizagem, e que cada um/a aprende de um modo diferente. Incumbe-se, aos cursos de graduação, o trabalho contínuo de reforçar a importância da formação continuada e incentivar que os/as professores/as possam se atualizar constantemente a fim de atender as demandas da sala de aula, independente se há uma situação de deficiência ou não. (GLAT; PLETSCHE, 2004)

No que concerne às barreiras arquitetônicas, elas são vistas por Mendonça (2013, p.10) “como obstáculos construídos no meio urbano ou nos edifícios, que impedem ou dificultam a livre circulação das pessoas que sofrem de alguma incapacidade transitória ou permanente”. Elas são caracterizadas por impedimentos ao acesso a diversos lugares, inibindo o direito de ir e vir.

Já as barreiras comunicacionais se referem à falta de adequação no meio de comunicação, dificultando a recepção de informações. Para que as mesmas não ocorram, é indispensável que os ambientes escolares, viabilizem aos estudantes, o acesso pleno a todas as informações que são de suas responsabilidades. Torna-se assim, acessíveis os sistemas de comunicação para todos, considerando as diversidades e especificidades existentes. (MENDONÇA, 2013)

Segundo Miranda (2006, p. 07), “o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço”. No entanto, é imprescindível que a legislação sobre acessibilidade da pessoa com deficiência no ambiente acadêmico seja efetivada, e o atendimento das especificidades de cada deficiência sejam viabilizadas, tanto por instituições públicas como pelas privadas. Faz-se necessária uma fiscalização pontual dos órgãos responsáveis por essas instituições, para que as demandas dos/as estudantes sejam garantidas de forma efetiva e a inclusão educacional se torne real, reestruturando os sistemas de ensino a fim de responder às necessidades educacionais de todos/as os/as seus/suas estudantes.

(...) enquanto os alunos com deficiência física têm como critério para sua acessibilidade a existência de espaços físicos adaptados (rampas, corrimões, trincos de porta, banheiros, bebedouros, telefones públicos, etc.), em relação à deficiência visual, a acessibilidade depende de materiais como computadores com softwares adequados, impressoras Braille, etc. No concernente a surdez, o aluno deve ter direito a um intérprete em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS- por exemplo. (MIRANDA, 2006, p. 6)

Para que as instituições de Educação Superior possam melhor atender seus/suas estudantes, é preciso que a mesma preocupe-se em conhecer o perfil e as demandas desse alunado, facilitando a construção de um planejamento institucional, que perpassa toda a comunidade acadêmica. No caso dos/das discentes com algum tipo de deficiência, é necessário que haja a viabilização de recursos e serviços de acessibilidade quem dêem conta de oferecer um atendimento educacional especializado de qualidade para aqueles/as que carecem dele.

O Sinaes visa garantir, por meio da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, condições referentes à inclusão na Educação Superior, por meio de recursos e serviços de acessibilidade, o Atendimento Educacional Especializado - AEE, que é um dos pilares fundamentais da educação inclusiva e tem o entendimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constituindo-se como “uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se em um serviço disponibilizado pela escola/IES para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais.” (SINAES, 2013, p.16)

Ressalta também, na Lei de criação do Sinaes, nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que

O Atendimento Educacional Especializado, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, constitui parte diversificada do currículo dos estudantes da educação especial. Devido a sua importância para os estudantes público alvo da educação especial, o AEE deve integrar os Projetos Pedagógicos dos Cursos e estar articulado com a proposta curricular desenvolvida pelos docentes, embora os propósitos e atividades realizadas nas salas de recursos multifuncionais (no caso da educação básica) ou nos núcleos de acessibilidade (no caso das IES) se diferenciem das realizadas em sala de aula. Nesse sentido convém ressaltar que algumas atividades ou recursos próprios do AEE devem ser utilizados, de acordo com a necessidade, dentro das salas de aula comum, como por exemplo, serviços de tradutor e intérprete de Libras e disponibilização de ajudas técnicas e tecnologia assistiva. (SINAES, 2013, p.16).

Deste modo, compreende-se que o serviço ofertado pelo AEE deve propiciar que os/as estudantes possam expandir sua formação, estudando em turmas comuns e desenvolvendo suas potencialidades, na medida de suas capacidades e necessidades e, principalmente, desfrutando de forma plena, de tudo o que é , tanto pela escola, quanto pelo meio social em que se está inserido. A inclusão é uma conjunção entre fatores que

pertencem ao sujeito e ao meio em que ele interage. O quadro a seguir mostra exemplos de atendimento educacional especializado relacionado às diferentes situações de deficiência.

Quadro 01 - Situações de Deficiência e respectivos recursos de acessibilidade e serviços.

ATIVIDADES PRÓPRIAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE OU OUTRO LÓCUS ESPECIALIZADO PARA ESSE ATENDIMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)	
Estudantes com deficiência mental (intelectual)	Atividades para desenvolvimento dos processos mentais superiores (controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outros).
Estudantes com deficiência auditiva ou surdez	As atividades se desenvolvem em três momentos didático-pedagógicos: AEE em Libras (exploração em Libras do conteúdo trabalhado em sala); AEE de Libras (ensino de Libras, incluindo a criação de sinais para termos científicos conforme a necessidade, em analogia a conceitos já existentes), ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.
Estudantes com deficiência visual ou cegos	Sistema Braille, Sorobã, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos, atividades de vida autônoma; software de ampliação de tela e de leitura de texto, com ampliação flexível em vários tamanhos e sem distorção, ajuste de cores, otimização de foco, ponteiro e cursos; entre outros.
Estudantes com surdocegueira	Ensino do método de linguagem Tadoma, Libras adaptada ao surdo-cego (utilizando o tato), alfabeto manual, alfabeto moon (substitui as letras por desenhos em relevo), sistema pictográfico, que usa símbolos e figuras para designar os objetos e ações, entre outros.
Estudantes com transtornos globais de desenvolvimento	Uso do computador como auxílio à aprendizagem; PECS (sistema de comunicação através da troca de figuras); Método TEACCH (tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbio correlatos da comunicação), entre outros.
Estudantes com altas habilidades/superdotação	Programas de enriquecimento curricular.

Fonte: Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2013)

O quadro 01 apresenta a relação entre os recursos e as situações de deficiências; entretanto, convém ressaltar que o mesmo recurso de acessibilidade poderá ser utilizado pelos/pelas estudantes em diferentes situações, dependendo de suas particularidades e potencialidades. O uso, objetivo, necessidade desses/as é de responsabilidade dos/as docentes, bem como dos núcleos de acessibilidade, em conjunto com os/as demais profissionais da instituição que atendem esses/essas discentes. A exposição desse quadro faz-se importante para que as IES não tomem posicionamentos, mediante aos desafios da inclusão, com simples medidas paliativas e superficiais, mas sim com planejamento, projetos, estratégias, ações eficientes e eficazes, atendendo aos/às educandos que necessitem.

Em relação a isso, cabe destacar que “a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que concorram para diminuir/eliminar as barreiras que se interpõem aos processos de ensino e de aprendizagem” (MANTOAN, 2007, p. 49).

O próximo capítulo apresenta o percurso da pesquisa, os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados para a consolidação deste trabalho. Traz o lócus e o público alvo escolhido e a análise, a partir do referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2, dos dados coletados, de acordo com os três blocos categorizados na entrevista, a apresentação do perfil do público alvo da pesquisa e posteriormente a exposição de 05 categorias elencadas a partir dos dados obtidos das entrevistas: 1) Trajetória escolar na Educação Básica; 2) Acessibilidade e barreiras para o ingresso na Educação Superior; 3) Experiências vivenciadas na graduação; 4) Atendimento educacional especializado; 5) Idealizando a inclusão na Educação Superior.

4 Percurso de Pesquisa

4.1 Procedimentos metodológicos

Com o intuito de obter respostas a problemática apresentada, foi desenvolvida uma pesquisa com abordagem qualitativa e exploratória, pois analisaram-se as políticas públicas para pessoas com deficiência, bem como percebeu-se o processo de inclusão a partir das percepções e relatos dos/as estudantes.

A pesquisa qualitativa permite que o investigador utilize da imaginação e da criatividade, pautada em uma perspectiva teórica, para propor diversas situações que possibilitem a obtenção de informações sobre o objeto pesquisado, aprofundando seu conhecimento sobre ele.

Segundo Minayo (1995, p.21-22),

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Constitui-se ainda, como uma pesquisa bibliográfica, por ser fundamentada na leitura e reflexão de textos, livros e artigos de autores que pesquisam sobre a temática, sendo importante analisar os dados à luz de um referencial teórico específico. Trata-se também de uma pesquisa documental, pois realizou-se uma observação ampla e geral acerca dos conteúdos atentando-se para as partes principais relacionadas a temática da inclusão educacional, com ênfase nas políticas públicas direcionadas para a Educação Superior, como os editais do Programa Incluir.

A Instituição selecionada para a realização desta pesquisa foi a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), campus avançado, pertencente à Universidade Federal de Uberlândia. A instituição localiza-se na cidade de Ituiutaba-MG e foi criada no ano de 2006, contando atualmente com 11 cursos de graduação: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Química e Serviço Social. Ela tem aproximadamente 1900 estudantes regularmente matriculados, com base em dados adquiridos informalmente por meio de funcionários da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Dessa totalidade 14 (quatorze) têm deficiência²⁵.

O Quadro 2, foi elaborado a partir das informações obtidas no Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) desta instituição (CEPAE, 2017),

Quadro 2 – O número de estudantes com deficiência de acordo com o tipo e seus respectivos cursos de graduação

Cursos de graduação	Número de estudantes com deficiência	Tipo de deficiência
Geografia	02	Baixa visão
	02	TDAH – Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
História	01	Baixa visão
	01	Deficiência física
	01	TDAH – Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
Serviço Social	02	Deficiência física
Ciências Biológicas	01	Deficiência física
Matemática	01	Deficiência física
Ciências Contábeis	01	Surdez
Administração	01	Deficiência auditiva
	01	Deficiência Intelectual

Fonte: Elaborado pela autora a partir da obtenção de dados do CEPAE.

Verifica-se que o número de estudantes com deficiência matriculados/as na FACIP/UFU é de 0,73% do total geral, evidenciando o que os dados anteriormente apontados, quanto à concentração de pessoas com deficiência em menor porcentagem na educação superior pública.

É necessário expor que esses/as estudantes com deficiência matriculados/as na Facip, só são de conhecimento do CEPAE, pois este buscou coletar informações por

²⁵ A Facip/UFU, até o primeiro semestre do ano de 2017, também contava com um estudante com baixa visão do curso de História, o qual conseguiu findar a graduação ao final desse mesmo período.

conta própria e/ou alguns desses/as discentes procuraram o Centro para solicitar atendimento, visto que a Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD, setor responsável pela matrícula dos/as ingressantes, não tem banco de dados sobre a situação. Não há no ato da matrícula, um sistema apropriado para que o estudante possa se declarar com algum tipo de deficiência e nem o cuidado dos funcionários em questionar o ingressante sobre essa especificidade.

Também é pertinente ressaltar, que a UFU, foi contemplada financeiramente pelo edital do Programa Incluir nos anos de 2005, 2006, 2007, 2009, conforme dados registrados no site do MEC, com projetos intitulados: “A inclusão educacional na UFU: acesso, permanência e conclusão dos estudos”; “Projeto Incluir na UFU - valorizando e respeitando diferenças no processo de acessibilidade e permanência com qualidade na universidade pública”; “Projeto Incluir na UFU - valorizando e respeitando diferenças no processo de acessibilidade e permanência com qualidade na universidade pública”. Não se pode afirmar se houve aprovação nos editais de 2008 e 2010, pois não há disponibilizado no site os resultados dos editais destes anos.

A pesquisa se desenvolveu na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, localizada na cidade de Ituiutaba/MG, tendo como critérios de seleção a existência de estudantes com deficiência regularmente matriculados, e sua anuência para participar dela. Esses são elementos indispensáveis para que a pesquisa se concretize.

Após o mapeamento, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, que teve por intuito a coleta de dados que possibilitaram entender aspectos que perpassam o processo de inclusão na instituição. O roteiro foi composto por 19 (dezenove) questões, divididas em 03 (três) blocos: a) Perfil; b) Trajetória escolar; c) Inclusão na Educação Superior.

A opção pela entrevista possibilita contemplar de maneira mais abrangente o conhecimento humano, ao acessar condições específicas dos sujeitos participantes, como crenças, idéias, valores, informações que fazem parte da sua subjetividade, opiniões, condutas, projeções para o futuro, atitudes e comportamentos. (MINAYO, 2000)

As entrevistas foram realizadas individualmente, na sala do CEPAE, buscando contribuir para uma boa relação entre o entrevistador e o entrevistado, promovendo a participação de cada um deles, sem que se sentissem coagidos e intimidados com as perguntas, deixando-os livres para se expressarem da maneira que se sentissem melhor.

Como instrumento para gravação, foi utilizado um aparelho celular, visto que o gravador do CEPAE, não estava disponível para uso. As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente 30 (trinta) minutos cada.

Os dados coletados foram transcritos e estudados a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), selecionando-se as respostas apresentadas pelos/as estudantes por meio da classificação e organização por categorias temáticas, subdividas em: 1) Perfil do público alvo da pesquisa; 2) Trajetória escolar na Educação Básica; 3) Acessibilidade e barreiras para o ingresso na Educação Superior: a escolha pela Facip/UFU; 4) Experiências vivenciadas na graduação; 5) Atendimento educacional especializado.

Espera-se que os resultados aqui obtidos, demonstrem e tornem-se do conhecimento de todos, principalmente da gestão, da Facip/UFU, de maneira a contribuir para a reflexão, planejamento e construção de uma universidade mais acessível, pronta para receber as diversidades humanas e assim, tornar-se um espaço mais inclusivo.

4.2 Análise dos dados

4.2.1 Perfil do público alvo da pesquisa

Para melhor compreensão de como é realizado o processo de inclusão de estudantes com deficiência na instituição pesquisada, serão apresentadas as percepções e experiências vivenciadas pelos/as estudantes com deficiência da Facip/UFU, entrevistados para a conclusão desta pesquisa. Foi possível contar apenas com a colaboração de 05 (cinco) discentes. Os demais não quiseram e/ou não responderam ao convite das entrevistas, realizado via e-mail. Os participantes da entrevista serão indicados por nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades. O quadro 3, apresenta o perfil dos estudantes entrevistados.

Quadro 3- Perfil dos/das estudantes entrevistados

PERFIL	ESTUDANTES				
	Marcelo	Diogo	José	Mário	Alice
Idade	29 anos	26 anos	37 anos	52 anos	26 anos
Cor	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca

Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino
Deficiência	Baixa visão	Baixa visão	Baixa visão	Baixa Visão	Paralisia Cerebral – usuária de cadeira de rodas
Formação da Educação Básica	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Curso de Graduação	Geografia	Geografia	História	História	Ciências Biológicas
Ano e forma de Ingresso na Educação Superior	2016, ENEM/SISU	2013, ENEM/SISU	2014, ENEM/SISU	2012, ENEM/SISU	2014, ENEM,SISU

Fonte: Elaborado pela autora a partir da compilação dos dados das entrevistas.

Traçar o perfil dos estudantes entrevistados, bem como suas trajetórias e percepções em relação ao processo de inclusão educacional foi de fundamental importância para compreender aspectos que perpassam suas trajetórias escolares na Educação Básica até suas experiências vivenciadas na Educação Superior. Isso porque, segundo o agrupamento das falas, por assunto, foram construídas as seguintes categorias apresentadas nos procedimentos metodológicos.

Evidencia-se nos perfis identificados que todos os estudantes participantes dessa pesquisa são oriundos de escolas públicas e optaram por fazer cursos de licenciatura. Entretanto, é importante observar que tal especificidade não foi investigada, por não se um dos objetivos desta pesquisa. Hipoteticamente, pode-se dizer que a escolha por estudarem em escolas publicas, estejam vinculadas a questões sociais/econômicas, visto que na cidade de Ituiutaba/MG, existem escolas pertencentes

ao setor privado. A escolha dos/das estudantes pelos cursos de licenciaturas, também não foram investigadas a fundo, no entanto, são aspectos importantes a serem investigado em trabalhos futuros.

4.2.2 Trajetória escolar na Educação Básica

Nesta categoria, foi considerada a trajetória acadêmica dos sujeitos da pesquisa na Educação Básica. Considerando a trajetória vivenciada pelos estudantes durante esse nível de ensino, foi possível identificar um conjunto de ações que representaram acessibilidades e barreiras.

A ordem das entrevistas aconteceu de acordo com a ordem do perfil dos estudantes, conforme o Quadro 2. O primeiro a ser entrevistado foi Marcelo, estudante do curso de graduação em Geografia. Ele relatou, que sua trajetória na Educação Básica foi tranquila e que não encontrou grandes problemas por causa de sua deficiência. Deu início aos seus estudos em uma escola de Educação Especial da cidade de Ituiutaba-MG e depois foi inserido em uma escola comum do município, onde estudou até a conclusão do ensino médio. Marcelo relatou que a única dificuldade encontrada por ele, foi nas aulas de Química, pois a escola não possuía materiais didáticos adequados para que ele pudesse compreender a disciplina.

(...) era complicado entender química, principalmente se tratando da tabela periódica, não tinha nada em Braille. Eu tinha que me virar, pegar livros comuns e pedir para um colega ler pra mim e ir explicando. O professor também não me ajudava muito, talvez por falta de tempo, por ter muitos alunos para atender e a escola também não se preocupa em adquirir, pelo menos uma tabela em Braille.
(Entrevista concedida por Marcelo, em março de 2017)

Em seu depoimento, percebe-se que o estudante não tinha conhecimento de seus direitos e justificava o descuido do professor de química, pela falta de tempo e/ou pela quantidade de estudantes que ele tinha.

Marcelo iniciou seus estudos nos anos de 1995, década que emergia fortemente as discussões sobre inclusão, contudo, foi primeiramente matriculado em uma escola de ensino especial e só em seguida, foi inserido na escola regular. Nos anos de 2003 a 2005, esse estudante cursava entre o primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, época essa em que o I Plano Nacional de Educação estava em vigência e trazia a garantia garantam “vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” (BRASIL, 2001, p.126). A fala do estudante evidencia o que nos traz Mantoan (2003),

que reflete sobre a diferenciação entre integrar e incluir, na qual a primeira “trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (...) a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências”. (MANTOAN, 2003, p.15)

Já o ato de incluir, vai muito além de apenas inserir o estudante com deficiência no ensino regular, à inclusão questiona as políticas públicas, a organização da escola regular e da escola especial, bem como faz questionamentos e críticas ao modelo integracionista. De acordo com a mesma autora, a inclusão é “incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática.” (MANTOAN, 2003, p.16)

Portanto, o estudante ao relatar dificuldades nas aulas de química evidencia tanto o despreparo da escola em função de não buscar alternativas e meios pedagógicos para que ele pudesse estar incluído naquele espaço, quanto à possível falta de formação especializada do docente responsável pela disciplina, visto que o mesmo não contribuía de forma significativa para o desenvolvimento pleno de seu discente.

O segundo estudante entrevistado foi Diogo, também do curso de Geografia. Diferentemente de Marcelo, Diogo começou a perder a visão aos 16 anos de idade, quando estava cursando o primeiro ano do Ensino Médio. Portanto, até esse momento, relatou que sua vida acadêmica foi tranquila, sem maiores dificuldades. Após a constatação da perda de visão, que foi gradativa, é que começaram os problemas.

Diogo afirmou ter se cobrado muito quando percebeu a deficiência. Segundo ele, sabia que precisaria se tornar um estudante mais atento e esforçado com as disciplinas da escola e que a perda da visão acarretaria grandes dificuldades no seu processo de aprendizagem.

De acordo com ele, essas dificuldades eram encontradas a todo o momento, por meio da

(...) forma com que os professores reagem em relação a mim, eles não sabiam como passar a matéria, tinham muita dificuldades, principalmente os professores da área das exatas, pois eles não sabiam como me ensinar. Tanto que eles chegaram a pedir ajuda para uma universidade para que pudessem ajudar a trabalhar e foi assim que encontrei muitas dificuldades e várias barreiras. Acho que muito mais por parte dos professores do que por mim mesmo”. (Entrevista concedida por Diogo, em março de 2017)

Em análise a fala de Diogo, compreende-se que o problema maior compunha o que chamamos de barreiras pedagógicas e atitudinais, uma vez que para que as mesmas sejam anuladas é necessária uma mudança de postura, percepção ao olhar o outro. Em conformidade com a autora Carvalho (2007, p.77), “as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade”.

Posto isto, podemos dizer que as barreiras pedagógicas estão diretamente conectadas com as barreiras atitudinais, pois compreende a metodologia utilizada para a adequação das aulas ministradas pelo professor, como a adequação de técnicas, instrumentos, teorias e métodos para o sucesso da aprendizagem de todos os estudantes.

Referente as adaptações curriculares, mencionadas como um dos instrumentos capazes de eliminar barreiras pedagógicas, a autora Mendonça (2013) faz alusão a três níveis, indispensáveis para se pensar em uma educação de qualidade na perspectiva da inclusão, são eles

- * Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focar principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual;

- * Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula;

- * Adaptações individualizadas do currículo, que focam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno. (MENDONÇA, 2013, p.12).

No que diz respeito a capacitação de professores e o exercício da práxis, Mendonça (2013), afirma que além das adaptações curriculares, é indispensável que o professor, enquanto sujeito responsável pela construção de conhecimentos dos seus discentes, devem buscar a formação continuada, que vai além da formação primária, construída na graduação. É necessário, que esse profissional, se capacite para uma melhor atuação pedagógica na sala de aula, ofertando uma educação de qualidade, que propicie condições acessíveis para que todos os estudantes possam ter acesso ao conhecimento e que se desenvolvam, de maneira satisfatória.

Nesse caso, podemos afirmar que não houve um aniquilamento das barreiras atitudinais e muito menos das barreiras pedagógicas, visto que a escola e os professores não cumpriram os dispostos mencionados pela autora Mendonça (2013), que cita a

importância da adequação curricular e da capacitação de professores e o exercício de sua práxis, para a consolidação da inclusão e do processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

O terceiro entrevistado foi José, graduando do curso de História. Ele contou que teve sua vida escolar interrompida por falta de atendimento especializado e interesse da própria escola em atender um estudante com deficiência. Estudou até a 5ª série, atual 6º ano, sem nenhum tipo de acompanhamento, apoio, ou como ele mesmo diz, “*sem nenhum tipo de inclusão*”. Depois disso, em 1993, parou de estudar e ficou 04 (quatro) anos fora da escola, só retornando no ano de 1997. O retorno à escola foi mais difícil do que José imaginava, o que levou o estudante a interromper novamente os estudos, ficando aproximadamente 10 (dez) anos afastado do âmbito escolar. Em 2007, decidiu que retomaria os estudos e procurou uma escola que oferecia o Ensino Fundamental II, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. José expôs que, sentia que as coisas seriam um pouco mais fáceis, pois a escola em que se matriculou tinha uma sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE e uma Pedagoga, com especialização em Educação Especial e Inclusiva.

A pedagoga citada pelo entrevistado fazia o trabalho em auxiliar os professores com as disciplinas, bem como ampliava todos os textos para que José conseguisse estudar. Naquele momento, ele ainda conseguia enxergava um pouco melhor e conseguia realizar leituras, caso as letras dos textos fossem ampliadas. Ao concluir a última etapa do Ensino Fundamental, ele teve que procurar outra escola que ofertasse o Ensino Médio na modalidade EJA. Contudo, não obteve o mesmo sucesso como anteriormente, já que a escola em que se matriculou não tinha nenhum tipo de atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência.

(...) nesse momento eu tinha duas opções, ou parava com os estudos novamente ou me virava e foi isso que fiz, me virei. Nessa época eu já tinha acesso ao computador na minha casa e usava o programa de leitor de tela e então, ia para as aulas, escutava o professor explicar e falar das matérias; chegava em casa e ia pesquisar leituras que me dessem suporte para compreender melhor o conteúdo. Para não dizer que o período do Ensino Médio foi tão ruim, eu me recordo de apenas um professor, que dava aulas de química, que sempre se prontificava em me ajudar. Ampliava os gráficos e as tabelas e vivia perguntando se eu estava entendendo e acompanhando a matéria de forma significativa. Mas no geral, considero que fiz o Ensino médio sozinho. (Entrevista concedida por José, em março de 2017)

Ao ser questionado sobre as dificuldades enfrentadas, ele ressaltou que

A falta de cooperação dos professores era algo gritante, eles não davam a mínima, para a minha deficiência, davam sempre aquela aula “geralzona” para todo mundo e eu que tinha que me virar para conseguir acompanhar a turma e cumprir com as atividades solicitadas por eles. Sempre que eu questionava e argumentava sobre os meus direitos, gerava aquela indisposição e mal estar por parte deles, e a desculpa era a mesma, que não estavam preparados e falta tempo e recursos para preparar aulas que contemplasse a minha necessidade. (Entrevista concedida por José, em março de 2017)

Diante das barreiras impostas pelos próprios professores, o que levou José a concluir o Ensino Médio foi sua força de vontade em querer dar continuidade aos estudos na Educação Superior, assim como a ajuda e apoio, tanto dos amigos de escola, que sempre se propunham em auxiliar e ajudá-lo no que fosse possível em relação às disciplinas, quanto de sua família, que sempre o incentivou a lutar por seus sonhos e direitos.

Como no caso de Marcelo e Diogo, José, ao cursar o ensino médio, não teve sucesso no que diz respeito ao direito de inclusão na escola regular. A escola ao matricular o estudante e não dar condições acessíveis para seu pleno desenvolvimento acaba por promover apenas sua integração, onde o discente precisa se adaptar a escola, mas a escola não se adapta as demandas dele. Nesse caso, também encontra-se impostas as barreiras atitudinais e pedagógicas, tanto da escola, que não busca reestruturar suas práticas, quanto dos professores que se recusam a adaptar suas aulas para atender seu alunado indistintamente.

Manton (2003, p.22), expõe que essa prática adotada pelas escolas apresenta “problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas da legislação educacional e preconceitos que distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular”. E diz que, “conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão — eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. (MANTOAN, 2003, p.28-29)

O quarto respondente, também do curso de História, foi Mário, diferentemente dos outros entrevistados, não teve problemas no percurso da Educação Básica, pois na época em que estudava nessa etapa de ensino, ele era vidente, e só começou a perder parte da sua visão no ano de 1997, com 32 anos de idade.

Nesse período, Mário, além de já ter concluído o Ensino Médio, também possuía o diploma de um curso técnico de Ciências Contábeis e trabalhava em um banco na cidade de Ituiutaba. Com a descoberta de que estava perdendo a visão em um processo acelerado, ele entrou com recurso e solicitação no Ministério do Trabalho, para que pudesse se aposentar, considerando inviável o serviço bancário para uma pessoa com deficiência visual. Obteve a aprovação da solicitação e aposentou-se no ano de 1998.

Por último, foi realizada a entrevista com Alice, estudante do curso de Ciências Biológicas que, ao ser questionada sobre a trajetória e as dificuldades enfrentadas em sua vida acadêmica na Educação Básica, disse não ter encontrado problemas com a escola. Porém, sofria muito com as “brincadeiras de mau gosto” dos estudantes. Como usava o andador para se locomover, sempre ouvia piadinhas de seus colegas de escola, mas nunca fez nenhuma reclamação sobre isso à gestão escolar, pois não considerava necessário.

Os dados das entrevistas de Diogo e José, evidenciam que suas trajetórias acadêmicas na Educação Básica, foram caracterizadas pela constante busca do direito à educação, destacando-se principalmente a de José. Com exceção a Mário, os outros entrevistados tiveram de alguma forma, seus direitos infringidos, seja na ausência de acessibilidade, de recursos pedagógicos apropriados, de práticas educativas inclusivas, de sentimentos de indiferença à presença de estereótipos, preconceitos e discriminações, marcadas pela omissão das políticas públicas e da adjetivação dados pelo Modelo Médico e Social da deficiência. No caso de José, mesmo sendo a educação direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205, Constituição Federal Brasileira, 1988), ele permaneceu num total de 14 anos fora da escola.

Silva (2016, p.189) destaca que as práticas produzidas nas escolas são, em sua maioria, “pautadas no sujeito “ideal” e, conseqüentemente, para aqueles com deficiência, que se distanciavam dos parâmetros de normalidade estabelecidos socialmente, cabia a segregação do convívio com os pares e/ou a negação da sua deficiência”. Posto isso, conclui-se que os estudantes não foram percebidos como pessoas de direitos, indicando, conforme Mantoan (2006), que a inclusão escolar não foi bem compreendida de forma a atender a todos.

4.2.3 Acessibilidade e barreiras para o ingresso na Educação Superior: a escolha pela Facip/UFU

Uma das perguntas da entrevista buscava saber o que levou esses estudantes a quererem dar continuidade aos estudos e ingressarem em uma Universidade. Conforme apresentado no capítulo II, apesar do avanço no número de matrículas na Educação Superior, as mesmas ainda são reduzidas, se compararmos com número de pessoas com deficiência no Brasil e o número total de estudantes matriculados nesse nível de ensino. Os 05 (cinco) estudantes sujeitos desta pesquisa, fazem parte dessa baixa estatística, pois apesar das inúmeras barreiras enfrentadas na Educação Básica, encontraram motivos suficientes para transporem as barreiras e usufruírem do seus direitos de cursarem uma graduação.

As respostas, de forma geral foram convergentes, fazer um curso superior para terem um diploma e assim buscarem se inserir no mercado de trabalho. Os estudantes Alice e Mário também disseram que uma das motivações em ingressar em uma Universidade, veio da necessidade de se sentirem úteis e ocupar o tempo ocioso com atividades que pudessem contribuir tanto com o desenvolvimento pessoal, quanto com o desenvolvimento profissional. Mantoan (2006) aponta, que o investimento na formação profissional e superior rompe com a cultura de incapacidade atribuída às pessoas com deficiência.

Mário relatou que a descoberta da deficiência foi um momento muito difícil em sua vida, pois, desde adolescente, sempre gostou de trabalhar e ser independente; e com perda da visão, muita coisa mudou, sua vida precisou ser adaptada à sua necessidade. Já afastado alguns anos do serviço, procurou descobrir atividades que pudessem preencher seu tempo ocioso e uma de suas escolhas foi realizar seu sonho de menino, aprender a tocar teclado. Assim, no ano de 2006, matriculou-se no Conservatório Estadual de música da cidade e deu início às aulas. O Conservatório fica localizado em um dos setores universitários da cidade, o que, levou Mário a cogitar a possibilidade de fazer um curso superior. Assim, procurou se informar sobre quais eram as possibilidades de uma pessoa com deficiência visual ingressar na Universidade. Passado algum tempo, esse desejo em fazer uma graduação foi aumentando e assim, no ano de 2011, decidiu que faria o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para disputar uma vaga na Educação Superior.

Os respondentes Diogo e José escolheram dar continuidade aos estudos a partir de um desejo bem pessoal: a superação da deficiência, bem como seu empoderamento na sociedade. Segundo José,

Foi uma questão de superação, pois eu me sentia em um complexo de inferioridade, acho que por conta dessa cultura da sociedade em considerar a pessoas com deficiência inferior. Por mais que as pessoas não digam ou não assumam isso abertamente, mas existe esse preconceito sim. Então, eu quis ingressar na Universidade para ver se de fato eu conseguiria, porque pra mim era tudo muito distante, essa coisa da Universidade. Eu sempre via na internet algum documentário, algum mestre ou doutor de Universidades famosas; lia alguns artigos acadêmicos e achava isso tudo algo muito distante pra mim, por conta da forma com que a sociedade sempre me tratava, como uma pessoa inferior. Então, foi mais para superar um complexo de inferioridade que eu sentia, queria ver se eu conseguiria mesmo, então fiz, mas não era tão presente aquela perspectiva de quero fazer isso para me tornar aquilo. (Entrevista concedida por José, em Março de 2017)

Diogo também se posicionou dizendo,

Sempre tive o incentivo dos meus familiares, amigos e de mim mesmo. Mesmo depois que descobri a deficiência, queria continuar os estudos, pois no fundo, acreditava que ficar escondido em casa não adiantaria nada. Pensava que se eu fizesse uma graduação, além de mostrar para o mundo que eu existo e que sou alguém capaz, também seria uma forma de vencer a depressão que eu entrei após ter perdido a visão. (Entrevista concedida por Diogo, em março de 2017)

Percebe-se em todas as falas, a visão de que pessoas com deficiência são inúteis e improdutivas. Provavelmente, esse pensamento foi introjetado por conceitos com o modelo médico e social da deficiência, disseminados na sociedade.

O modelo médico, primeiro a ser reconhecido, foi difundido pela Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID). Organizado como parte complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID) pela Organização Mundial da Saúde (OMS) com o desígnio de classificar as condições crônicas de saúde decorrentes de doenças, a CIDID datada originalmente em 1976, apresenta suas próprias concepções de deficiência, incapacidade e desvantagem (disability, impairment e handicap, nos termos originais). (FRANÇA, 2013)

Como disposto por França (2013, p.60-61), essas concepções de deficiência, incapacidade e desvantagem estão apresentadas da seguinte forma:

— Deficiência (Impairment): qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica. “Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão” (Amiralian et al., 2000: 98). Nessa perspectiva, a deficiência é, portanto, algo que está completamente no domínio do corpo.

— Incapacidade (Disability): restrição ou total incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal ou dentro de um limite assim também considerado para um ser humano. A incapacidade é consequência de uma deficiência.

— Desvantagem (Handicap): limitação ou impedimento do desempenho dos papéis sociais tidos como normais para o indivíduo. É o resultado de uma deficiência ou incapacidade, e depende diretamente das atribuições culturais e sociais esperadas para um determinado indivíduo de acordo com seu perfil social.

Logo, a disposição dos conceitos do modelo médico, atualmente descartados, de algum modo expressa no atual modelo social, o entendimento comum que se tinha, e ainda se tem, da deficiência como causa de desvantagens sociais, impotência, improdutividade, inferioridade, dentre outros aspectos negativos. Portanto, com isso explica-se o desejo dos estudantes em cursar uma graduação para se sentirem úteis, inteligentes e capazes, bem como para demonstrarem para a sociedade, seus potenciais, habilidades e a capacidade de atuarem nos mais diversos espaços.

A autora Silva (2016, p.190), traz contribuições para essa categoria, ao citar em seu trabalho Lima e Tavares (2007, p. 24), os quais alegam que o foco na deficiência pode contribuir com

(...) a manutenção da crença na deficiência como sinônimo de doença, dependência, “indivíduos sem valor”, sofrimento, objeto de purgação dos males cometidos por seus pais, entre outras. Tais visões estereotipadas sempre marginalizaram as pessoas com deficiência e, por vezes, nutriram nelas a crença descabida de que são incapazes.

Após relatarem seus motivos em darem continuidade aos estudos e ingressarem em uma universidade, questionei-os sobre o que os levou a escolher a Facip/Ufu. Todos os estudantes são moradores da cidade de Ituiutaba, e isso foi um dos fatores principais que os induziu a optar por essa instituição. Outro fator também citado por eles, é que a referida instituição é uma universidade pública, o que facilitaria o ingresso e a permanência deles, pois os mesmos afirmam não ter condições financeiras para arcar com os altos custos das mensalidades de faculdades privadas. Aqui, pode-se explicar o possível motivo por terem cursado toda a Educação Básica em escolas públicas, como já

referido anteriormente. Além disso, mencionaram que a instituição é de renome, que reconhecem sua qualidade no que diz respeito ao ensino. Marcelo afirmou que

ter uma faculdade pública no currículo pode abrir muitas portas no mercado de trabalho, bem como na área de pesquisas científicas, visto que as empresas, órgãos pesquisadores valorizam muito quem estudou em universidade federal, porque sabem da qualidade de ensino da instituição e do estudante que conseguiu se formar nela.(Entrevista concedida por Marcelo, em março de 2017)

Já em relação à escolha do curso de graduação, cada estudante teve um motivo diferente. Marcelo disse ter escolhido o curso de Geografia, pois sempre gostou de estudar a disciplina na escola e sentiu que era o curso que ele mais tinha afinidade. Diogo também optou pelo mesmo curso, mas diz ter sido influenciado pelo coordenador do cursinho pré-vestibular que fazia na Facip/Ufu. Segundo ele, o coordenador era geógrafo e dizia perceber nele facilidade e grande interesse pela área geográfica. No caso de José, a escolha do curso de História não foi algo muito fácil, pois apesar de gostar e ter afinidade com a temática, sua vontade era cursar Psicologia. Porém, na época em que decidiu prestar o Enem para ingressar na educação superior, não existia nenhuma instituição pública na cidade de Ituiutaba que oferecesse o curso. Assim, optou por fazer História na Facip/Ufu, curso que era sua segunda opção de escolha.

Mário também não escolheu o curso de sua preferência. Inicialmente, sua vontade era cursar Geografia, mas por achar que não daria conta, pelo fato de ser um curso que demanda muito estudos e confecções de mapas, gráficos, maquetes etc., optou por fazer História, que era uma disciplina que sempre gostou de estudar na escola e que teria uma bagagem significativa de leitura, que é um dos hobbies preferidos.

Já no caso de Alice, a escolha por cursar Ciências Biológicas, se deu por pura influência familiar. A estudante disse que gostaria de ter cursado Serviço Social, mas que a família não concordava, pelo fato de considerarem uma profissão de difícil empregabilidade.

4.2.4 Experiências vivenciadas na graduação

Com o intuito de obter informações sobre as experiências vivenciadas pelos estudantes no decorrer da sua vida acadêmica na Educação Superior, indaguei-os se enfrentavam dificuldades nesse processo e caso a resposta fosse positiva, quais eram

elas. Tal questionamento se faz importante, pois como explica Silva (2016, p. 200), é relevante “ouvir o que os estudantes com deficiência têm a dizer sobre si mesmos, seus relacionamentos e vivência acadêmica, para, assim, verificar de que forma essa vivência afeta suas experiências educacionais e visão de mundo”. Também foram questionados a respeito do entendimento pela palavra inclusão e se sentiam-se incluídos na Facip/UFU. Em relação a segunda pergunta, sobre o conceito de inclusão, eles responderam unanimemente que o inclusão se configura pelo ato de incluir alguém que esteja à margem da sociedade, respeitando as diferenças. Entendem que o processo de incluir requer atenção e cuidado ao se planejar espaços, consciência das necessidades, especificidades e limitações de todas as pessoas; reconhecimento das diversidades dos grupos sociais, bem como a quebra de barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas.

Marcelo em seu relato disse que enfrenta diversas dificuldades com os professores. Segundo ele, não há um cuidado por parte deles na elaboração e planejamento das aulas ministradas. Não se preocupam em fazer as adequações necessárias como adaptar mapas, cartas cartográficas, slides que, em sua maioria, estão repletos de imagens e nenhuma descrição e diz que

O caso de Diogo também não é diferente. Estudante do mesmo curso que Marcelo, ele disse ter encontrado dificuldades na relação estudante-professor. Para ele, nos primeiros semestres, havia um distanciamento entre os discursos inclusivos e a prática. Em um primeiro momento, ele teve dificuldades em se adaptar ao ritmo da universidade e percebia que não havia uma preocupação por parte dos professores, se ele estava aprendendo, se a metodologia que estava sendo usada atingia os objetivos centrais, em contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, dentre outros aspectos que deveriam ser considerados.

Ao passar os primeiros períodos, Diogo afirmou ter se adequadado ao modo de funcionamento da instituição. Apesar de ainda encontrar dificuldades, ele disse que, os professores começaram a tratá-lo melhor, com mais empenho, passaram a se interessar mais na forma com que ele aprendia e buscaram adaptar suas aulas de acordo com as demandas necessárias de sua deficiência. Também ressaltou que essa mudança percebida por ele, em relação aos professores, contribuiu para que não desistisse do curso.

Esse aspecto dos professores foi uma grande dificuldade. Em alguns momentos ainda é, mas como fui percebendo mudanças em seus comportamentos; encontrava um pouco de esperança no final do túnel e isso pra mim foi uma grande vitória, ter tentado tirar o melhor das coisas e não ter desistido, de ter acreditado e feito com que as coisas fossem diferentes. Pois se eu acreditasse que as coisas que vivenciei nos primeiros períodos não fossem mudar e de que a faculdade é para poucos, eu certamente teria desistido. (Entrevista concedida por Diogo, em março de 2017)

Em aspectos gerais, o estudante diz se sentir incluso pela instituição,

(...) no geral eu me sinto incluído. A própria convivência com as pessoas me faz me sentir assim, as pessoas daqui da universidade não me vêem diferente, não percebo ninguém com receio de conviver comigo, de ser meu amigo, conversar, fazer trabalhos em grupo. Sempre participo de um grupo ou outro para fazer os trabalhos acadêmicos, estudar e essas ações das pessoas para comigo, me faz sentir incluído aqui dentro. Até mesmo meus professores, em alguns momentos me fazem sentir um aluno incluído, claro que devido à correria, eles esquecem que tem eu ali na sala com deficiência, mas sempre que possível eles se preocupam comigo, perguntam se estou entendendo as matérias, oferecem atendimentos extraclasse. (Entrevista concedida por Diogo, em março de 2017)

De acordo com José, as grandes dificuldades enfrentadas por ele na academia é a relação professor-estudante.

A relação dos professores com nós, alunos com deficiência, é uma relação de muita resistência. Parece que eles vêem dificuldade em tudo, desde a forma de nos tratar, até a adequação das aulas, dos conteúdos. No meu caso, existem professores do curso de História que já me deram aulas por mais de dois períodos e ainda assim, vem com o discurso “puxa meu caro, elaborei a aula e me esqueci de você”, ou em alguns casos professores que insistem em levar imagens sem descrição, documentários legendados, dentre tantas outras atividades que não me contemplam, pois eu não vejo, não enxergo. (Entrevista concedida por José, em março de 2017)

Ao comparar a Universidade com o ensino básico, José diz que a primeira é um pouco mais inclusiva que a segunda, mas que ainda está longe de se tornar um espaço totalmente inclusivo. A Universidade em alguns casos preocupa-se em fazer algumas adaptações para que o estudante com deficiência seja inserido, mas não o suficiente para que ele seja incluído no processo de formação, pois em sua opinião, nem tudo na instituição é acessível, desde os espaços físicos, até as oportunidades de estudos, projetos, dentre outras atividades.

Em consenso com sua fala anterior, José relatou que não se sente incluído e sim inserido na Universidade.

Estou sempre brigando para participar efetivamente das atividades, das ações desenvolvidas na Facip/Ufu, mas incluído eu não estou. Uma vez ocorreu em um evento do próprio curso de História, e na inscrição perguntava se tinha algum tipo de necessidade especial e eu preenchi que sim e pensei comigo mesmo, “vamos ver no que vai dar isso”. Chegou o dia do evento e no credenciamento não tinha almofada de tinta para que eu pudesse “assinar” minha participação e ainda me entregaram um bloco de papel, uma caneta, uma pasta escrita com tinta, sem relevo algum. Aquilo não era pra mim, não me servia, mas uma vez minha deficiência foi despercebida. Naquele momento fiquei pensando: por que então me perguntar se tenho alguma necessidade especial? Eu percebo que muita coisa é apenas para cumprir protocolo, só para que no papel esteja tudo certinho e as pessoas pensem que a inclusão está sendo feita, mas na prática não funciona. (Entrevista concedida por José, em março de 2017)

É nesse mesmo contexto que se enquadram as queixas de Mário, que também afirmou que os professores da instituição, em muitos momentos, não sabem lidar com os alunos com deficiência.

Fui o primeiro aluno com deficiência visual da Facip/Ufu. Os primeiros períodos foi aquele “Deus nos acuda”. Os professores não sabiam como trabalhar comigo e muitos nem tinham o interesse de buscar saber. Assim, tive que ir atrás da direção e pedir que alguém tomasse providências, pois sabia que eu merecia e tinha o direito de estar ali e me formar e qualificar como qualquer outro aluno com deficiência ou não. Depois disso, a Universidade arranhou uma monitora para me auxiliar. Ela digitalizava os textos que eu precisava ler e me enviava. Mas ainda sim não era o suficiente; além do atraso com que a monitora me entrega os textos, ainda tinha o problema com os professores, que não se esforçavam minimamente para apropriar as aulas de acordo com as minhas especificidades. (Entrevista concedida por Mário, em março de 2017)

E complementa dizendo,

Nós precisamos ser inclusos na sociedade de forma natural e não como uma obrigação, por uma convenção. As pessoas precisam se adequar e entender que existem diversas diferenças, que cada ser humano tem sua potencialidade e também sua limitação. Incluir é respeitar aquilo que o outro tem de diferente, independentemente de raça, cor, deficiência, religião, dentre tantas outras diversidades existentes. Sei que não é uma tarefa fácil, mas é necessária. A inclusão não exclui, não diz que o outro não pode fazer isso ou aquilo, ela faz com que todos sejam e sintam-se iguais. (Entrevista concedida por Mário, em março de 2017)

O grande problema evidenciado aqui é a relação professor- estudante, classificando-o enquanto barreira atitudinal, e conseqüentemente, criando-se uma barreira pedagógica, configurando-se, portanto, no não cumprimento dos aspectos legais, que garantem diversos tipos de acessibilidade para pessoas com deficiência na Educação Superior. Em conformidade com o Sinaes (2013), a acessibilidade atitudinal só pode ser notada quando há, por parte dos professores, gestores institucionais e demais membros da comunidade acadêmica, o interesse em programar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude, bem como cuidar para que ações, intervenções sejam feitas de formas inclusivas e não discriminatórias, como as descritas pelos estudantes.

Os apontamentos de Silva endossam o que já descrito nesse trabalho, sobre as barreiras atitudinais que podem se apresentar no ambiente acadêmico, nas mais distintas formas, sendo elas:

ignorância, medo, rejeição, percepção de menos-valia, inferioridade, piedade, adoração do herói, exaltação do modelo, percepção de incapacidade intelectual, efeito de propagação, estereótipos, compensação, negação, substantivação da deficiência, comparação, segregação, adjetivação, particularização, baixa expectativa, generalização, padronização, assistencialismo e superproteção. (SILVA, 2016, p.203).

Nesse caso, também far-se-à, necessário apontar que de acordo com o Art. 4º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146, de 2015), discriminação se configura em qualquer forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, com o objetivo ou efeito de prejudicar, impedir ou anular o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Para tanto, em consonância com o Estatuto, a omissão de adaptações necessárias para garantir o pleno acesso à pessoa com deficiência nos diferentes espaços, é um ato de discriminação, o qual pode ser avaliado como crime. As barreiras atitudinais promovem a exclusão dos/das estudantes com deficiência, podendo comprometer o acesso ao conhecimento, a aprendizagem e ao conhecimentos de suas potencialidades.

Diferentemente dos demais estudantes, Alice disse que não encontrou problemas com os professores do seu curso, mas que a maior dificuldade enfrentada está relacionada aos espaços físicos e mobilidade. A estudante relatou que, por diversas vezes, passou o constrangimento de ser carregada no colo por colegas de sala, para que pudesse assistir às aulas, pois os elevadores vivem com problemas técnicos e a

manutenção muitas vezes é demorada, ficando mais de semanas sem funcionar. Outro incômodo percebido por ela é a falta de acessibilidade dos laboratórios do curso de Ciências Biológicas. As bancadas e o mobiliário deles não são projetados para que usuários de cadeira de rodas os usufruam.

Pra mim é muito difícil quando o elevador está estragado, fico muito mal e constrangida em ser carregada no colo. Já cheguei a faltar por diversas vezes para não ter que passar por isso. E as aulas de laboratórios também me incomodam, porque como as bancadas são altas, eu não consigo executar as atividades com facilidade, sempre tenho que ter o auxílio de alguém, senão não faço. (Entrevista concedida por Alice, em março de 2017)

Aqui, destaca-se a falta de acessibilidade arquitetônica/física da instituição, uma vez que a mesma encontra-se vigente nas legislações. Silva (2016, p. 203), aponta que essas barreiras atitudinais, físicas, dentre outras, “promovem a exclusão ou a limitação do acesso dos estudantes aos conteúdos, vivências e experiências educacionais. Portanto, é preciso identificá-las e criar estratégias para eliminá-las”. Também faz referência de que as barreiras arquitetônicas/físicas podem estar interligadas as barreiras atitudinais, pois as primeiras podem revelar fragilidades ou carência de um planejamento enérgico de implementação, manutenção e inspeção dos serviços. A não manutenção dos elevadores, a falta de acessibilidade das bancadas e do mobiliário dos laboratórios reforçam as evidências de que a Facip/UFU não se constitui em uma instituição inclusiva.

Também se investigou como eram as aulas e quais os recursos didáticos utilizados pelos professores. As respostas recebidas se assemelham, no caso dos estudantes com baixa visão, alguns professores adaptam suas aulas, tomando o cuidado em elaborar slides, mapas, gráficos, disponibilizar texto em PDF, já outros não se preocupam muito com relação a esses recursos e os estudantes precisam correr atrás de outras soluções para que possam compreender as disciplinas. Segundo eles, as aulas são predominantemente expositivas o que, no caso deles, que são ouvintes, pode contribuir com o processo de aprendizagem. Porém, encontram algumas restrições, pois não conseguem anotar as informações obtidas na aula. De forma geral, afirmam que não há um movimento para elaborarem aulas criativas, com materiais didáticos apropriados para melhor compreensão do que está sendo estudado.

Nesse caso, encontramos novamente para além das barreiras atitudinais, as barreiras pedagógicas, a qual está relacionada diretamente à prática docente, a forma

com que estes dispõem dos conhecimentos, como abordam e conduzem o processo de ensino-aprendizagem, como realização as avaliações, os trabalhos, etc. As principais barreiras pedagógicas encontradas, nesta pesquisa, são relativas à didática em sala de aula, o uso de métodos inadequados, a falta de preparo dos docentes para identificar as necessidades dos estudantes com deficiência e a carência de materiais adaptados.

O SINAES (2013) considera que só é possível constatar a acessibilidade pedagógica na sala de aula quando os docentes elaboram processos de diversificação curricular, flexibilizam o tempo e aproveitam de recursos que contribuam significativamente para a construção de saberes, viabilizando a aprendizagem de todos os estudantes, em especial aqueles que tem algum tipo de deficiência, e promovendo um ensino de qualidade. São exemplos de recursos possíveis, os softwares para leitura nos computadores, ampliadores de comunicação alternativa, áudio-descrição, dentre tantos outros recursos possíveis.

Mantoan (2003) apresenta o ensino de qualidade aquele que é

(...) capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. (MANTOAN, 2003, p.34)

Além disso, no caso dos estudantes do curso de Geografia, eles disseram não conseguir participar de aulas extraclases, os trabalhos de campo. Relatam que os professores colocam essas viagens no cronograma e no planejamento das disciplinas, mas que não se preocupam em organizar para que eles participem.

É aquele negócio. Os professores dizem que tem trabalho de campo, mas já avisam que é cada um por si. Nunca se preocuparam em conversar comigo e dizer que eu podia ir à viagem, que fariam o possível para que eu tivesse todo o apoio e ajuda necessária. Eu entendo que é muito trabalhoso para eles, ainda mais no meu caso que não enxergo. Não considero isso uma exclusão, mas sempre fico com aquela sensação de que fui prejudicado, de que não participei integralmente do meu curso. No final, sempre me dão algum trabalho escrito para fazer e entregar, para repor a nota distribuída nas atividades do trabalho de campo. (Entrevista concedida por Diogo, em março de 2017)

Encontra-se aqui um agravante, pois boa parte das atividades do curso de Geografia, constitui-se em trabalhos de campo. O trabalho de campo é compreendido como toda e qualquer atividade investigativa e exploratória que ocorre fora do ambiente escolar, esses realizados de forma didática, para aproximar teoria e prática. Nesta pesquisa, não fez-se nenhum estudo sobre a importância do trabalho de campo para a integralização do curso, contudo, o que se faz importante destacar é o ato excludente acometido ao estudante, que alega não participar desse tipo de atividade.

Se o trabalho de campo faz parte das atividades curriculares do curso e representam a materialização da teoria, o porquê estes estudantes não participam deste processo? Dificuldades? Impossibilidades?

Tudo vai estar sujeito ao empenho de quem se propõe a desenvolver a atividade e de quem irá auxiliar nesse processo. Em muitos casos a dificuldade está incutida no próprio docente, que precisa saber lidar com a construção do conhecimento de forma diferenciada, esquivando-se do sentido da visão, neste caso, e buscando habilidades que possam ser percebidas através dos outros sentidos. É preciso que o estudante seja o condutor do processo, que exponha suas demandas, necessidades e limites e o docente cumpra o papel de orientador, fazendo o papel mediador entre as possibilidades e objetivos, visto que,

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. (MANTOAN, 2003, p.36)

Nesse sentido, é preciso que os docentes juntamente com a instituição, repensem suas práticas, para que situações como essa não caiam na naturalidade, como se fosse algo normal não levar estudantes com deficiência visual para os trabalhos de campo. Há aqui uma lacuna entre as determinações estabelecidas pelas legislações e a realidade vivenciada pelos estudantes. Atos como esses, evidenciam e reforçam a necessidade de rever as disposições das políticas públicas para a inclusão, criando mecanismos eficientes

para que as mesmas se executem, bem como reafirma a precisão de se ter políticas públicas institucionais, direcionadas para esses grupos socialmente excluídos.

4.2.5 Atendimento educacional especializado

Ao serem indagados se há na Facip/UFU, um atendimento educacional especializado para atender as demandas dos estudantes com deficiência e como esse trabalho acontece, eles responderam que sim. Existe o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - CEPAE, que busca realizar ações e projetos pedagógicos eficientes e adaptados para atender às necessidades específicas dos sujeitos assistidos, a fim de garantir a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, contribuindo e assegurando sua permanência nos cursos.

José alega que se não fosse o CEPAE, provavelmente não teria condições de prosseguir no curso, devido às várias barreiras impostas por seus professores e as próprias demandas exigidas nas disciplinas.

Ainda que tenha algumas observações a se fazer sobre o trabalho realizado pelo Centro, principalmente em relação aos monitores que nos atendem, que em alguns casos não se preocupam em conhecer o aluno com deficiência que está sendo atendido e também não recebem uma formação especializada para compreender a deficiência, suas demandas, graus e possíveis limitações, o CEPAE, de forma geral, realiza um trabalho excelente, que contribui em grande parte para a nossa permanência aqui na Universidade. (Entrevista concedida por José, em março de 2017)

Os estudantes Mário e Diogo também ressaltam, a importância do CEPAE dentro da Universidade e em suas vidas acadêmicas. Segundo eles, esse órgão promove condições necessárias para que os estudantes com algum tipo de deficiência possam ter sua formação plena e de qualidade, contribuindo para o processo de aprendizagem. Relatam que, no caso das pessoas com deficiência visual, possibilitam a leitura dos textos, realizando um trabalho de digitalização deles, passando-os para o formato de PDF pesquisável e/ou Word, para que os softwares de leitura de tela transformem as informações visuais em áudio, facilitando seus estudos. O estudante de História considera relevante essa atividade de digitalização, visto que seu curso é regido por uma carga teórica muito extensa, em que seus estudos são orientados por leitura de livros e artigos científicos.

Para o estudante de Geografia, além do serviço de digitalizar textos, o CEPAE se destaca por auxiliar os estudantes com deficiência visual a construírem maquetes, mapas, gráficos, dentre outros instrumentos que contribuem para a compreensão das disciplinas geográficas, bem como as ações voltadas para os estudos teóricos, em que os monitores agendam horários para estudar, auxiliando na construção de textos, na realização de Seminários e trabalhos, bem como na produção das listas de exercícios.

O CEPAE, de certa forma, cumpre seu papel social, pois busca atender os/as estudantes com deficiência da Facip/UFU. Contudo, encontram-se muitas lacunas nesse serviço prestado, que precisam ser solucionadas. Alguns dos problemas enfrentados, percebidos no período em que realizei o estágio são a falta de espaço físico adequado para que estagiários, monitores e estudantes assistidos possam desenvolver estudos e atividades; recursos financeiros próprios; material didático- pedagógico; tecnologias e equipamentos especializados indicados às necessidades educacionais especiais; dentre outras.

Portanto, percebe-se que a instituição não cumpre com os aparatos legais estabelecidos pelas legislações, deixando a desejar a qualidade do Atendimento Educacional Especializado, não suprimindo as reais necessidades dos/das estudantes. Pode-se evidenciar a incoerência do discurso de inclusão, se compararmos as falas dos entrevistados com o quadro 1 deste trabalho, elaborado pelo Sinaes, o qual traz situações de deficiência e respectivos recursos de acessibilidade e serviços. As medidas de apoio e recursos indicados pelo Sinaes devem, eleger formas de garantir as condições especificadas para proporcionar plena participação e autonomia dos/das estudantes com deficiência na instituição de Educação Superior para que esta seja realmente inclusiva.

4.2.6 Idealizando a inclusão na Educação Superior

Ao final da entrevista, foi pedido para que os/as estudantes respondentes pudessem dizer, o que a Facip/UFU precisa melhorar para ser mais acessível, para que as pessoas com deficiência possam se sentir incluídas.

Marcelo e Alice pronunciaram-se sucintamente, dizendo que é preciso melhorar a infraestrutura e as ações atitudinais da comunidade acadêmica. Já José, Diogo e Mário usaram de discursos mais consistentes. De acordo com José,

(...) constrói-se um espaço baseado em um padrão de normalidade que já é existente em nossa sociedade, que é aceito pela maioria e

depois, na medida do possível vai fazendo os remendos. (...) percebo que as pessoas fazem um mecanismo de adaptação, mas não tem a mínima noção de como aquilo funciona, de como aquilo deve ser instalado, para que de fato aquilo possa cumprir sua real função. (Entrevista concedida por José, em março de 2017)

No decorrer de todas as falas de José, percebe-se a sua independência e autonomia em “correr” atrás dos seus sonhos. Todavia, apesar do estudante buscar trilhar sua vida acadêmica de forma independente, ele nos mostrar ter conhecimento dos seus direitos perante a sociedade civil. Distingue bem o que a autora Mantoan (2003), nos explica, diferenciando o que é integração e o que é inclusão. Esse pensamento crítico é benéfico a sua vida acadêmica, uma vez que,

Quando os estudantes com deficiência são incentivados a desenvolver os princípios da autonomia e da independência, passam a fazer as suas próprias escolhas, agindo de acordo com as suas próprias vontades e objetivos, sem dependência da intervenção de outras pessoas. Ao agirem dessa forma, na universidade e nos demais espaços sociais, passam a assumir o controle de suas vidas, reconhecem suas habilidades e enfrentam seus limites para conquistar objetivos pessoais, tornam-se pessoas empoderadas. (SILVA, 2016, p.209).

Em analogia aos mecanismos de adaptação, o estudante cita sobre a estrutura dos pisos táteis, destinados as pessoas com deficiência visual, e também dos elevadores, que passam dias sem funcionar. Essa observação também é feita por Diogo e Mário, que alegam já ter caído algumas vezes, por falta de estrutura física que os oriente de forma adequada e que dê segurança para que eles caminhem pelos Campus.

Ainda ressalta a falta de consciência e sensibilização das pessoas para com aqueles que tem deficiência. A respeito disso, Diogo diz que a comunidade acadêmica,

(...) precisa ter bom senso e começar a se colocar no nosso lugar, ter um pouco de empatia por seus alunos, sentir sensibilidade pelo próximo. Também acho que falta muito diálogo entre nós e eles. Muitas vezes gostaríamos de ser ouvidos, questionados sobre o que queremos o que é melhor para nós. É importante que haja um movimento de reflexão de como o outro se sente, de como o outro participa da vida acadêmica. A meu ver a Universidade precisa avançar muito, tanto nas atitudes das pessoas, quanto em recursos e espaço físico, pois apesar de ter o CEPAE, que já considero uma grande conquista, ainda há muito o que se fazer. (Entrevista concedida por Diogo, em março de 2017)

Mário contribui, afirmando que

essa questão de evoluir para que as pessoas possam se sentir incluídas é algo gradativo, a instituição precisa de professores que se atentem para essas diferenças, pois primeiro foi eu, depois veio os

outros alunos com deficiência e daqui para frente a tendência desse público é só aumentar. Eu acho que a instituição deveria qualificar esses professores para saber lidar com essas diferenças em sala de aula e assim conscientizar os outros alunos. (Entrevista concedida por Mário, em março de 2017)

Para que exista uma tomada de consciência pela comunidade acadêmica, Silva (2016), afirma que é preciso que as IES, assumam o compromisso de produzir conhecimentos, qualifique seus profissionais, invista em recursos e serviços de apoio, e principalmente, que envolva os protagonistas desse processo nas tomadas de decisões, dando voz a esse sujeito, incentivando sua autônoma e contribuindo para o conhecimento dos seus direitos.

Outro ponto apresentado por José, é a ausência de disciplinas nos cursos, que formem os/as estudantes para lidar com as diferenças, incluindo todos nos processos educativos.

Por mais que se fale nos cursos de licenciaturas, que tem algumas disciplinas como a de Libras, as pessoas vão lá, aprendem algum sinal, mas não aprendem a como lidar com o surdo. A meu ver, não adianta saber apenas a linguagem de sinais, mas não entender que o surdo tem outra relação com o conhecimento, que não é a mesma que uma pessoa que escuta tem, é uma forma totalmente diferente. Então eu pergunto, será que essa disciplina proporciona essa experiência com o agir na prática ou só proporciona conhecimento teórico? (Entrevista concedida por José, em março de 2017)

A necessidade de implementar conteúdos que discutam sobre políticas de inclusão, atendimento educacional especializado, deficiências, necessidades educacionais especiais, dentre outras, nos cursos de licenciaturas e Pedagogia, já vem sendo assinalada pelo MEC à algum tempo. (BRASIL, 1994; 1999; 2002). Todavia Glat e Pletsch (2004, p. 348) evidenciam que

(...) são raros os cursos de licenciatura, e mesmo de Pedagogia, que oferecem habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educacionais. E pouca ênfase é dada, mesmo em cursos com reformulações curriculares recentes, para o estudo do processo ensino aprendizagem e inclusão escolar destes alunos como fenômeno complexo e atual, concernente a todos os professores e ao sistema escolar. (GLAT; PLETSCHE, 2004, p.348).

As autoras também dizem que essa é uma situação alarmante, uma vez que,

O processo de inclusão escolar está sendo gradativamente (às vezes, bruscamente) implementado em todo o país, a composição do alunado das escolas se tornando cada vez mais diversificada, e o currículo dos cursos de formação de professores, de modo geral, não contempla essa nova realidade. (GLAT; PLETSCHE, 2004, p.349).

Como já destacado por Bueno (1999), um dos problemas para a consolidação das ações inclusivas, é a falta de formação do/da professor/a. Deste modo, pode-se refletir sobre o seguinte questionamento: O problema da formação de professores para lidar com os/as estudantes com deficiência está na falta de incentivo a formação continuada e/ou encontra-se na sua formação inicial, visto que José assinala um déficit dos cursos de licenciatura, por não terem disciplinas específicas e com um aprofundamento teórico que subsidie discussões a cerca da inclusão educacional?

Tem-se aqui a intensificação do processo de inclusão, contudo não há subsídios o suficiente que assegurem a efetivação da mesma, começando pela formação frágil que futuros/as professores estão recebendo das Universidades, esta que deveria cumprir seu papel social e formar seus/sua estudantes para o exercício da cidadania plena e o respeito e compreensão das diferenças.

Considerações finais

Apesar do processo de inclusão estar surgindo de forma discreta, é relevante destacar que tem-se obtido algum avanço, se compararmos a trajetória histórica dos documentos oficiais e as lutas sociais das pessoas com deficiência. Contudo, no que diz respeito ao foco deste trabalho, é preciso que a IES, conduza o processo de inclusão dos/das estudantes com deficiência na Educação Superior, pautando-se na criação de estratégias pedagógicas e políticas internas, que tenha relação direta com as políticas públicas de nível nacional, estadual e municipal, considerando a importância de conhecer a real demanda desses/as estudantes, possibilitando a análise do que já foi produzido e o que ainda é necessário para que haja inclusão.

A Facip/UFU, juntamente com o CEPAE, precisa realizar um planejamento que vise o rompimento de barreiras, ainda existentes, principalmente as pedagógicas e atitudinais, que como vista na análise de dados, é recorrente, especialmente por parte dos/das professores/as. Também deve promover condições de acessibilidade física e comunicacionais. Uma Educação Superior que preze pela presença e participação de todos/as os/as estudantes na universidade necessita de investimentos em adequação arquitetônica, ações e serviços, aquisição de materiais adequados, em qualificação dos docentes, técnicos, dentre outros profissionais, mas principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes impróprias e preconceituosas em relação ao outro. As

legislações existentes assinalam a necessidade das instituições originarem ações transformadoras, oferecendo, um ensino de qualidade para todos, adequando-se as diferenças e as necessidades de seus/suas estudantes.

Diante do exposto, esperamos que os dados aqui apresentados, possam colaborar com informações e reflexões para que Facip/UFU possa avançar e melhorar as condições de acesso, permanência e participação dos/das estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas. Espera-se que o compromisso assumido pelo poder público, a partir da implementação de políticas públicas relacionadas a inclusão educacional possam ser concretizadas por meio de investimentos e ações que subsidiem de forma plena sua execução. Para que a inclusão aconteça, é necessário que haja investimentos financeiros, além de pesquisas que permitam a reflexão sobre a temática. Sem pesquisas baseadas nas vivências acometidas pelo processo de inclusão, que avaliem as formas sob as quais essa política educacional se traduz na Educação Superior, não há como identificar e problematizar as experiências bem ou mal sucedidas, assim como as reais demandas necessárias para efetivar tal processo.

Considerando que o assunto não foi esgotado e que necessita de outros estudos, para maior compreensão, acredita-se que esse seja um trabalho inicial de caráter exploratório em relação ao acesso e permanência de sujeitos com deficiência na Educação Superior com foco na política educacional. Aponta-se como possibilidades de futuras pesquisas, a realização do Estado da Arte de trabalhos que discutam o processo de inclusão, as políticas públicas destinadas a estudantes com deficiência na Educação Superior. Também, sugere-se como possibilidade, estudos mais aprofundados sobre os Núcleos de Acessibilidade existentes nas Universidades Brasileiras, analisando suas práticas, serviços e recursos.

REFERÊNCIAS

ALICE. *Entrevista concedida* à Jéssica Aparecida Dias. Ituiutaba, 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUENO, José G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

BUENO, José G. S. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento. v. 09, n. 54, jan./fev. 2001. São Paulo: Mennon, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. Decreto no . 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Legislação Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 26.set.2017

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu 2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495> . Acesso em: 27 mar.20017

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n.12711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 20.set.2016

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 set.2016.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015

BRASIL. **Lei n. 13146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 02.nov.2017

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da Educação Superior. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, INEP, 2014.

BRASIL. **Programa Incluir** - Edital e Resultados. Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/191-secretarias-112877938/sesu-478593899/13380-programa-incluir-edital-e-resultados>> . Acesso em: 27.set.2016

BRASIL. **Projeto Reforma Universitária**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Biblioteca_051_PL_Reforma_Universitaria.pdf>. Acesso em: 03.set.2016

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 25 set.2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 25 set.2015.

BRASIL. **Programa Incluir**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/programa-incluir>>. Acesso em: 28 set.2015

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? Centro de Educação, Revista Eletrônica Educação Especial, n.26, São Paulo, agosto de 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>> . Acesso em: 11. nov.2017

CASTRO, Sabrina Fernandes ; ALMEIDA, Maria Amelia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2014, vol.20, n.2, pp.179-194. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 out.2017.

CORREIA, L.M. A filosofia da inclusão . In: _____. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: Um guia para educadores e professores. p.11-37. Porto: Porto Editora, 2005.

DIOGO. *Entrevista concedida* à Jéssica Aparecida Dias. Ituiutaba, 2017.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13. n. 1, 2007. p.43-6.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Revista Lutas sociais**. v. 17, n. 31, p. 59-73, jul.-dez. 2013. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>>. Acesso em: 10.out.2017.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; & TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social**. *Psicol. Soc.*, 24(3), 557-566, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/09.pdf>>. Acesso em: 10.out.2017

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamim Constant**, 2004. 10(29), 3-8.

JOSÉ. *Entrevista concedida* à Jéssica Aparecida Dias. Ituiutaba, 2017.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; CARICO, Janaína Speglich Amorim. Todos nós – Unicamp acessível. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELO. *Entrevista concedida* à Jéssica Aparecida Dias. Ituiutaba, 2017.

MÁRIO. *Entrevista concedida* à Jéssica Aparecida Dias. Ituiutaba, 2017.

MAZZONI, A. A. et al. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior, **Revista Act Scientiarum**, 2001, Maringá, 23(1):121-126.

MENDES, Enicéia. Gonçalves. **Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?** Apostila produzida para a Mesa-Redonda do LIDE-USP / São Paulo, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2006, vol.11, n.33, p. 387-405.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; NUNES, L. R. O.; FERREIRA, J. R.
Integração/Inclusão: O que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia.
In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). **Inclusão Educacional: Pesquisas e Interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão. 2003.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. ESCOLA INCLUSIVA: Barreiras e Desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n.1, p. 4-16, 2013. Disponível em: < <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/801/919>>. Acesso em: 21.out.2017

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: **Seminário de Pesquisa em Educação Especial**, 2., 2006. Vitória, anais..., Vitória.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da Unimontes**. Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em:
<http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3962>. Acesso: 01 out. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>>

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. Tese de Doutorado. 2014. 208 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

PIMENTEL, Susana Couto. **Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB**. Cruz das Almas/BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013. Disponível em:
<<https://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Estudantes%20com%20deficiencia%20no%20Ensino%20Superior%20construindo%20caminhos%20para%20in.pdf>>.
Acesso em: 10.out.2017

SILVA, Marcilene Magalhães. **PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto**. 2016. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

SINAES. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa INCLUIR (2005 -2009):** uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em <
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94061/284033.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 jun.2017.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos**. Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

ZULIAN, Margaret Simone, FREITAS, Soraia Napoleão. **Formação de professores na educação inclusiva:** aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Revista do Centro de Educação, nº 18. Ed. 2001. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183/3178>>. Acesso em: 22.out.2017

APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista

a) – Perfil

- 1- Nome e idade?
- 2- Curso?
- 3- Período?
- 4- Ano de ingresso na UFU?

b) – Trajetória escolar

- 3- Como foi sua trajetória escolar antes de entrar na universidade?
- 4- Quais foram as dificuldades encontradas em sua trajetória escolar?
- 5- O que fez você continuar os estudos e ingressar em uma Universidade?
- 6- Por que escolheu estudar na Facip/UFU?
- 9- Como foi a escolha do curso?
- 10- Quais as dificuldades enfrentadas no decorrer da vida acadêmica na Universidade? E quais são/foram suas vitórias?
- 11- O que o/a faz continuar na Universidade?
- 12- Já pensou em desistir do curso? Caso a resposta seja sim, explique o porquê?

c) – Inclusão na educação superior

- 13- O que você entende pela palavra Inclusão?
- 14- Se sente incluído na Universidade? Explique de que forma.
- 15- E no curso?
- 16- Quais os recursos didáticos utilizados pelos seus professores, para que você possa compreender de forma plena as disciplinas?
- 17- Já cursou alguma disciplina no seu curso que discute sobre inclusão? Se sim, como foi? Caso não tenha cursado, o que esperaria de uma disciplina com esse respaldo teórico?
- 18- Há um serviço de atendimento educacional especializado destinado aos discentes com deficiência na Facip/UFU? Como é realizado o trabalho?
- 19- O que a FACIP precisa melhorar para que as pessoas com deficiência possam se sentir incluídas?