

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FISILOGIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MÁRILIA**

**MARIA HELENA MACHADO PIZA**

**O PROCESSO INCLUSIVO EM UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE  
ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**ORIENTADOR: PROFº DR. SADA OMOTE**

Marília, SP – Fevereiro / 2011

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MÁRILIA**

**MARIA HELENA MACHADO PIZA**

**O PROCESSO INCLUSIVO EM UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE  
ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**ORIENTADOR: PROFº DR. SADAO OMOTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Concentração em Ensino na Educação Brasileira, na linha de Pesquisa Educação Especial no Brasil da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Marília, SP – Fevereiro / 2011

Ficha catalográfica elaborada pelo  
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

P696p Piza, Maria Helena Machado.  
O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do Estado de São Paulo / Maria Helena Machado Piza. – Marília, 2011.  
110 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado - Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011

Bibliografia: f. 103 - 110  
Orientador: Sadao Omote

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Deficiência – Estigma. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

**MARIA HELENA MACHADO PIZA**

**O PROCESSO INCLUSIVO EM UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE ENSINO  
SUPERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Tese para defesa para a obtenção do título de Doutor em Educação

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Sadao Omote  
Universidade Estadual Paulista / FFC – Marília/SP  
Presidente e Orientador

---

Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira  
Universidade Estadual Paulista / FFC – Marília/SP  
Examinadora

---

Dra. Fátima Elisabeth Denari:  
Universidade Federal de São Carlos – São Carlos/SP  
Examinadora

---

Dra. Lúcia Pereira Leite  
Universidade Estadual Paulista / FFC – Bauru/SP  
Examinadora

---

Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon  
Universidade Estadual Paulista / FFC – Marília/SP  
Examinador

## *Dedicatória*

---

Dedico este trabalho a meus pais, Olavo e Neide,  
que foram os grandes incentivadores para que eu  
fosse 'alguém na vida'. Maestros de minha vida!

## *Agradecimentos Especiais*

---

### **À Bianca**

Minha filha amada, aquela pela qual eu sempre lutei.

Aquela que sempre estudou comigo, mesmo não querendo, mas principalmente a companheira de todas as horas.

### **Ao professor Dr. Sadao Omote**

Meu querido mestre, que me orientava em todos os momentos, até mesmo em momentos de não orientação. Obrigada por entender o meu tempo, minhas dificuldades e principalmente por acreditar em mim.

## *Agradecimentos*

---

### **À minha família**

Que sempre estava presente nos momentos bons, mas principalmente nos momentos ruins, quando podemos verificar o quanto 'ter família' faz a diferença.

### **À amiga**

Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes – que conheci na fila da entrevista para seleção do doutorado, mas que com o tempo se tornou uma grande amiga, que me apoiou em momentos cruciais desta caminhada, os quais foram decisivos para minha evolução.

### **Às amigas**

Alana Macedo e Elizângela Gomes, pela ajuda na parte mais trabalhosa da tese, sem a ajuda de vocês eu não conseguiria terminar este trabalho.

### **À amiga**

Alana Macedo, por ser mais que uma colega de trabalho, ser minha irmã e companheira nos momentos que eu mais precisei. Amizades como a tua é muito difícil de encontrar. Você me é muito cara!

### **Ao amigo**

Rogério Santos. Tua ajuda foi imprescindível nos momentos finais desta tese. Sem nossas conversas durante a madrugada pelos e-mails esta tese não teria fim. Tuas orientações e pontuações me deram um norte nos momentos em que pensava que iria me perder no meio de tantos números, escalas e porcentagens. Muito obrigada!

### **À amiga**

Amanda, claro! Que não se importou em 'emprestar' o marido Rogério durante este período, para que ele pudesse dar um norte. Obrigada!

### **À sobrinha**

Ana Paula Piza Aoki. Sem sua tradução como eu faria para entender textos complicados em inglês? Obrigada por tudo.

### **Às minhas irmãs**

Inês e Carmo. Vocês são mais que irmãs, são amigas, mães postizas, são especiais. É bom saber que eu sempre posso contar com vocês, que sempre estarão me auxiliando naqueles momentos mais difíceis de encontrar uma mão amiga. Amo vocês!

### **Às minhas irmãs**

Marlene, Fátima e Rita. Tenho certeza que vocês, mesmo de longe, sempre torceram e acreditaram em mim. Sem suas orações como eu poderia me fortalecer? Obrigada!

### **Aos meus queridos alunos**

Especificamente, neste semestre, quero agradecer a meus alunos do 2º período (Fundamentos da Educação Inclusiva), 5º período (Psicologia do Desenvolvimento) e 6º período (Didática), pela compreensão nos dias de não-aula para que eu pudesse defender a tese ou corrigi-la. É por vocês que eu me especializo.

### **À bibliotecária**

Lilian Demori, sem sua ajuda de última hora, não seria possível ter todas as normas corretas nesta tese. Muito obrigada, tenha certeza que você estará em minhas orações.

### **Aos Membros da Banca Examinadora de Qualificação**

Drª Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon, mestres que se dispuseram a ler minuciosamente, orientar adequadamente e indicar o caminho correto, auxiliando em minha formação como doutora.

### **À Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP**

Sem a autorização desta universidade esse trabalho seria impossível.

À **Dra. Darlene Barbosa Schutzer**, que junto com seus monitores não mediram esforços para me auxiliar na coleta de dados, sempre me oferecendo apoio, apesar de acreditarem que eu teria muitos dados para catalogar. (E como eles tinham razão!)

### **À Universidade Federal do Tocantins**

Na figura do meu Coordenador, José Manoel Sanches da Cruz, que me apoiou e autorizou minhas saídas da universidade para a coleta de dados e orientações necessárias para que eu pudesse chegar ao meu objetivo.

### **À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP**

O auxílio desta Fundação, que me apoiou no início deste trabalho, muito me incentivou a continuar.

### **À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, UNESP-Marília**

Agradeço à referida universidade por permitir que eu fosse uma de suas alunas, tendo a honra de ser orientanda de um dos maiores pesquisadores na área da inclusão que eu conheço: Prof. Dr. Sadao Omote.

“O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte.”

**Paulo Freire**

## RESUMO

A história da Educação Especial está ligada à evolução dos direitos humanos e, conseqüentemente, à conquista da qualidade de vida pelos deficientes. No Brasil, o movimento inclusivo se efetivou a partir de 2001 com a Resolução nº 2, pois ela tornava obrigatório o ensino inclusivo no Brasil. Com a associação de outros documentos legais como a Portaria 1793/94 a inclusão passa a ocorrer também no ensino superior. Com isso, verifica-se que o Governo Federal vem desde os anos 90 posicionando-se afirmativamente diante da questão da diversidade na Universidade e para tanto vem criando programas e ações que possam proporcionar a todos os alunos, indistintamente, o acesso ao ensino superior. Um destes é o Programa INCLUIR que tem como objetivo fazer com que as universidades federais venham propor ações que garantam o acesso de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Diante disto, e pensando nas possíveis dificuldades que este processo pudesse gerar é que nosso objetivo foi o de verificar como ocorria a inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP. Esta pesquisa possui 234 participantes, sendo 14 docentes, 13 alunos com deficiência (visual, auditiva e física), e 207 alunos sem deficiência, que pertencem aos cursos de pedagogia, direito, análise de sistema, letras, biologia e psicologia. Dividimos os participantes em três grupos distintos, os quais referem-se aos professores universitários, denominados de *primeiro grupo* (PG) e aos discentes sem e com deficiência, respectivamente *segundo grupo* (SG) e *terceiro grupo* (TG), matriculados nos cursos de graduação citados acima. Para alcançar tal objetivo realizamos a aplicação de questionários, com três versões, uma para cada grupo de participantes, que analisaram os relatos verbais dos docentes e dos discentes, com e sem deficiência, sobre a inclusão no ensino superior. Os dados encontrados nos mostram que 30,6% dos participantes envolvidos nesta coleta têm dificuldade em conceituar o que vem a ser inclusão, pessoa com deficiência e universidade com ações inclusivas. Além disso, constatou-se que não é a presença de um núcleo ou departamento que assessore a inclusão que fará com que ela ocorra na universidade. É necessário que ações inclusivas efetivas sejam feitas, como a sensibilização da comunidade acadêmica para a temática da inclusão; a capacitação dos professores e funcionários para atenderem ao aluno com deficiência; o esclarecimento da comunidade não deficiente da existência do serviço de apoio à inclusão, para que possa haver o envolvimento de toda a comunidade acadêmica em ações inclusivas desenvolvidas pela assessoria. As dificuldades e os obstáculos sempre ocorrerão, uma vez que praticar a inclusão não é uma ação fácil de ser realizada, ela precisa de muito empenho e dedicação dos envolvidos, para que todos possam obter êxito em seus objetivos.

**Palavras-chave:** Inclusão. Deficiência. Estigma.

## ABSTRACT

The history of special education is linked to the evolution of the human rights and therefore to the conquest of quality of life for the disabled. In Brazil, the movement to include became effective since 2001 with the resolution number 2 that legislated the obligation of an inclusive education throughout the country. With its association with other legal documents like the law 1793/94, the inclusion became mandatory at university level. Following those documents, the Brazilian government puts itself in favor of the diversity in the university, since the 1990s, creating acts and programs that could bring the university level to all students. One of those programs is called INCLUIR (meaning "to include") that has as objective to encourage federal universities to guarantee the access of disabled people to its courses. Thinking about the difficulties of this access process, our objective was to verify how the inclusion process was taking place at the Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP. This research had 234 participants, of which 14 professors and 13 students with disability (visual, hearing or motor impairment) and 207 students without any known disability, who belonged to pedagogy, law, systems analysis, language, biology and psychology. We divided the participants into three distinct groups as follows: First Group (PG) of professors, second group (SG) of students without any known disability and third group (TG) of students with some known disability. To reach our initial goal, the groups were submitted to two researches instruments, as follows: a) an open questionnaire that analyzed verbal production about inclusion at the university level and b) the likert scale of attitudes toward inclusion (ELASI). The data found shows us that it doesn't matter what disability the student has or what is the course he or she had chosen to take, the attitudes of their professors and of the other students were generally positive toward inclusion. We observed that for many people involved in this research was hard to define what inclusion is, what is disability and what is an inclusive university. Besides we noticed that it's not the mere presence of a department dedicated to inclusion projects that guarantees if the inclusion is really going to happen. Some effective inclusion actions must be taken like sensitizing the community for the theme, proper preparation of professors and work staff to deal with disabled people and the divulgation to the community of the existence of the inclusion support department so all academic community can take part in the process. The difficulties and obstacles will always occur, since inclusion is not an easy process and it takes hard work and dedication of everyone involved to succeed in its objectives.

Keywords: Inclusion. Disability. Stigma.

## RÉSUMÉ

L'histoire de l'Éducation Spéciale est liée à l'évolution des droits humains et, conséquemment, à la conquête de la qualité de vie des personnes handicapées. Au Brésil, le mouvement inclusif s'est accompli à partir de 2001 avec la Résolution n° 2, donc elle rendait obligatoire l'enseignement inclusif au Brésil. Avec l'association d'autres documents légaux comme Portaria 1793/94 les inclusions commencent à se produire aussi dans l'enseignement supérieur. Avec cela, il se vérifie que le Gouvernement Fédéral se place, depuis les années 90, affirmativement devant la question de la diversité à l'Université et dans cette façon il commence à créer des programmes et des actions qui puissent fournir à tous les élèves, indistinctement, l'accès à l'enseignement supérieur. Un de ceux-ci est le Programme Inclure (que signifie "inclure") il a comme objectif faire que les universités fédérales commencent à proposer des actions qui garantissent l'accès de personnes avec insuffisance aux Institutions Fédérales d'Enseignement Supérieur (IFES). Devant ceci, et en pensant aux possibles difficultés que ce processus pouvait produire, notre objectif a été de vérifier comme se produisait l'inclusion d'élèves avec insuffisance dans les cours de graduation de l'Université Méthodiste de Piracicaba, UNIMEP. Cette recherche possède 234 participants, en étant 14 professeurs, 13 élèves avec insuffisance (visuel, auditif et physique), et 207 élèves sans insuffisance, qui appartiennent aux cours de pédagogie, de droit, d'analyse de système, de lettres, de biologie et de psychologie. Nous avons divisé les participants dans trois groupes distincts, qui se rapportent aux enseignants universitaires, appelés de premier groupe (PG) et aux élèves sans et avec insuffisance, respectivement en second groupe (SG) et troisième groupe (TG), inscrits dans les cours de graduation mentionnés ci-dessus. Pour atteindre tel objectif nous avons réalisé l'application de questionnaires, avec trois versions, une pour chaque groupe de participants, qui ont analysé les histoires verbales des professeurs et des élèves, avec et sans insuffisance, sur l'inclusion dans l'enseignement supérieur. Les données trouvées montrent que 30,6% des participants impliqués dans cette questionnaire ont eu la difficulté de évaluer ce qui est l'inclusion, une personne avec insuffisance et une université avec des actions inclusives. En outre, nous avons constaté que ce n'est pas la présence d'un noyau ou le département qui assiste l'inclusion qui fera qu'elle se produise à l'université. Il faut que des actions inclusives efficaces soient faites, comme la sensibilisation de la communauté académique pour la thématique de l'inclusion ; la qualification des enseignants et des fonctionnaires pour faire attention à l'élève avec insuffisance ; la clarification de la communauté non déficiente de l'existence du service d'aide à l'inclusion, pour qu'elle puisse avoir l'engagement de toute la communauté académique dans des actions inclusives développées par l'assistance. Les difficultés et les obstacles toujours se produiront, alors que, pratiquer l'inclusion n'est pas une action facile d'être réalisée, il a besoin d'impliquer beaucoup d'engagement et de dévouement, pour que tous puissent obtenir du succès dans leurs objectifs.

Mots clés : Inclusion. Insuffisance. Stigmaté.

**Lista de Quadros**

<b>Quadro 1:</b> Caracterização dos participantes quanto a idade média e sexo .....	<b>64</b>
<b>Quadro 2:</b> Caracterização quanto ao curso, período, grupo ao qual pertence e modalidade de deficiência apresentada .....	<b>66</b>

**Lista de Tabelas**

<b>Tabela 1:</b> Perguntas comuns aos participantes .....	<b>72</b>
<b>Tabela 2:</b> Respostas obtidas para a concepção de inclusão .....	<b>74</b>
<b>Tabela 3:</b> Respostas obtidas para a concepção de deficiente .....	<b>84</b>
<b>Tabela 4:</b> Respostas obtidas para a concepção de universidade com ações inclusivas .....	<b>89</b>

## **SUMÁRIO**

<b>Apresentação</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Inclusão na Universidade</b> .....	<b>8</b>
1.1 Iniciativa Governamentais para a inclusão na Universidade .....	8
1.1.1 Legislação Brasileira para a Inclusão na universidade .....	12
1.1.2 Programas e Ações Governamentais sobre diversidade na universidade .....	23
1.1.2.1 Avaliação, Regulação e Supervisão da Educação Superior.....	24
1.1.2.2 Bolsas e Financiamentos da Educação Superior .....	27
1.1.2.3 Programas e Convênios Internacionais .....	29
1.1.2.4 Programas de Formação Docente .....	30
1.1.2.5 Reestruturação e expansão das Universidades Federais (Reuni) e outros programas .....	31
1.2 Preconceito, Estigma e Deficiência .....	37
1.2.1 Preconceito e Estigma .....	41
1.2.2 Deficiência .....	47
1.3 A Inclusão realizada pelas Universidades .....	54
<b>2 Método</b> .....	<b>62</b>
2.1 Local .....	62
2.2 Participantes .....	63
2.2.1 Escolha dos participantes.....	65
2.3 Escolha do instrumento .....	67
2.4 Procedimentos .....	67
2.4.1 Construção dos questionários .....	67
2.4.2 Análise dos dados .....	69
<b>3 Resultados e Discussão dos dados</b> .....	<b>71</b>
3.1.1 Concepções sobre inclusão, deficiência e inclusão na Universidade.....	71
<b>4 Considerações Finais</b> .....	<b>98</b>

<b>5 Referencias .....</b>	<b>103</b>
----------------------------	------------

**Anexos**

.....

## APRESENTAÇÃO

Desde que me formei em fonoaudiologia nos anos 90, tenho me dedicado ao trabalho de reabilitação do deficiente, visando a reinserção deste na sociedade. Durante o início de minha vida profissional trabalhei em instituições que atendiam a pessoas com deficiência física e/ou mental, dentre elas duas APAES e um hospital psiquiátrico.

Em 2002 defendi minha dissertação de mestrado, onde pesquisei sobre as habilidades lingüísticas de crianças com paralisia cerebral grave, com o uso associado de dois sistemas alternativos de comunicação, o PCS<sup>1</sup> e o PECS<sup>2</sup>.

Em 2006 resolvi voltar para a universidade para cursar pedagogia e verifiquei que nesta universidade, que era a mesma pela qual me formei em fonoaudiologia, possuía agora alunos deficientes matriculados em seus cursos de graduação. Estes graduandos apresentavam as mais variadas deficiências, física, visual, auditiva, baixa visão e deficiência múltipla. Convivendo com esses alunos observei situações vividas por eles que me impulsionaram a pesquisar sobre a inclusão no ensino superior.

Este trabalho nasceu principalmente do meu interesse em analisar como está ocorrendo a inclusão no ensino superior, pois compartilhei experiências como monitora de um graduando com deficiência grave. Elvis<sup>3</sup>, na época estava matriculado no curso de pedagogia e possuía surdocegueira.

Descreverei, a seguir, as características da patologia de Elvis, mesmo não sendo ele objeto deste estudo, para que o leitor possa entender as dificuldades pelas quais ele

---

<sup>1</sup> Sistema de Comunicação Pictográfica

<sup>2</sup> Sistema de Intercâmbio de Figuras de Comunicação

<sup>3</sup> Nome fictício, para preservar sua identidade

passava dentro da academia, dificuldades estas que me impulsionaram a pesquisar sobre o tema.

Os pais de Elvis eram primos em primeiro grau, o que provavelmente ocasionou a Retinose Pigmentar que ele possui e também justificaria a suspeita dos médicos sobre uma possível Síndrome de Usher.

A Síndrome de Usher (SU), segundo Long (1993) e Davenport (1997), citados por Cader-Nascimento e Costa (2010) é caracterizada pela associação de deficiência visual e surdez congênita. Em geral, a pessoa com SU nasce com deficiência auditiva e perde gradualmente a visão em decorrência da retinose pigmentar, sendo essa síndrome hereditária, progressiva e degenerativa.

Com Elvis ocorreu o inverso, pois ele nasceu com baixa visão, que foi percebida por sua avó, uma vez que ele ao engatinhar batia muitas vezes com a cabeça nos móveis. Já com relação a audição, ele foi perdendo com o passar dos anos, até que aos 11 anos já tinha uma perda significativa que o impedia de ter uma aprendizagem escolar adequada. Em consequência de sua perda auditiva ser pós-silábica, Elvis atualmente se comunica oralmente, apenas necessitando da ajuda do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), que normalmente utilizava. Em ambientes mais amplos, como sala de aula ou anfiteatros, Elvis utilizava o LOOPS que é um aparelho que capta o som da voz humana por um microfone, o amplifica e o transmite ao surdocego por meio de um *headphone*. Atualmente possui 5% de visão e 50% de audição, sendo que no ouvido direito a perda é severa e no ouvido esquerdo a perda é moderada. Elvis possui ainda obesidade, hipertensão e diabetes. Esta última alteração faz com que Elvis tenha dificuldade de percepção tátil, o que dificulta seu aprendizado

tanto do Braille<sup>4</sup> quanto da LIBRAS<sup>5</sup> tátil, que são uma das possíveis formas de comunicação do surdocego. Acredita-se que por este motivo ele terá dificuldades em manter contato com o mundo exterior, ao passo que sua patologia está progredindo e ele não consegue assimilar esses conhecimentos.

Em decorrência destas características a universidade em que Elvis estudava lhe oferecia um monitor com carga horária de 16 horas por semana para auxiliá-lo nas atividades acadêmicas, além do núcleo de inclusão que continha adaptações necessárias para o seu aprendizado. Neste núcleo, que era basicamente uma sala, localizada na biblioteca da universidade, era possível encontrar livros em Braille e falados (gravados em fitas cassetes e CDs), computador com software de voz, que o auxiliava tanto na leitura dos textos digitalizados em Word, quanto na digitação de textos e no acesso à internet. Além disso, nesta sala havia ainda gravador, máquina de datilografia Braille, impressora Braille, scanner acoplado ao computador para que os textos pudessem ser ampliados, digitalizados ou transcritos para o Braille, além de uma telupla que ampliava os textos em tinta, para os outros alunos da universidade que possuíam baixa visão. Aliás, a universidade possui uma excelente acessibilidade física, com rampas a todos os setores e salas de aulas, além de vagas para deficientes nos estacionamentos e banheiros adaptados.

Quanto ao relacionamento interpessoal, entre os colegas de faculdade e Elvis, os comentários eram que apesar das dificuldades encontradas diante da deficiência que ele possuía o fator que atrapalhava a permanência de um mesmo monitor<sup>6</sup> por mais de

---

<sup>4</sup> Na literatura atual, utiliza-se o termo Braille, para diferenciar o sistema do sobrenome do autor, Louis Braille.

<sup>5</sup> Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

<sup>6</sup> Aluno de graduação que recebia um desconto em suas mensalidades, pois a universidade em questão é particular, para atuar como monitor junto a este aluno. O monitor era orientado a apenas auxiliá-lo nas atividades acadêmicas com relação a formatação de texto, leitura de artigos e livros que não estivessem digitalizados, sendo expressamente proibido realizar qualquer tipo de atividades acadêmica por ele.

um semestre em sua companhia, ou ainda a possibilidade de novas amizades pelos colegas de curso, era o fato de Elvis ser considerado uma pessoa chata e briguenta. Apesar dos colegas de sala reconhecerem suas dificuldades e sua superação diante dos problemas causados pela especificidade de sua deficiência, poucos deles se dispunham a fazer trabalhos acadêmicos com Elvis.

Outro fato observado refere-se às barreiras atitudinais e curriculares, sendo que era necessário que houvesse adaptações para que se tivesse um adequado atendimento às necessidades específicas de aprendizagem desses alunos. Dentro destas adaptações, não estava a seleção ou diminuição do conteúdo curricular a ser oferecido tanto a Elvis quanto aos outros alunos desta universidade, mas sim a utilização de recursos como: interprete de libras em sala de aula, textos transcritos para o braile, provas adaptadas às necessidades dos alunos, monitores capacitados para o atendimento do aluno com necessidades especiais.

Entretanto, os professores de Elvis, ao serem questionados informalmente, afirmaram que não receberam orientações ou capacitações sobre educação inclusiva ou de como deveriam agir com os alunos deficientes matriculados nos cursos de graduação da referida universidade, visando o melhor aproveitamento das aulas ministradas também por estes alunos.

Conseqüentemente essa falta de orientação aos professores influenciava nas atitudes desses docentes com relação aos alunos com deficiência e refletia também no modo como os graduandos não-deficientes agiam diante dos graduandos deficientes matriculados nos cursos de graduação da universidade, e não apenas com relação aos graduandos da sala de Elvis.

---

Os graduandos não-deficientes referiam que não conseguiam entender o porquê estes alunos (deficientes) estavam na universidade, já que eles não iriam conseguir, na opinião deles, ser bons profissionais por causa de suas deficiências, e, além disso, acreditavam que os monitores desses alunos deveriam ajudá-los também dentro das salas, durante as aulas.

Outra situação interessante observada foi que ao conviver com Elvis, percebi que minhas dúvidas eram as mesmas que as dos colegas de curso deste aluno, ou seja, como se comunicar com uma pessoa que além de cega também é surda? Com as duas principais vias de recepção da comunicação alteradas como viabilizar essa comunicação com ele, para uma pessoa que não saiba Libras ou Braille, já que os graduandos acreditavam que Elvis utilizava um destes sistemas para se comunicar, o que não era verdade, pois como dito anteriormente Elvis se comunica oralmente.

Segundo Goffman (1975), uma pessoa estigmatizada é aquela que possui um atributo que o torna diferente dos outros. O autor menciona que a relação existente entre atributo e estereótipo é o que determina o estigma. É diante desta relação que a sociedade decide como as pessoas devem ser, considerando este conceito natural e normal. Quando uma pessoa não condiz com essa naturalidade, pré-determinada pela sociedade, ele não passa despercebido, uma vez que são conferidos atributos diferentes.

O estigma pelo qual Elvis passava podia ser notado pela observação do comportamento dos outros alunos da universidade que não se aproximavam para conversar com ele. Além disso, para saber algo dele ou sobre ele se dirigiam a mim, como se ele não pudesse responder. Entretanto, não se sabe se esses comportamentos dos discentes ocorriam por Elvis apresentar uma desvantagem sensorial, que poderia

torná-lo desacreditável diante de sua audiência, ou se por causa de sua conduta pessoal, que em alguns momentos chegava a ser agressiva, diante do comportamento dos outros alunos.

Outro fator fortemente evidenciado durante o período em que Elvis foi monitorado por mim, foi a provável presença do estigma de cortesia. Muitos colegas de classe me perguntavam como eu conseguia ser monitora de ‘uma pessoa como ele’, e que provavelmente isso deveria ter um ‘dom’ ou que deveria possuir ‘paciência’ para conseguir ‘agüentá-lo’. Entretanto, estes mesmos alunos apresentavam comportamentos que evidenciavam um possível estigma de cortesia, pois, evitavam minha companhia, excluindo-me tanto dos grupos de trabalho dentro das salas de aula, como das rodas de conversa na hora do intervalo, período em que geralmente optava por estar em companhia de outros graduandos deficientes da universidade.

Diante destes fatos foi possível confirmar que possuir o estigma de cortesia é passar pelas mesmas privações típicas do grupo que se assume, correndo o risco de não ser aceito por outros grupos, tal qual acontece com o estigmatizado, conforme afirma Goffman (1975).

Outra situação que impedia o avanço do desempenho acadêmico de Elvis, e de certa forma o excluía do restante de sua turma, era a proibição de cópia de livros que estavam em tinta para que fossem digitalizados e assim facilitar a leitura do mesmo pelo aluno. Havia receio em realizar tais ações por desconhecimento da Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998, a qual refere-se sobre os direitos autorais, e em seu artigo 46, § I, alínea d, afirma que não constitui ofensa aos direitos autorais a reprodução:

de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários.

Este fato remete ao que Paula (1996) relata que, se um indivíduo for excluído do sistema educacional, certamente haveria muitas privações no que diz respeito aos bens culturais e intelectuais que são fundamentais na sociedade capitalista, prejudicando sua integração na sociedade no que diz respeito a equiparação de oportunidades para o trabalho e para o convívio social.

Diante destas e de outras dificuldades enfrentadas por Elvis e observadas por mim enquanto monitora, é que resolvi pesquisar sobre o tema, tendo como objetivo geral verificar como ocorre a inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação de uma Instituição Particular de Ensino Superior (IES) do Estado de São Paulo, analisando as atitudes sociais e a opinião dos professores e dos discentes, com e sem deficiência, nas salas onde estão matriculados os alunos com deficiência.

Para alcançar tal objetivo proponho os seguintes objetivos específicos:

- Descrever as opiniões dos discentes no que diz respeito a concepção de inclusão, pessoa com deficiência e se sua universidade apresenta ações inclusivas;
- Descrever as opiniões dos professores no que diz respeito a concepção de inclusão, pessoa com deficiência e se a universidade em que trabalha possui ações inclusivas;
- Descrever as opiniões dos discentes deficiente no que diz respeito a concepção de inclusão, de pessoa com deficiência e se sua universidade apresenta ações inclusivas.

## **CAPÍTULO 1 Inclusão na Universidade**

### **1.1 Iniciativas Governamentais para a inclusão na Universidade.**

A história da Educação Especial no Brasil e no mundo está ligada à evolução dos direitos humanos e, conseqüentemente, à conquista da qualidade de vida pelos deficientes.

Segundo Aranha (1996), após o final da 2ª Guerra Mundial em 1945, os países envolvidos no conflito se reuniram e criaram a Organização Mundial das Nações Unidas (ONU). Esta instituição tem como principal objetivo promover a segurança internacional, e para isso, cria e coloca em prática mecanismos que possibilitem que novos genocídios, como aqueles provocados por Hitler, na Alemanha Nazista, não aconteçam novamente. A ONU, para alcançar seu objetivo promove além do desenvolvimento econômico, o respeito aos direitos humanos, o progresso social e a definição de leis internacionais. Dentre estas leis está a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), criada em 1948, a qual comenta que a importância dos direitos fundamentais do homem está na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres a fim de favorecer o progresso social e a melhoria da qualidade de vida e conseqüentemente as condições de liberdade, mais ampla a todos os cidadãos.

Com a promulgação deste documento internacional assegura-se a todo e qualquer cidadão o direito de não ser discriminado por seu modo de pensar, agir, de escolher uma religião ou mesmo por sua condição social ou pessoal. Entretanto, apesar da garantia destes direitos, atos de discriminação continuaram ocorrendo, mas por outro

lado, começaram a surgir movimentos sociais que lutavam pelos direitos dos grupos minoritários, como podemos observar no comentário feito por Aranha em 2006:

A partir da década de 1960, tornou-se marcante a mobilização das minorias, entendidas como segmentos da sociedade destituídos de poder: o movimento negro, o estudantil (seu momento crucial ocorreu em maio de 1968, em Paris, com irradiação mundial) e o feminista (ou de gênero, que se desenvolvia desde o começo do século e se recrudescera naquela época), a revolução sexual, os movimentos contra a discriminação dos homossexuais, em prol da preservação das populações indígenas, enfim, pela defesa dos direitos humanos. Os grupos pacifistas, que atuavam havia tempo, intensificavam suas atividades por ocasião da Guerra do Vietnã (1963-1973). (ARANHA, 2006, p. 243).

Esses movimentos realizados pelas minorias sociais, para que seus direitos fossem aceitos e viabilizados proporcionou uma modificação do pensamento social da época: não se aceitava mais que a discriminação fosse um ato marcante na sociedade.

Glat et al. (2006) comentam que no final dos anos 60 e início dos 70, o aumento desses movimentos sociais que defendiam os direitos das minorias e daqueles indivíduos “desviantes”, proporcionaram a estes maior visibilidade e maior participação na sociedade.

De acordo com Leite (2010) na década de 1970, os Estados Unidos apresentou um avanço nas pesquisas e nas teorias voltadas para o pensamento inclusivo, tendo como foco primordial a melhoria nas condições de vida dos mutilados da Guerra do Vietnã.

A Guerra do Vietnã foi um dos acontecimentos desta época, que influenciou a mudança de comportamento social que segundo Aranha (1995) é responsável pelo aumento de deficientes físicos, que apresentavam graves problemas de reabilitação em decorrência das alterações emocionais resultantes da participação no conflito.

Aranha (1995) menciona também que além das dificuldades de inserção destes soldados na sociedade, era verificado que a audiência social apresentava atitudes que

estigmatizavam e isolavam os deficientes do pós-guerra, pois a sociedade americana da época apresentava dificuldades em assumir sua parcela de responsabilidade no massacre ao povo do Vietnã.

Ao final da guerra nos Estados Unidos, a mão de obra estava escassa, pois o saldo da Guerra do Vietnã para os americanos, segundo Karnal (2008) era de 300 mil feridos, na sua maioria mutilados, fora os 57 mil soldados mortos. Portanto, para auxiliar no desenvolvimento do crescimento econômico o governo poderia contar apenas com as mulheres e os ex-soldados mutilados, que necessitavam ser incluídos nas fabricas, de forma que pudessem se tornar novamente seres produtivos e aceitos pela sociedade. Esse “avanço no pensamento inclusivo”, com a colocação no mercado de trabalho de dois grupos estigmatizados, as mulheres e os soldados mutilados, se deu segundo o autor, em decorrência do crescimento da indústria bélica a qual desencadearia a corrida armamentista (KARNAL, 2008).

Na esteira dos benefícios alcançados por estes soldados, outros grupos de excluídos foram sendo beneficiados, como os deficientes físicos, sensoriais e intelectuais, provocando uma reestruturação na sociedade, que já não aceitava a estigmatização e a exclusão dos deficientes, como podemos observar na declaração feita por Aranha (1995):

O problema do estigma e do isolamento dos deficientes tornou-se tão grave no país, que levou à reação social, através dos movimentos de defesa dos direitos das minorias, dentre estas, a dos deficientes. A ideologia da normalização foi um dos produtos deste momento histórico [...]. (ARANHA, 1995, p. 67).

A ideologia da normalização tem importância social, uma vez que esta fundamentação baseia-se na inclusão da pessoa com deficiência na sociedade mais ampla, ou seja, fora das instituições nas quais estavam segregadas nesta época. Era esperado, com o princípio da normalização, que às pessoas com deficiência fossem

oferecidas condições ou padrões o mais próximos possível aos da vida cotidiana das demais pessoas. De acordo com Aranha (1995) e Aranha (2001) este princípio de normalização foi a fundamentação filosófica tanto do movimento de desinstitucionalização, que retirou os indivíduos das instituições tradicionais como os manicômios, quanto do movimento da integração social do deficiente, responsável pela criação de serviços que viessem atender as peculiaridades das pessoas com deficiência.

Glat e Fernandes (2005) mencionam que em decorrência do início do movimento mundial contra a marginalização das minorias, ocorreram manifestações também em nosso país. No Brasil, segundo as autoras, aconteceram discussões sobre a segregação da educação especial, que promoveram a busca de alternativas pedagógicas que favorecessem o ingresso de todos os alunos, mesmo que ele apresentasse deficiências severas. A integração destes alunos deveria ocorrer, como o indicado na Constituição Federal de 1988, preferencialmente na rede regular de ensino. Nesta linha de pensamento, as autoras comentam ainda que:

Foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração. Este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 3).

As ações governamentais ou da própria sociedade civil, estão ultimamente voltadas para que as pessoas com deficiência possam participar cada vez mais dos vários segmentos de nossa sociedade, dentre eles a escola e porque não a universidade.

Desde a promulgação da DUDH<sup>1</sup> em 1948 até hoje, muitos documentos internacionais, como a Declaração de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), ambos promovidos pela ONU, começaram a surgir

---

<sup>1</sup> Declaração Universal dos direitos Humanos

visando a inclusão social e conseqüentemente escolar. No Brasil, não poderia ser diferente, foram vários os documentos legais que subsidiaram o processo de inclusão, principalmente o escolar, no que diz respeito à educação básica. Entretanto, tendo como premissa o foco deste estudo, que é a inclusão na Universidade, será dado destaque especial àqueles documentos que contribuíram para que grupos que antes quase não eram vistos ocupando os bancos universitários, pudessem participar de cursos de graduação em todo o país, tendo um papel social a cumprir, satisfatoriamente.

Para melhor análise dos fatos dividiremos as ações do governo brasileiro com relação a inclusão de minorias na universidade em dois itens: Legislação Brasileira para Inclusão na Universidade e Programas e Ações sobre Diversidade na Universidade, pois é desta forma que o Ministério da Educação as divulga.

### **1.1.1 Legislação Brasileira para a Inclusão na Universidade**

Teixeira e Oliveira (2004) em parceria com a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), e o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), realizaram um estudo em 21 cidades brasileiras, contemplando todas as regiões de nosso país. O objetivo do trabalho das autoras era analisar a população brasileira e verificar a incidência de deficiências em nosso país. Com o resultado deste trabalho, as autoras pretendiam auxiliar no planejamento governamental proporcionando a “execução e avaliação de políticas, programas e projetos voltados para a população com deficiências. (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2004, p. 7, 9).

Como resultado desta pesquisa, as autoras mencionam que esta população:

É predominantemente do sexo feminino. É uma população jovem, principalmente nas cidades da Região Norte – média de idade de 41 anos. Em média 40% dos suspeitos de incapacidades, em todas as cidades estudadas, cursaram até a 4ª série do ensino fundamental. A taxa de analfabetismo nessa população é superior à média nacional e à da amostra. Cerca de 1/4 dessa

população não tem renda própria e cerca de 20% tem renda de até um salário mínimo. Verificou-se um percentual elevado de aposentados e sub-empregados. (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2004, p. 49).

Esta caracterização da população é de suma importância e talvez justifique o posicionamento do governo brasileiro diante da diversidade presente em nossa sociedade.

Uma das primeiras ações realizadas pelo Governo Federal Brasileiro, com relação à inclusão de deficientes no ensino superior, foi a homologação da Resolução nº 2, em 24 de fevereiro de 1981, na qual ficou assegurado que as universidades e os estabelecimentos de ensino superior podem conceder, a seus graduandos com deficiência, a dilatação de até 50% do limite máximo de duração fixada para o término do curso em questão.

Essa resolução foi um marco para a educação brasileira, pois ainda não existiam regulamentações legais que assegurassem em nosso sistema educacional, em nível de ensino superior, um prazo maior para a finalização da graduação. Este tempo maior para a realização de um curso superior se justifica pelas dificuldades encontradas pelos alunos deficientes em cumprirem sua formação acadêmica no prazo determinado pelos projetos políticos dos cursos universitários. Essa demora em terminar a graduação ocorria em decorrência das especificidades encontradas em cada patologia, bem como da necessidade de adequações curriculares a essas especificidades, para que os graduandos deficientes pudessem participar das aulas com as mesmas oportunidades que seus colegas não deficientes. Sem esse benefício, acredita-se que o que ocorria era ou a desistência do curso ou o jubilar<sup>2</sup>, o que provavelmente obrigava o deficiente a prestar novamente vestibular para terminar o curso preterido.

---

<sup>2</sup> Segundo o dicionário Michaelis (2001) Jubilar significa “Recusar nova matrícula nas instituições de ensino superior oficiais ao aluno reprovado nos exames finais em dois anos consecutivos”.

Em 1993, por meio do Decreto nº 914 é criada a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, assegurando em todo território nacional, o que já era pleiteado internacionalmente pela Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência, definindo no artigo 5º suas diretrizes quanto a:

- I - estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam o desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência;
- II - adotar estratégias de articulação com órgãos públicos e entidades privadas, bem como com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta política;
- III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas, as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer;
- IV - viabilizar a participação das pessoas portadoras de deficiência em todas as fases de implementação desta política, por intermédio de suas entidades representativas;
- V - ampliar as alternativas de absorção econômica das pessoas portadoras de deficiência;
- VI - garantir o efetivo atendimento à pessoa portadora de deficiência, sem o indesejável cunho de assistência protecionista;
- VII - promover medidas visando à criação de emprego, que privilegiem atividades econômicas de absorção de mão-de-obra de pessoas portadoras de deficiência;
- VIII - proporcionar ao portador de deficiência qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho. (BRASIL, 1993)

Pode-se verificar que essa política proporciona às pessoas com deficiência, a possibilidade de serem efetivamente capazes e produtivos dentro da sociedade, esperando que a coletividade saiba lidar com as diferenças, e proporciona aos deficientes os mesmos direitos oferecidos aos não deficientes, sem a marca do paternalismo ou protecionismo que geralmente os cercam.

Em 1994, foi aprovada a Portaria nº 1.793, que segundo Chacon (2001, p. 233) indicava “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que interagem com pessoas com necessidades especiais”. Nesta Portaria há três recomendações:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”,

prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos—Ético—Políticos—Educação da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. (BRASIL, 1994).

Chacon (2001) comenta que este documento tem seu maior mérito em dois aspectos, que foram citados, segundo o autor, por Omote (1996a; 1996b) e Bueno (1999). Tais aspectos referem-se primeiramente, a preocupação com a formação de profissionais que atuam na área da Educação Especial, mas que não são da área educacional; em segundo lugar, dar início a discussão sobre o currículo na formação do profissional, independentemente de sua área de atuação.

Em 1996 o Brasil promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – 9.394/96), tendo como foco a erradicação do analfabetismo e a eliminação de graves problemas sociais e educacionais que nos atingiam: o alto índice de repetência escolar, a evasão escolar e o trabalho infantil que estava crescendo de forma alarmante.

A LDBN 9.394/96 tem como um dos princípios básicos, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo considerada como uma lei que apesar de sua importância histórica apresenta certa fragilidade em alguns aspectos, como veremos a seguir.

Na LDBN 9.394/96 há, pela primeira vez em nosso país, um capítulo referente à Educação Especial, sendo que este, de acordo com Minto (2000) possui pontos positivos e alguns aspectos preocupantes, pois estes podem demonstrar visões indevidas já enraizadas nos setores da sociedade civil que podem proporcionar injustiças sociais contribuindo para as mais variadas formas de exclusão social.

De acordo com o texto da LDBN 9.394/96, a Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo e segregado de ensino, e passa a ser uma modalidade de ensino, dentro do sistema regular, com a possibilidade de serviços de apoio especializado, caso seja necessário o atendimento devido às particularidades dos alunos especiais. A LDBN 9.394/96 assegura ainda que para os casos que não sejam possíveis ao aluno deficiente permanecer nas salas de aula regulares, esse atendimento educacional poderá ser feito em classes, escolas ou serviços especializados.

Minto (2000) faz alguns apontamentos sobre estes aspectos que nos orientam a analisar detalhadamente o capítulo sobre a Educação Especial apresentada na LDBN 9.394/96. O autor inicia sua análise afirmando que o termo ‘portador’<sup>3</sup> causa preocupação, pois ele pode reforçar a idéia de excluir o aluno com deficiência, hipotetizando que este educando que por ventura apresente ‘graus diferentes de eficiência física, intelectual e psicomotora’, não possua também atributos de normalidade. (MINTO, 2000, p. 9, 11) Com relação ao termo ‘preferencialmente’, Minto (2000) menciona que ele pode ser a chave para o não cumprimento do artigo, pois dá a abertura para a não obrigatoriedade em aceitar o aluno deficiente na rede regular de ensino.

A LDBN 9.394/96 assegura também aos ‘educando com necessidades especiais’ a possibilidade de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (art. 59, §1). Minto (2000) afirma que pode estar havendo uma valorização do deficiente ou da deficiência, pois ao indicar que o aluno possui necessidades especiais implica que ele necessite de cuidados especiais que não necessariamente são de educação, como a adaptação dos banheiros ou o acesso

---

<sup>3</sup> Presente no artigo 58 da LDBN 9394/96 conforme apresentado a seguir: “[...] modalidade de educação especial, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos *portadores* de necessidades especiais.” (MINTO, 2000, p. 9, grifos nosso).

por meio de rampas, questões estas referentes a barreiras arquitetônicas e não curriculares. Minto (2000) menciona também que há preconceito na LDBN: “Na medida em que “atendimento educacional especializado” diz respeito a um direito do diferente e “necessidades especiais” sugere a exigência de cuidados para pessoas “não normais” (MINTO, 2000, p. 9).

Concordamos com esta citação, uma vez que acreditamos que graus diferentes de eficiência física, sensorial, motora ou intelectual não determinam que o educando seja incapaz de aprender os ensinamentos realizados pela escola.

A LDBN 9.394/96 aborda também a possibilidade de terminalidade específica para quem não conseguiu concluir os estudos dentro do prazo estipulado, ou o contrário, a aceleração para cumprir em menor tempo o programa escolar, no caso dos alunos com altas habilidades ou talentos. Há também a verificação quanto a necessidade de especialização dos professores, tendo como foco principal a integração do aluno deficiente nas classes comuns. Todos estes aspectos, de acordo com Minto (2000) não determinam a quem e como serão assegurados estes direitos, não sendo claro também se o Estado é responsável pela Educação Especial em todos os níveis de ensino. De acordo com autor a LDBN dá a entender que a Educação especial continuará sendo proporcionada principalmente pela iniciativa privada, e não necessariamente com dinheiro público.

Outro item que merece destaque na LDBN 9.394/96 é a educação como uma das formas de capacitação para que pessoas com ou sem deficiência possam ser incluídas no mercado de trabalho, de forma competitiva e em pé de igualdade.

Pode-se conferir este fato quando verificamos no capítulo IV da LDBN 9.394/96, que se refere à Educação Superior, no artigo 43, que uma das finalidades deste nível de

ensino é formar profissionais que possam exercer funções nas diferentes áreas do conhecimento, atuando em setores profissionais, priorizando o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Entretanto, a LDBN 9.394/96 não é clara em identificar se esses trabalhadores qualificados para atuar nas mais diferentes áreas profissionais referem-se a pessoas com ou sem deficiência, ou a ambos. Acredita-se que esses profissionais aptos a entrar no mercado de trabalho, como cita a referida lei, fazem menção a todo e qualquer cidadão brasileiro, sendo ele deficiente ou não, uma vez que de acordo com a Constituição Federal de 1988, todos somos iguais em direitos e obrigações.

Como podemos observar, a LDBN 9.394/96, proporciona que a Educação Especial, como uma modalidade de ensino que é, atue levando em conta as adequações necessárias às especificidades do graduando, sendo ele deficiente ou possuidor de extraordinário desempenho, como é indicado no §2 do artigo 47.

O ano de 2000 foi um ano importante para nossa educação já que foi nesse ano que entraram em vigor a Lei 10.098, mais conhecida como Lei de Acessibilidade. Nesta Lei é definido quem é a pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, além de estabelecer os critérios básicos para a acessibilidade destas pessoas, visando a eliminação de barreiras e de obstáculos “nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000).

Em 2001 é aprovada a Lei Nº 10.172 referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como meta a elaboração, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de planos decenais correspondentes e condizentes com o PNE. Estes planos decenais

serão avaliados periodicamente e acompanhados pelo Governo Federal na execução do PNE.

O PNE estabelece metas para todo o sistema básico de ensino, com orientações às modalidades de ensino, bem como para o ensino superior.

Com relação à Educação Especial, o PNE comenta que o direito à educação é comum a todas as pessoas e que esta educação deve ser ofertada na rede regular de ensino, como já havia sido comentado anteriormente por outras leis nacionais e internacionais. Além disso, o plano comenta que, para que a educação seja de qualidade, é necessário verificar as peculiaridades do educando em questão, tendo o olhar voltado para suas necessidades mais prementes; e, para isso o sistema educacional poderá utilizar-se de estratégias para que a qualidade de ensino seja efetiva. Em outras palavras, é assegurada pelo PNE aos alunos deficientes, a participação nas salas regulares, nas salas de recursos, de acordo com suas especificidades, bem como nas salas especiais e nas escolas especiais.

Em 2002, é regulamentada a Resolução CNE/CP Nº 1 que institui as orientações principais para a formação de professores da educação básica, bem como dos cursos de licenciatura e bacharelado em nível superior. Entre estas orientações dadas aos docentes estão:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
  - II - o acolhimento e o trato da diversidade;
  - III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
  - IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
  - V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
  - VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
  - VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (BRASIL, 2002).

Com essas orientações, o Governo Federal visa a melhoria na formação dos docentes, de forma que eles consigam atender as diversidades existentes entre seus alunos, na dinâmica de suas salas. Neste mesmo ano é instituída a resolução nº 2 que complementa a Resolução nº 1, pois determina a carga horária mínima de 2.800 horas (duas mil e oitocentas) para os cursos superiores de formação de professores da educação básica. Nesta carga horária deve estar garantida a articulação entre a teoria e a prática pedagógica do futuro docente.

Em 2002, é criada pelo MEC a Lei 10.436, mais conhecida como a Lei de Libras, que reconhece a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS<sup>4</sup>) como meio legal de comunicação e expressão, “em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

Em 2005 é homologado o Decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei de Libras e oferece entre outras disposições a oferta da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura na modalidade obrigatória e nos cursos de bacharelado como disciplina optativa, com exceção do curso de fonoaudiologia no qual a disciplina também deve ser obrigatória.

Além disso, este Decreto informa que a formação para o professor ou instrutor de Libras deve ocorrer em nível superior de ensino, em curso de graduação de

---

<sup>4</sup> Atualmente na literatura usa-se o termo Língua de Sinais Brasileira (LSB), e não Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), porque não existe uma única língua de sinais no mundo. Na verdade, existem línguas de sinais no mundo todo, que podem ser brasileira, chilena, americana, portuguesa. Essas línguas são diferentes umas das outras e independem das línguas orais de seus países. Mas, no Brasil, usa-se LIBRAS, referindo-se a língua de sinais brasileira, por ser um termo amplamente conhecido. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

licenciatura plena em Letras com habilitação em Libras ou com habilitação em Libras tendo a Língua Portuguesa como segunda língua.

O Decreto é claro ao comentar que até 2015, a nível superior, o ensino dessa disciplina nos cursos de licenciatura ou bacharelado deve ser oferecido por profissionais com os seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério. (BRASIL, 2005).

Portanto, podemos verificar que não há uma exigência específica para que apenas o profissional de determinado curso de graduação ministre a disciplina de Libras, mas sim o que se espera é que este profissional tenha obtido certificado em proficiência em Libras pelo Ministério da Educação, ou seja, o PROLIBRAS.

O Brasil é reconhecido internacionalmente como defensor dos Direitos Humanos e vem auxiliando, desde 2002, na elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Em 2007, os especialistas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, e as entidades de defesa dos direitos, entre elas, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, junto a ONU elaboraram um documento a ser apresentado ao Congresso Nacional para aprovação, “onde constam cinquenta artigos que tratam dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, revestidos com tudo que se faz indispensável para a emancipação desses cidadãos”.

Este documento se faz necessário, pois segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada pela ONU, ocorrida em 2002, enquanto não houver acessibilidade haverá discriminação, e esta deve ser condenada tanto pelo ponto de vista moral quanto ético e, portanto obrigatoriamente terá que ser punida nas formas da lei.

Finalmente em 2008, o MEC disponibilizou o Decreto nº 6.571 no qual a União proporcionará, aos sistemas públicos de ensino, apoio técnico e financeiro visando o aumento na oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos que, estando matriculados na rede regular de ensino, possuam altas habilidades ou talentos, deficiência, ou àqueles que possuem transtornos globais do desenvolvimento.

O Decreto nº 6.571 que disponibiliza sobre o AEE, é uma proposta pedagógica voltada para a Educação Básica, mas que possui ações que refletem na Educação Superior. Inicialmente, o Decreto apresenta em seu 2º artigo, item IV, como um de seus objetivos, assegurar condições ao aluno com necessidades especiais de continuar seus estudos nos demais níveis de ensino, dentre eles, subentende-se, o Ensino Superior.

O Decreto nº 6.571 em seu 3º artigo faz menção a ações que afetam diretamente o Ensino Superior. No item I é afirmado que serão implantadas salas de recursos multifuncionais, que num primeiro momento foram instaladas nas escolas de educação básica, entretanto a partir de 2010, o Governo Federal resolveu implantá-las também nas IES que possuem cursos de licenciaturas. Esta ação visa auxiliar tanto no atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais, quanto na capacitação dos futuros docentes, meta indicada no item II deste mesmo artigo, para que eles aprendam a manusear todos os materiais que a Sala de Recurso possui, para quando estiverem regendo uma sala de aula. Estas Salas Multifuncionais também serão utilizadas para a

capacitação continuada dos professores da rede regular de ensino, para que eles possam utilizar todos os recursos disponíveis em sua prática pedagógica. Com isto o Governo Federal pretende auxiliar na implantação do AEE e na melhora do ensino deste alunado.

Além disso, no item III, é mencionada a necessidade de formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva. Entretanto, este item não é claro o suficiente quanto ao momento em que esta capacitação deverá ser realizada, e por isso fica dúvida, esta formação deverá ser realizada em nível de especialização, ou na própria capacitação inicial destes profissionais?

No item IV do Decreto nº 6.571 o MEC indica que auxiliará a criação e manutenção de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, visando a eliminação das barreiras arquitetônicas, de comunicação e de informação que possam vir a impedir a participação e o desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência dentro dos cursos de graduação.

Diante de todo o exposto até o presente momento, se faz necessário verificar quais foram as ações que o Governo Federal vem realizando para atender a todas essas determinações legais.

### **1.1.2 Programas e Ações Governamentais sobre Diversidade na Universidade**

De acordo com Moehlecke (2004) o governo brasileiro, na última década, se posicionou afirmativamente diante da questão da diversidade na Universidade. Segundo a autora, é possível comentar isso, pois podemos verificar que esta temática está cada vez mais presente nas discussões cujo tema é a educação brasileira. A autora relata que:

Com relação à permanência no ensino superior, as ações abrangem, basicamente, a concessão de bolsas vinculadas à participação em programas e projetos que promovem uma reflexão sobre políticas de diversidade [...]. Destacam-se ainda os programas de formação de professores abrangendo

temas como a educação indígena, a educação de gênero e orientação sexual e as relações étnico-raciais [...]. (MOEHLECKE, 2004, p. 477).

Percebemos com isso que o Governo Federal tem como prioridade a ampliação do acesso ao Ensino Superior e por isso a Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação e Cultura – MEC realiza programas e ações que visam promover a inclusão das minorias, de uma forma geral e não apenas pessoas com deficiência, nas universidades brasileiras. Neste trabalho descreveremos os principais programas governamentais, voltados para a questão da diversidade na universidade. Estes programas possuem ações divididas em cinco grupos, sendo que descreveremos aqui aquelas ações que visam promover a inclusão na universidade daquela população que por um motivo ou outro é discriminada e/ou estigmatizada pelo restante da sociedade. Estes grupos estão assim divididos: a) Avaliação, Regulação e Supervisão da Educação Superior, na qual abordaremos o SINAES; b) Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e outros programas, sendo que abordaremos os seguintes programas: Reuni, Proext, Programa Incluir, Promissões e Pnaes; c) Bolsas e Financiamento da Educação Superior, sendo abordado o ProUni e o FIES; d) Programas e Convênios internacionais, sendo descrito o PEC-G; e) Formação de Professores, deste grupo descreveremos o Uniafro e o Prolind.

É importante discorrer sobre estes programas e ações uma vez que se faz mister saber como o Governo Federal Brasileiro pensa e promove ações relacionadas à diversidade.

#### **1.1.2.1 Avaliação, Regulação e Supervisão da Educação Superior**

- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes):

O Sinaes foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com a finalidade de analisar três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Nestes três componentes o Sinaes avalia todos os aspectos relacionados aos eixos de ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações dentre outros aspectos.

Para executar essa análise o Sinaes possui instrumentos como a auto-avaliação, avaliação externa, o Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudante), avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo escolar e o cadastro do aluno.

Com os resultados obtidos pelo Sinaes é possível delinear o cenário dos cursos e instituições de educação superior no País, identificando suas qualidades, mas também conseguindo se verificar onde estão as principais dificuldades. A coordenação e supervisão da avaliação do Sinaes é realizada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), mas sua execução é responsabilidade do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas por todos os atores envolvidos no sistema de ensino: pelas IES, como um importante instrumento de orientação para a sua eficácia institucional e a verificação de sua eficácia acadêmica e inserção social na comunidade a qual atende; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas efetivas que auxiliem na melhora do ensino; pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e o público em geral, para orientar suas escolhas quanto aos cursos e as instituições que desejam ingressar.

- Avaliação dos Cursos de Graduação

O Inep administra o sistema de avaliação de cursos superiores no País, produzindo indicadores e um sistema de informações que auxilia o Ministério da Educação na regulamentação da educação superior garantindo transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade.

Para realizar a avaliação dos cursos superiores no país o Inep utiliza como instrumentos indicadores de qualidade o Enade e as avaliações realizadas pelas comissões de especialistas nas universidades. Na primeira etapa da avaliação dos cursos de graduação tanto os alunos ingressantes como os alunos concluintes dos cursos avaliados participam do Enade. Esses graduandos realizam uma avaliação dividida em formação geral e formação específica. Na segunda etapa de avaliação dos cursos, são realizadas visitas *in loco* aos cursos e instituições públicas e privadas com a finalidade de se verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas (se há adaptação e acessibilidade física ou não) e a organização didático-pedagógica do curso.

No âmbito do Sinaes é esperado que os cursos sejam avaliados periodicamente, portanto os cursos de bacharelado, licenciaturas e tecnológicos passam impreterivelmente por três tipos de avaliação, ou seja, para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento.

A avaliação para autorização é realizada quando uma IES solicita autorização ao MEC para abrir um curso. Os avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASis), seguem parâmetros de um documento próprio para as visitas *in loco*. Nesta avaliação são observadas três dimensões do curso: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas.

A segunda avaliação, destinada para reconhecimento dos cursos, tem como objetivo verificar se o projeto apresentado para autorização foi cumprido. Então, quando a primeira turma do curso novo inicia na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. Assim como na avaliação para autorização, aqui também há um instrumento próprio, utilizado pela comissão de avaliadores do BASis, que permanecerão na IES por dois dias, analisando a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas.

O terceiro tipo de avaliação que se refere a renovação de reconhecimento dos cursos de graduação e ocorre a cada três anos, período conhecido como Ciclo de Sinaes. Nesta avaliação, além do reconhecimento do curso é avaliado se o mesmo poderá continuar com sua autorização de funcionamento. Nesta avaliação trienal são calculados o Conceito Preliminar do Curso (CPC). Para os cursos que obtiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por dois avaliadores ao longo de dois dias. Já os cursos com conceito 3 e 4 receberão visitas apenas se solicitarem.

#### **1.1.2.2 Bolsas e Financiamentos da Educação Superior**

- O Programa Universidade para Todos (ProUni):

O ProUni foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, visando a concessão de bolsas de estudos, integrais e parciais, “a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica”, em IES privadas, sendo que as instituições que aderirem ao programa recebem isenção de tributos.

Os candidatos deste programa não podem possuir diploma de curso superior e devem ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sendo que neste exame o candidato deverá alcançar no mínimo 400 pontos na média das cinco<sup>5</sup> notas.

O candidato que comprovar ter renda familiar de até um salário mínimo e meio por pessoa (cerca de oitocentos e dez reais), poderá concorrer às bolsas integrais. Para as bolsas parciais de até 50%, o candidato deverá ter uma renda familiar de até três salários mínimos (cerca de um mil, seiscentos e vinte reais por pessoas).

Entretanto, a seleção não se resume apenas a análise da situação sócio-econômica, há ainda outras cinco regras exigidas pelo programa para a concessão de tais bolsas. Segundo essas regras o candidato deve: 1) ter cursado todo o ensino médio em escola pública; 2) OU ter cursado, como bolsista integral, o ensino médio em escola particular; 3) OU ainda, ter cursado o ensino médio parcialmente em escola pública e particular, e nesta última com bolsa integral; 4) OU ser pessoa com deficiência; 5) OU ser docente efetivo da rede pública de ensino, estar exercendo a função, e concorrendo a bolsas para os cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia, sendo que neste caso não será levado em conta o critério de renda familiar.

No segundo semestre de 2010, de acordo com o site do MEC, foram ofertadas 39.882 bolsas integrais e 35.963 parciais, perfazendo um total de 75.845. Deste total, 15.592 bolsas foram destinadas para a região sul, 34.986 bolsas foram disponibilizadas para a região sudeste. A região centro-oeste ficou com 7.539 bolsas, na região norte foram concedidas 4.267 bolsas e na região nordestes 12.815 alunos obtiveram bolsas do ProUni.

---

<sup>5</sup> Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias e Redação.

- **Fundo Financeiro ao Estudante do Ensino Superior (FIES):**

O FIES foi criado para substituir o Programa de Crédito Educativo, e é regulamentado pela Resolução nº 2.647, de 22 de setembro de 1999, e está destinado a financiar estudantes carentes no ensino de terceiro grau. Para isso, estes educandos devem estar regularmente matriculados em cursos de graduação, com avaliação positiva pelo SINAÉ<sup>6</sup>, e em Instituições de Ensino Superior (IES) cadastradas no programa. A verba para este financiamento é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), via Caixa Econômica Federal, que atualmente aplica recursos da ordem de seis bilhões de reais, a mais de 560 mil estudantes, em 1.459 IES credenciadas que possuem com 2.080 Campi cadastrados.

### **1.1.2.3 Programas e Convênios Internacionais**

- **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**

O Programa PEC-G também é conhecido como Programa Conexões de Saberes e foi criado em 2004 pelo MEC/SESU, a partir de um projeto piloto, visando proporcionar aos universitários de origem popular a possibilidade de participar de projetos de iniciação científica visando a aquisição e produção de conhecimentos científicos para, a partir disso, se tornarem agentes multiplicadores de conhecimento, intervindo em suas comunidades de origem. Concomitantemente este programa auxilia que seus participantes monitorem e avaliem o impacto das políticas públicas desenvolvidas em espaços populares.

Os estudantes participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) recebem uma bolsa no valor de um salário mínimo, destinada a sua

---

<sup>6</sup> Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

manutenção durante o período de graduação, uma vez que muitos destes alunos são oriundos de países pobres, mas devem estar regularmente matriculados em uma Instituição Federal de Ensino Superior a qual também deve estar inscrita no PEC-G.

#### **1.1.2.4 Programas de Formação Docente**

- Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO)

O UNIAFRO foi criado por meio da Resolução CD/FNDE nº 14/2008, na qual o Ministério da Educação estabeleceu critérios para a ajuda financeira às Instituições de Educação Superior que realizarem ações voltadas para a formação inicial e continuadas de professores da educação básica bem como para a elaboração de material didático específico que possam realizar ações que venham promover o estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira. Com este programa o MEC por meio da SESU pretende contribuir para que os preconceitos e as atitudes discriminatórias do racismo sejam sobrepujados por meio de práticas pedagógicas efetivas relacionadas a esses temas nas escolas brasileiras.

- Programa de apoio à formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)

O PROLIND é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. O objetivo é estimular o desenvolvimento de projetos de curso na área de Licenciaturas Interculturais em Instituições de Ensino Superior públicas, federais e estaduais, para formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.

### **1.1.2.5 Reestruturação e expansão das Universidades Federais (Reuni) e outros programas**

- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)

Um dos principais objetivos do Governo Federal é expansão do ensino superior e uma das ações desenvolvidas para se alcançar este objetivo foi a criação do Reuni. Este programa tem como meta, a ampliação ao acesso e a permanência na educação superior, dobrando o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação.

Todas as IFES aderiram ao Reuni e apresentaram planos de reestruturação, com ações visando o aumento do número de vagas, além de medidas como a “ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão”.

Diante do exposto até o momento verificamos que muito se alcançou e evoluiu com relação às políticas públicas para a inclusão, principalmente com o desenvolvimento de programas voltados para a promoção voltada ao aumento do número de vagas na educação superior, pelas minorias. Mas ficamos ainda com uma pergunta: será que essas ações governamentais foram suficientes para a eliminação do preconceito e da estigmatização das minorias aqui mencionadas, e principalmente com relação a inclusão dos deficientes nos bancos escolares da educação superior?

- O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) criado por meio do Decreto nº 4.875/2003 e desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e

particulares. Este projeto tem como objetivo promover a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos na área da educação e da cultura, em especial os países africanos.

- Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)

O Pnaes tem como objetivo possibilitar a igualdade de oportunidades a todos os estudantes visando a melhora no desempenho acadêmico, com estratégias que combatam a repetência e a evasão. Para cumprir esse objetivo o Pnaes afiança a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos presenciais de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Ainda visando a igualdade de oportunidade entre os graduandos o Pnaes disponibiliza assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Todas as ações são executadas pela instituição de ensino na qual o graduando está matriculado, sendo que ela deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Para participar deste programa os estudantes passam por avaliação socioeconômica, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição.

- O Programa de Extensão Universitária (ProExt)

O ProExt criado em 2003, tem como objetivo de apoiar as IES públicas no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que colaborem para a implementação de políticas públicas, tendo como meta a extensão universitária evidenciando a inclusão social. Os programas ou projetos desenvolvidos no ProExt, devem contemplar um desses temas: formação de professores para o sistema

educacional; atenção integral à família; combate à fome; erradicação do trabalho infantil; combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes; juventude e desenvolvimento social; geração de trabalho e renda em economia solidária; promoção e/ou prevenção à saúde; violência urbana; direitos humanos; educação de jovens e adultos; atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas; atividades complementares ao Programa Brasil Alfabetizado; educação ambiental e apoio ao desenvolvimento comunitário; inclusão étnica; apoio à organização e desenvolvimento comunitário; inclusão social dos usuários de drogas; inclusão digital; apoio às atividades de escolas públicas; ensino de ciências; Educação de jovens e adultos, incluindo apoio ao desenvolvimento de sistemas locais e regionais de educação, alfabetização e letramento.

- O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir):

Com este programa o Governo Federal pretende propor ações que possam garantir o acesso de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O Incluir cumpri as determinações dos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, sendo que as ações desenvolvidas ocorrem em parceria entre as Secretarias de Educação Especial (SEESP) e de Educação Superior (SESU).

Este programa teve início em 2005, quando foi aberto o primeiro edital. A partir deste ano, as ações do Incluir têm como objetivo a criação, consolidação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES.

Os núcleos criados por meio do Programa Incluir são responsáveis em organizar ações, dentro de suas instituições educacionais, a fim de garantir a integração dos alunos deficientes à vida acadêmica, promovendo a eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Para a eliminação das barreiras mencionadas, as ações dos núcleos devem promover o acesso dos graduandos deficientes a todos os espaços e ambientes, bem como nas ações e nos processos desenvolvidos na instituição, com a finalidade de integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

Em 2009, foram aprovados 40 projetos, sendo 5 em IES estaduais e 35 federais. Das IES federais 6 eram instituto federal de educação, ciência e tecnologia, e 29 eram universidades. Já no Incluir de 2010 foram disponibilizados cinco milhões de reais, sendo que cada IES só poderia concorrer com um projeto por instituição, prevendo um gasto de no máximo duzentos mil reais, sendo que deste valor, oitenta mil são destinados a investimentos estruturais e cento e vinte mil para materiais de custeio. Neste ano todas das 44 IES contempladas eram federais, das quais 31 Universidades, 12 institutos federais de educação, ciência e tecnologia e 1 centro federal de educação tecnológica.

Em 2010, o MEC aprovou em todo o nosso país 43 projetos, sendo 5 na região norte, 11 na região nordeste, 5 na região centro-oeste, 11 na região sul e 11 na região sudestes. Veremos alguns dos projetos aprovados pelo Programa Incluir, seus objetivos e sua estrutura.

Na região sul um dos projetos aprovados foi o do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do Instituto Federal Catarinense – IFC é um órgão de assessoramento ligado à Pró-Reitoria de Extensão, e em todos os campi, diretamente à Diretoria de Desenvolvimento Educacional. O NAPNE desenvolve ações de implantação e implementação tendo como objetivo principal estimular a criação da cultura, da educação para a convivência, da aceitação da

diversidade e, principalmente, buscando a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, bem como auxiliar na criação de políticas de inclusão, conforme as demandas existentes em seus campi e região de abrangência.

Na região sudeste, o projeto aprovado foi o de “Acessibilidade na Educação Superior” do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) tem como objetivo a acessibilidade e formação de profissionais na Língua Brasileira de Sinais para o desenvolvimento de uma política de inclusão universal do instituto. Este projeto surgiu da demanda de adaptação arquitetônica dos campi do IFMG para as pessoas com necessidades específicas. É meta deste projeto o desenvolvimento de tecnologia assistiva, formação de profissionais da instituição na Língua Brasileira de Sinais e adequação ao desenho universal para o prédio onde funcionam as bibliotecas.

Na região centro-oeste, o projeto aprovado refere-se ao Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) da Universidade de Brasília (UnB), funciona na Faculdade de Educação, e tem como meta capacitar profissionais para trabalhar com software para deficientes visuais, além de realizar ações relacionadas a eliminação das barreiras de acessibilidade como a construção de piso tátil na biblioteca, a biblioteca virtual para deficientes visuais, e a instalação de um elevadores naqueles locais que se fizerem necessário.

Na região nordeste, foi aprovado o projeto “Trilhando caminhos rumo à igualdade: proposta de acessibilidade e permanência na universidade”, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) aprovado no Incluir 2010, pretende criar o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE<sup>7</sup>) tendo como meta

---

<sup>7</sup> A sigla NAPNE é utilizada tanto pelo Instituto Federal Catarinense, para nomear o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas, quanto pela Universidade Federal de Campina Grande para nomear o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais.

assegurar aos alunos, professores e funcionários com necessidades especiais condições de acesso às dependências da universidade, sem quaisquer obstáculos. O NAPNE inicialmente realizará a instrumentalização do núcleo com equipamentos específicos para a acessibilidade (computadores, impressora e teclado Braille, lupa eletrônica, amplificador sonoro, entre outros). Além disso, pequenas adaptações físicas como: colocação de rampa, corrimão, sinalização tátil, alargamento de portas, que facilitem o livre acesso das pessoas com necessidades especiais também serão realizadas. O principal objetivo do NAPNE é a capacitação e sensibilização dos docentes e dos técnicos da UFCG para que saibam atender adequadamente as necessidades educativas dos alunos com deficiência visando a não exclusão destes acadêmicos das atividades realizadas pela universidade.

Na região norte foi aprovado a expansão do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente, da Universidade Federal do Tocantins, que foi criado em março de 2009, tendo como objetivo oferecer condições básicas de acesso, ingresso e permanência aos acadêmicos deficientes, bem como promover projetos educacionais que envolvam os vários cursos ofertados pela universidade, visando a formação dos futuros profissionais, principalmente dos futuros professores, com uma visão aberta à sociedade inclusiva. Dentre as ações do NIAD estão ciclo de palestras com a temática da inclusão, cursos de Libras e Braile, produção de material em Braile e digitalizado, além de projeto em parceria com o Ministério Público do Trabalho visando a colocação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Em 2010, as metas aprovadas pelo Incluir dizem respeito a três eixos principais: a) adequação arquitetônica, de mobiliário e equipamentos para o Campus de Palmas, onde se localiza a reitoria da Universidade; b) Levantamento étnico-racial e dos portadores com necessidades especiais de toda a comunidade acadêmica distribuída pelos sete campi da Universidade; c) Capacitação em

educação inclusiva visando habilitar docentes e técnicos administrativos da Universidade Federal do Tocantins para o atendimento de educandos com deficiência visual, auditiva e outras deficiências que necessitem de recursos tecnológicos. Com essas ações pretende-se diminuir a exclusão social, a discriminação e a desinformação provocada tanto pela barreira lingüística e cultural como pelas dificuldades de acesso físico, com isso é esperado que os profissionais capacitados se tornem multiplicadores do Sistema Braille e da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Há grande preocupação, como pudemos verificar nestes projetos aprovados pelo Programa Incluir, que as Universidades públicas se tornem acessíveis tanto arquitetonicamente, quanto com relação a comunicação. Entretanto, a questão da inclusão na universidade passa por condições expressas quer na legislação, com políticas de ação destinadas ao atendimento de TODOS os alunos. Mas, a despeito de tais condições que ideologicamente dão ou dariam a ver uma situação mais privilegiada, outros componentes estão no bojo das características das universidades, tais como o preconceito, o estigma, que pode dificultar aos alunos com deficiência sua inclusão na universidade.

## **1.2 Preconceito, Estigma e Deficiência**

### **1.2.1 Preconceito e Estigma**

Podemos verificar que em todas as fases da Educação Especial (exclusão, segregação institucional, integração e inclusão), o preconceito e a estigmatização em relação ao diferente sempre foram os pontos principais de exclusão diante da sociedade, que definia as normas e os padrões nos quais todos os homens deveriam ser enquadrados ou até mesmo encarcerados.

O preconceito e a estigmatização do deficiente se deu principalmente porque este era, e em alguns lugares e momentos ainda o é, visto sob o paradigma do modelo médico de deficiência, onde o deficiente é considerado desamparado, passivo e dependente de outras pessoas. Este paradigma apresenta os deficientes como sendo incapazes de trabalhar ou realizar ações necessárias para a vida em sociedade sem monitoramento, e conseqüentemente, são considerados isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis, já que são considerados ‘inválidos’.

Ribas (2003, p. 12), comenta que o significado que o termo deficiente possui para a sociedade, explica que existem valores ligados ao modo como esta sociedade está organizada, sendo que esses valores refletem o pensamento e a imagem dos homens norteando suas ações. Como o próprio autor refere, “em todas as sociedades a palavra ‘deficiente’ adquire um valor cultural segundo padrões, regras e normas estabelecidos no bojo de suas relações sociais.”

Ribas (2003) comentar que os homens não são todos iguais fisicamente, apesar de serem homens, e que os deficientes talvez sejam um pouco mais diferentes, já que podem possuir sinais ou seqüelas mais perceptíveis.

Esta afirmação vem complementar o que é referendado por Omote (1999) quando este comenta que as diferenças não são propriedades inerentes a algum atributo de uma pessoa. Na realidade, esta desigualdade só aparece se houver algum tipo de comparação entre um atributo ou um comportamento de uma pessoa com a outra, tendo como base um padrão, norma ou qualquer critério pré-estabelecido.

Ribas (2003) comenta que a sociedade deve possuir funções sociais bem definidas, visando o equilíbrio e a harmonia social, para que ela possa ter condições de alcançar o progresso desejado.

Omote (2004, p. 287) comenta que as reações da audiência são variáveis críticas para a “construção e manutenção do desvio, uma vez que nenhuma qualidade é inerentemente vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista social.” Segundo o autor, o estigma é uma marca de descrédito e de inferioridade, pois colocam a pessoa que o possui numa categoria de desvio, cumprindo sua “função de controle social para a manutenção da vida coletiva.” (OMOTE, 2004, p. 287).

Aventa-se a idéia de que os desvios e estigmas são necessários na construção de uma sociedade inclusiva, justamente porque há aí uma ampla gama de desigualdades. O estigma é parte integrante da inclusão, e este é o grande dilema a ser enfrentado pelas sociedades humanas que precisam combater as desigualdades. A vida comunitária dos diferentes, sem as desigualdades sociais de hoje e com o respeito à diversidade, precisa conviver com o controle social por meio de estigma. (OMOTE, 2004, p. 287).

A idéia de desvantagem está ligada ao desequilíbrio provocado pela deficiência, quando comparamos os membros de um grupo social com aquela pessoa com deficiência. Para explicar melhor o termo desvantagem, vale ressaltar o que Amaral (1992) aborda quando separa a deficiência em duas categorias:

Deficiência primária “[...] engloba o impedimento (dano ou anormalidade de estrutura ou função – olho lesado, o braço amputado, a perna paralisada)”. (AMARAL, 1992, p. 9).

Deficiência secundária é “[...] aquela não inerente necessariamente à diferença em si, mas ligada também à leitura social que é feita dessa diferença”. (AMARAL, 1992, p. 9).

Ou seja, se a primeira refere-se à deficiência em si, a segunda aborda as significações realizadas pela sociedade em torno desta deficiência, sendo, portanto responsável pelo ‘impedimento’ do desenvolvimento do indivíduo, pois acaba gerando atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmas que levam à exclusão daquela pessoa cuja diferença a coloca em situação desvantajosa no meio social.

Omote (2006, p. 253) comenta que:

Cada indivíduo nasce com uma carga genética e se desenvolve em interação com seu meio, construindo a sua individualidade com infinitas diferenças em relação a seus co-específicos. Assim, os indivíduos pertencentes a uma

mesma espécie apresentam semelhanças e diferenças entre si, constituindo cada um a sua própria singularidade.

Isto se dá, pois, cada indivíduo é diferente de seus pares em vários aspectos, considerados normais, pois é a forma como cada indivíduo daquela espécie consegue se adaptar às mudanças do meio. Essa variação pode ser um pouco mais complexa e variável, pois além da influência da genética sobre a individualidade humana, há ainda o meio social criado pela própria espécie humana, que influencia essa diversidade.

Entretanto, Omote (2006) faz o seguinte comentário sobre essas diferenças, que segundo ele são irrelevantes para os propósitos educacionais:

[...] há as que interferem no processo de ensino-aprendizagem, tanto para favorecê-lo quanto para introduzir alguma dificuldade que, com criatividade e necessária adaptação, podem ser superadas, e há aquelas que praticamente impedem a realização de qualquer atividade escolar em vista do severo comprometimento mental e comportamental. Portanto, precisamos lidar com as mais variadas diferenças, desde aquelas que representam uma possibilidade adaptativa bastante positiva até aquelas que não representam outra coisa senão a degenerescência. (OMOTE, 2006, p. 257).

Apesar de o surgimento de possíveis patologias serem consideradas normais na vida em sociedade, as condições incapacitantes decorrentes destas patologias não passam despercebidas ou abafadas. A pessoa que possui uma limitação ou impedimento tem condições extremamente diferenciadas daquelas que são diferentes por um fator adaptativo. Ser diferente neste caso não pode ser considerado ser normal, pois estes conceitos, mesmo que realizados de forma bem intencionada, podem mascarar as dificuldades que essas pessoas possuem no seu dia-a-dia.

De certa forma esta atitude pode, a nosso ver, ser considerado um preconceito com relação às pessoas que possuem uma deficiência, tendo como base a fala de Aranha (1992, p. 172) na qual “[...] o preconceito nada mais é que uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento.”

O preconceito pode ter um significado comiserativo podendo gerar reações de pena e piedade sobre aquela pessoa considerada inválida, pois ela normalmente é vista sob o estereotipo de vítima, sofredora ou ainda prisioneira da própria deficiência. Por outro lado, o preconceito pode gerar reações de caráter aversivo, sendo o deficiente tratado de forma agressiva, pois é visto sob o estereotipo de uma pessoa má, um vilão ou um ser asqueroso.

Tanto a visão comiserativa quanto a visão aversiva ocorrerá dependendo da ótica de quem vê ou vive a deficiência, uma vem que a deficiência sempre provoca um impacto que desencadeia emoções reais que podem ser admitidas, conscientes, inconscientes e/ou inconfessáveis.

Esse impacto provoca reações que são consideradas mecanismos de defesa, que podem levar ou a um ataque, para que possamos exterminar e destruir o 'inimigo', como se faziam antigamente, quando os deficientes eram deixados a própria sorte, jogados em precipícios para morrerem, ou a comportamentos de fuga.

Dentro dos comportamentos de fuga podemos destacar o *abandono*, a *superproteção* e ou a *negação*. Quando a deficiência é negada, de certa forma é possível dar um atributo que compense essa incapacidade como, por exemplo: "Ele é deficiente, mas é tão inteligente". Por outro lado, podemos negar atenuando a deficiência ao dizermos: "Não é tão grave assim, tem casos piores." Ou então, podemos negar simulando que a incapacidade não existe ao dizermos: "É cega, mas é como se não fosse".

Todas essas reações, desencadeadas pelo preconceito, existente pela falta de conhecimento sobre o assunto, podem levar a duas direções. A primeira indica que tais comportamentos acabam gerando estereótipos como já visto, e conseqüentemente

evoluem para o estigma. A segunda direção nos indica que tais reações podem sinalizar numa tentativa de normalização da deficiência, uma vez que, talvez seja difícil que a natureza humana reconheça e aceite tantas diferenças individuais.

Segundo Goffman (1975, p. 11) o termo estigma foi criado pelos gregos para se referir a “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava.” Estes sinais eram criados por meio de cortes ou com fogo no corpo e mostravam que aquela pessoa era um escravo, um criminoso ou um traidor e, por este motivo, deveria ser evitado o contato com ela.

Não se tem notícia se essas marcas foram também utilizadas pelos gregos em relação às pessoas deficientes; entretanto, sabe-se que eles conferiam grande valor ao belo e à perfeição e, de acordo com esses valores fundamentais, as crianças deficientes físicas ou mentais eram consideradas subumanas e, portanto, estavam fora dos padrões de beleza aceitos, sendo abandonadas à própria sorte ou mortas.

Ainlay, Coleman e Becker (1986) comentam que, nessa época, os sinais físicos eram considerados pelos gregos como uma causa para afastar da sociedade pessoas como criminosos, escravos e traidores, por supor que estas condições eram ligadas a alguma falha moral. Os autores abordam ainda, que atualmente, o estigma envolve o mesmo significado de reprovação moral, inferioridade e afastamento.

Segundo os autores, atualmente, o estigma é influenciado pela cultura e pela época, sendo que cada sociedade cria atributos desejáveis e indesejáveis, acompanhados por regras que direcionam o modo como as pessoas que se encontram em tais perspectivas devem ser tratadas, com a finalidade de reduzir o contato com as pessoas não-estigmatizadas.

Verifica-se então a importância da audiência na definição de uma condição deficiente. É a partir da reação da audiência que se verifica a importância de se levar em conta o contexto vivido e, com isso, especificar os critérios que irão determinar se aquele indivíduo é deficiente ou não.

A audiência cria, inicialmente, uma identidade social que está em consonância com suas concepções e com as quais realiza categorizações com relação a uma pessoa determinada. Com isso, o papel da audiência é extremamente importante, pois é por meio dela que a definição de deficiência acontecerá e conseqüentemente a criação ou não do estigma de alguns.

Omote (1996) comenta que a caracterização específica do deficiente não é feita por uma audiência comum, mas sim por aquela que é específica, ou seja, composta por agências oficiais e sociais de controle, por pessoas que mantêm relações próximas e importantes com o deficiente e pelo próprio deficiente, sendo que as noções de auto-conceito, auto-imagem e auto-estima devem ser valorizadas como elementos importantes no atendimento destinado a ele.

Em decorrência da adversidade apresentada pelos deficientes, havia e ainda há dificuldades em se aceitar a diferença apresentada por essas pessoas, tanto em sua família quanto no meio social em que vivem.

O estigma de deficiência sustentado pela sociedade em relação à pessoa que diverge dos padrões de normalidade diz respeito à concepção de deficiência que a sociedade e cada um de nós, pertencente a essa coletividade possui.

Além disso, Omote (1996) comenta que, quando a abordagem de estudo da deficiência está centrada no indivíduo deficiente, não se leva em conta o estigma de

cortesia que atinge tanto os pais que vivem o drama de terem gerado uma criança imperfeita, quanto os irmãos de crianças deficientes, ou ainda os profissionais que trabalham com pessoas deficientes.

Por outro lado, o autor questiona o modo como a Educação Especial vinha tratando a deficiência de forma fragmentada, abordando-as separadamente. Segundo o autor, os serviços especiais eram prescritos aos deficientes tendo como orientação a categoria que estes pertenciam, se cegos, surdos, deficientes físicos ou mentais e não se pensavam nas reais necessidades e especificidades que esses indivíduos possuíam, independente de suas patologias ou limitações. Este posicionamento do autor se dá, pois, por exemplo, nem todos deficientes auditivos se comunicam por meio da Libras ou precisam de AASI<sup>8</sup>, ou ainda, nem todo deficiente visual, faz uso do Braille. Com essa generalização dos serviços especiais, citada por Omote (1996) estava se criando a falsa impressão de que tais deficiências devem ser estudadas e tratadas isoladamente, levando à prescrição de serviços especializados, e à falsa idéia de que tais serviços são aplicados apenas e unicamente para pessoas que pertencem a determinado tipo de deficiência. Isto, segundo Omote (1996), nos leva a pensar que as pessoas que não pertencem a esta ou a aquela categoria são inelegíveis para usufruir de tais serviços, ou então, que todos os cegos, ou todos os surdos, ou todos os deficientes físicos, ou ainda todos os deficientes mentais, possuem as mesmas características.

Nesta linha de pensamento há a necessidade que o deficiente se ajuste ao ambiente social no qual deseja ser inserido. A deficiência pode ser identificada apenas em determinadas atividades ou situações e, assim, busca-se o aumento da capacidade pessoal do deficiente e a redução da demanda de atividades nas quais a pessoa se mostra deficiente. Por outro lado, é necessário que haja o ajuste do ambiente às dificuldades

---

<sup>8</sup> Aparelho de Amplificação Sonora Individual.

apresentadas pelas pessoas com deficiência, as quais podem se encontrar numa posição deficitária perante os outros, e, portanto é necessário que se pense em ações que venham reduzir situações dessa natureza para todo e qualquer ser humano. Por outro lado, é necessário que ponderemos os limites individuais, em detrimento de deficiências orgânicas ou não, como por exemplo: um homem não pode engravidar!

Verifica-se, portanto, a necessidade de construir uma sociedade que incorpore e atenda as necessidades de todas as pessoas, independentemente da natureza e do grau de diferenças que apresentam. Surge, assim, o pensamento inclusivo!

O pensamento inclusivo desponta como uma nova forma de pensar qual seria o enfoque adequado para que todas as pessoas pudessem participar efetivamente da sociedade, promovendo a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos.

Santos (1995) e Sasaki (2002a) comentam que a discussão sobre o que eles denominam de “idéias pré-inclusivistas”, já ocorria antes mesmo da década de 80 com o princípio de *mainstreaming*, que caracterizou o processo de integração social, o qual consistia na colocação de estudantes com deficiência dentro do “fluxo principal”, ou seja, em salas de aulas regulares, como alternativa ao atendimento segregado, até então em vigor. Este movimento ocorria de diferentes formas e graus dependendo do país em que estava acontecendo. Nesta época, havia pouca preocupação em adaptar o meio às pessoas com necessidades especiais.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, houve o reconhecimento da necessidade de realizar uma educação que fosse possível a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Com essa premissa reafirmou-se o que já havia sido referendado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, em Jontiem na Tailândia.

Com as determinações, indicadas tanto na Declaração de Salamanca quanto na Conferencia de Educação Para Todos, as escolas se sentiram pressionadas a aceitar alunos com deficiência; porém, somente com a Resolução nº 02 de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é que esse movimento se efetivou no Brasil. Com esta resolução, se estabelece, por força da lei, a obrigatoriedade de matrícula e atendimento as necessidades educacionais especiais nas escolas brasileiras, assegurando condições que venham favorecer uma educação de qualidade para todos. Esta oferta da educação escolar para alunos com necessidades especiais deveria iniciar-se na educação infantil e ser ampliada para todos os níveis de ensino, inclusive no superior.

Hoje a presença de deficientes nas Universidades é hoje uma realidade, que poderá se tornar uma das principais molas propulsoras para que nossa sociedade se torne realmente inclusiva, pois é por meio da profissionalização de pessoas antes consideradas incapazes e inválidas que poderemos conseguir que as mudanças nos conceitos, nas atitudes, nas questões sociais, culturais e econômicas nos levem a uma sociedade igualitária, há tanto tempo sonhada.

Entretanto, há algumas questões que devem ser pensadas, pois ainda, a nosso ver, estão obscuras, sendo que não sabemos quando estas serão respondidas. Dentre estas perguntas estão: será que a inclusão de pessoas com deficiência na universidade auxiliará na diminuição do estigma a que esta população é exposta? Ou ainda, o que fazer com aqueles deficientes que não conseguirem alcançar o ensino superior? Poderão ser profissionalizados? Mas e aqueles que não possuem condições para se profissionalizarem, continuarão a serem excluídos e estigmatizados pela sociedade em que estão? Será que, antes de pensar no acesso ao Ensino Superior para os deficientes,

não seria necessário que outras providências, sociais e econômicas, fossem realizadas para que pudéssemos garantir esta tão sonhada sociedade igualitária?

### 1.2.2 Deficiência

Desde o início dos estudos relacionados às pessoas com necessidades especiais, vários foram os termos empregados para designar tanto as pessoas menos favorecidas quanto aquelas com altos índices de aproveitamento, isso porque refletir sobre a questão do desvio em nossa sociedade nunca foi uma tarefa fácil.

Omote (2004, p. 291) refere que “desvio é um fenômeno social, construído para por em evidência o caráter negativo a determinadas qualidades de uma pessoa [...], com base nas qual esta é desacreditada e segregada.”

Ribas (2003, p. 7) aborda sobre a dificuldade que é escrever sobre deficiência:

Escrever sobre pessoas deficientes é muito mais difícil e complexo do que se poderia parecer. Um dos problemas sérios reside no fato de que qualquer ‘noção’ ou ‘definição’ de deficiência implica uma imagem que nós fazemos das pessoas deficientes. Sempre que usamos palavras do tipo ‘excepcional’, ‘cego’, ‘surdo’, ‘inválido’, ‘louco’, ‘aleijado’, ‘anormal’ etc., temos em mente uma concepção daquilo que estas palavras querem dizer. Apesar de quase sempre as usarmos de forma indiscriminada, sem muita preocupação, elas sempre têm algum significado para nós. As palavras são expressões verbais criadas a partir de uma imagem que a nossa mente constrói.

Por estas razões acima indicadas é que nenhum termo foi ou é definitivo até o momento, pois não é fácil encontrar uma unanimidade entre os estudiosos, mas, além disso, a terminologia empregada reflete a época e os valores da sociedade em que cada termo surgiu, além de carregar para si o sentido depreciativo (JANNUZZI, 1985) como veremos a seguir.

Pessoti (1984) nos relata como ocorreu o trabalho com os deficientes mentais no decorrer da história, refletindo sobre os momentos marcantes que mostram os embates

ocorridos entre eventos e idéias nas diferentes áreas do conhecimento e da vida social, os quais tiveram origem teológica, econômica, política, jurídica, dentre outras.

Um dos relatos feitos pelo autor refere-se as atitudes geradas em decorrência dos preconceitos originados na superioridade dos princípios da medicina, durante os séculos XVIII e XIX, marcantes neste período. Em decorrência desta postura médica o autor comenta que “É do estilo médico de então, encontrada uma hipótese que explique razoavelmente um tipo de doença, estender a explicação a quadros clínicos semelhantes com base na analogia descritiva da sintomatologia.” (PESSOTTI, 1984, p. 72).

Diante de tal postura observa-se que, naquela época, havia uma tentativa de unificar o conhecimento oferecendo explicações unitárias para patologias com eventos funcionais e etiológicos diferentes. O autor faz outra colocação que nos mostra como a deficiência mental era tratada naquele período.

[...] achada uma explicação plausível (!) para o cretinismo, estende-se a mesma à idiotia, à imbecilidade, à debilidade mental e até à surdo-mudez, como se essas carências ou distúrbios não fossem ou não pudessem ser funcionalmente e etiológicamente diversos e até incompatíveis. (PESSOTTI, 1984, p. 73).

Segundo o Pessotti (1984, p. 73) com a finalidade de manter esse pensamento - visão unitária da patologia – e ao mesmo tempo conseguir diagnosticar todos os distúrbios que se apresentavam à sociedade, a recurso utilizado foi considerar ‘a multiplicidade como uma gama de variações de um processo patológico único.’ Foi assim que passam a existir as classificações na concepção da deficiência mental.

[...] o cretinismo é a doença unitária e herdada, que se apresenta, para Fodéré, em diversos graus e/ou tipos, como cretino puro, idiota e imbecil. Esses tipos são acompanhados de outros, por volta de 1875: os semicretinos e os cretinórides. (PESSOTTI, 1984, p. 73).

O mesmo autor relata que na primeira década do século XVIII uma criança poderia ser considerada normal ou cretina, sendo que neste segundo caso ela poderia ter

sua deficiência classificada num dos graus, indicados acima, determinados por Fodéré. E sendo assim, seria rotulada de incapaz, dependente, inútil e, portanto, marginalizada do processo cultural e educacional.

Pessotti (1984, p. 73) comenta que esta visão só se modifica no início do século XX, quando a teoria da deficiência é beneficiada pelos avanços alcançados pela psicologia, pela biologia, pela genética, e principalmente, pelas 'iniciativas pedagógicas ousadas, a desafiar e revolucionar as teorias da deficiência, nascidas no ambiente médico e, portanto marcadas a ferro, pelo viés organicista mais ou menos fatalista.'

O autor descreve que no início do século XX a psicologia iniciou seus primeiros estudos científicos sobre a percepção e a memória, bem como a realização dos primeiros exames sobre os limites de capacidade intelectual, sendo que, segundo o autor, as pesquisas relativas a debilidade mental partiam da 'capacidade 'normal' para o desvio da normal' (PESSOTTI, 1984, p. 172). Nesta época, Pessotti comenta que 'ao propor um diagnóstico psicológico da deficiência era preciso negar o diagnóstico médico ou aceitá-lo para as formas mais graves do distúrbio.' (PESSOTTI, 1984, p. 174).

Como podemos observar, as diferenças entre as pessoas sempre foram motivo para investigações, isto porque de acordo com Omote (1994, p. 66) "as diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas e bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas, despertando, por vezes, temor e desconfiança."

Omote (1994) aborda ainda que falar sobre as diferenças individuais é analisar o significado que ela tem sobre o descrédito social pelo qual passa essa pessoa.

As diferenças individuais são características apresentadas por pessoas específicas. Na medida em que algumas delas se destacam e lhes são atribuídas significações de desvantagem e de descrédito social, essas diferenças não podem mais ser vistas tão somente como variações nas características inerentes a algumas pessoas. (OMOTE, 1994, p. 66).

Isto porque essas diferenças que o indivíduo possuem e que foram atribuídas pela audiência tem o significado de desvantagem e conseqüentemente levam essa pessoa com deficiência a ser desacreditada socialmente.

Fonseca em 1995 menciona que naquele período a terminologia utilizada e aceita internacionalmente, pois foi aprovada no I congresso Mundial sobre o futuro da Educação Especial era *criança deficiente*<sup>9</sup> e esta definição referia-se:

A criança deficiente é a que desvia da média ou da criança normal em: 1) características mentais; 2) aptidões sensoriais; 3) características neuromusculares e corporais; 4) comportamento emocional; 5) aptidões de comunicação; 6) múltiplas deficiências, até o ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades. (FONSECA, 1995, p. 25).

Segundo este autor, com esta definição estava-se colocando em igualdade de oportunidades educacionais tanto a criança deficiente como a criança não deficiente. Este fato ao invés de ajudar poderia prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, pois como o próprio Fonseca aborda não basta colocar rótulos nas crianças e criar escolas específicas, uma vez que mesmo as crianças que estão rotuladas dentro de uma mesma categoria (deficiência visual, deficiência mental, deficiência auditiva e deficiência física), são diferentes entre si, e por isso é necessário que se valorizem as especificidades individuais e suas necessidades educacionais específicas.

Em 1996 Moura ao refletir sobre termo excepcionalidade menciona que quando há esse descrédito social é porque a pessoa já foi marcada, rotulada, apresentando-se assim como fora da norma imposta pela sociedade, assim esta pessoa sofre com a estigmatização. De acordo com a autora essas diferenças significativamente marcadas e indicadas na forma como se aprende ou na maneira de se comportar, faz com que essas pessoas sejam separadas e passem a aprender códigos do grupo ao qual agora pertence.

---

<sup>9</sup> Grifo nosso.

Por outro lado, a sociedade instituiu um descrédito a essas pessoas com base nos comportamentos que fogem da norma.

Omote (1996b) concorda com Moura (1996) e aborda ainda que com essa padronização, ou melhor, conceituação das diferenças individuais, a sociedade, os estudiosos e outras pessoas envolvidas no atendimento a esses indivíduos que saíram da norma, se baseiam em supostas áreas específicas de comprometimento. Ou seja, criam tratamentos e serviços específicos para atender determinada categoria. Com isso, “criam-se nomes e categorias para especificar (talvez construir) diferentes tipos de deficiência, especializam-se os profissionais e serviços, e profissionalizam-se as nomenclaturas.” (OMOTE, 1996b, p. 127). Com esse tipo de padronização corre-se o risco de exagerar certas semelhanças e minimizar ou negar as diferenças existentes entre indivíduos de um mesmo grupo.

Mazzotta (2003b) menciona que a Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades, mostrando que estas três dimensões existem simultaneamente em cada pessoa com deficiência. O autor apresenta a definição dada pela OMS a estes três termos:

**DEFICIENCIA:** representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.

**INCAPACIDADE:** corresponde a qualquer redução ou falta (resultante de uma deficiência) de capacidades para exercer uma atividade de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano.

**DESVANTAGEM:** representa um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que lhe limita ou lhe impede o desempenho de uma atividade considerada normal para este indivíduo, tendo em atenção a idade, o sexo e os fatores sócio-culturais. (OMS, 1989, p. 35-37 apud MAZZOTTA, 2003b).

Esta classificação indicada pela OMS, de certa forma amenizou as dificuldades existentes na época em classificar quando a pessoa apresentava uma destas situações,

principalmente porque havia a possibilidade de surgirem estigmas dependendo da categoria ou da designação que era dada.

Sasaki (2002b), apresenta um breve resumo sobre os termos empregados para designar o diferente, de acordo com os valores sociais vigente na época em que eles eram utilizados.

- Inválidos: Este termo foi utilizado no começo da história, sendo utilizado durante muitos séculos. O termo significava indivíduo sem valor, pois quem era assim denominado era considerado socialmente inútil.
- Incapacitados: Este termo foi utilizado durante o século 20 até a década de 60. Este termo significava, inicialmente, "indivíduos sem capacidade" e, posteriormente, passou a ser empregado com o significado de "indivíduos com capacidade residual". Esta nomenclatura foi um avanço se pensarmos que antes a pessoa com deficiência não era considerada capaz em nenhum aspecto.
- Defeituosos/Deficiente/Excepcionais: Este termo foi utilizado entre 1960 e 1980, significando, ou "indivíduos com deformidade", ou "indivíduos com deficiência", ou "indivíduos com deficiência mental".

A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria. Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por "pessoas com altas habilidades" ou "pessoas com indícios de altas habilidades"). O movimento mostrou que o termo "os excepcionais" não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência mental, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana. (SASSAKI, 2002b).

- Pessoas deficientes: Foi utilizado de 1981 até cerca de 1987. Foi a primeira vez que se utilizou o termo deficientes como adjetivo, com essa terminologia foi

possível atribuir valores às pessoas, igualando-as em direitos e dignidades em qualquer sociedade.

- Pessoas portadoras de deficiência: termo empregado apenas em países de língua portuguesa, foi utilizado de 1988 até cerca de 1993, visando substituir o termo "pessoas deficientes". Esta terminologia fez com que a deficiência fosse vista como um detalhe da pessoa, sendo utilizado em praticamente todas as políticas públicas da época.
- Pessoas com necessidades especiais: este termo foi empregado a partir de 1990 e é utilizado até hoje. De acordo com Sasaki (2002b) o termo surgiu para substituir "deficiência" por "necessidades especiais".
- Pessoas especiais: este termo é empregado desde 1990 até hoje, sendo utilizado como uma redução para a expressão "pessoas com necessidades especiais".

Omote (2004) refere que a partir da promulgação da Declaração de Salamanca em 1994 começou-se a utilizar termos como necessidades especiais, ou necessidades educativas especiais, sendo que os serviços especializados, antes tão valorizados, foram criticados como responsáveis pela segregação dos deficientes. A partir desta época busca-se educar a todos aproveitando a diversidade presente em cada pessoa. Segundo o autor os termos diferença e diversidade passaram a ser valorizados na educação especial, como particularidades vantajosas para a educação.

Sasaki (2002b) referenda que o termo pessoas com deficiência é utilizado desde junho de 1994, significando que quando a pessoa possuir necessidades educacionais especiais e estiverem segregadas, têm o direito de pertencer a escolas regulares. Esta nomenclatura é a mais aceita atualmente, inclusive entre as pessoas com deficiência,

pois tem como valores agregados às pessoas com deficiência o empoderamento e a “responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência” (SASSAKI, 2003). Por este motivo, utilizaremos neste trabalho o termo “pessoa com deficiência” quando nos referirmos a pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

### **1.3 A Inclusão realizada pelas Universidade**

Há poucos anos atrás, era raro se pensar em pessoas com deficiência nos bancos escolares das Universidades. Principalmente porque a maior parte desta clientela estava em escolas especiais, e de certa forma lhes era negado o direito de progredir em sua vida acadêmica, pois se acreditava que por serem deficientes, conseqüentemente eram incapazes, e, portanto não conseguiriam participar das discussões realizadas nos cursos de graduação das Universidades, onde a educação era e é considerada de excelência.

Atualmente, é esperado pela sociedade, que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos que o restante da população. Direitos estes que, entre outros nichos sociais, estão ligados à escola, e em nosso estudo, mais precisamente a universidade inclusiva. Omote (2008) afirma que é um grande desafio que a educação se torne inclusiva, pois devemos ser criteriosos na utilização dos recursos especiais desenvolvidos e que estão a nossa disposição para utilizá-los em benefício de um ensino de qualidade.

O panorama anterior, no qual poucas pessoas com deficiência participavam da vida universitária, começou a mudar quando algumas pessoas com deficiência conseguiram entrar neste mundo tão restrito quanto o é a academia. O direito de acesso e permanência na universidade ganhou força quando as determinações legais,

internacionais e nacionais, começaram a surgir e garantir esse privilégio, como podemos verificar na fala de Fischer (2010) que comenta que:

[...] A mesma constituição (Federal) também determinou, em seu art. 208, parágrafo III, que a pessoa com deficiência tem o direito de estudar, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Logo, Universidades fazem parte do sistema educativo, tendo o dever de oportunizar e incentivar uma educação para todos. (FISCHER, 2010).

Espera-se, portanto, que o processo inclusivo ocorra no ensino superior, uma vez que, além de fazer parte do processo educacional, há, atualmente, iniciativas governamentais sobre a inclusão universitária, como, por exemplo, o PROGRAMA INCLUIR que apóia projetos criados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) garantindo o direito a educação superior para pessoas com deficiência. Tal proposta aprovou, em 2006, 28 projetos em todo o país, sendo que destes seis foram na Região Sudeste.

Rodrigues (2004) realizou um trabalho no qual aborda os limites e as possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. Neste trabalho ele afirma que as discussões sobre o tema não devem ser realizadas em termos voluntaristas, mas que se assumam uma política educacional e social seriamente voltada para o pensamento inclusivo. Nesta linha de pensamento, é possível verificar que a criação/homologação de leis nacionais e programas com ações inclusivas, como o Programa Incluir já citado, nos proporcionem o arcabouço legal que nos subsidiará para chegarmos a uma universidade inclusiva.

Contudo, apenas programas governamentais que incentivam projetos que possam garantir o direito de acesso ao ensino superior não determinam que a inclusão na universidade ocorrerá. Há a necessidade de disponibilizar maior atenção para os programas pedagógicos suplementares, bem como para a atuação de professores

especializados e pessoal de apoio externo, como também a melhora na comunicação, na mobilidade e na aprendizagem destes alunos no ensino superior.

Neste aspecto, Moreira (2005) e Chacon (2001) mencionam iniciativas governamentais que abordam a inclusão no ensino superior, como a Portaria nº 1793/94, que recomenda a introdução da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas; o Aviso Circular nº 277, em 1996, para que as IES realizassem ações flexíveis para o ingresso do deficiente aos serviços educacionais, com a necessária adaptação de infra-estrutura e da capacitação de recursos humanos; a Portaria nº 1.679/99, que assegura aos deficientes físicos e sensoriais o direito de terem a acessibilidade permitida em IES, sendo este um dos requisitos para a autorização, o reconhecimento e o credenciamento dessas Instituições perante o MEC. Em outras palavras, as IES têm que receber alunos com deficiências, bem como facilitar o acesso desses indivíduos às graduações. Entretanto, não há capacitação para os educadores que terão em suas salas alunos deficientes.

Moreira (2005) menciona, ainda, que, em 2003, a Portaria nº. 1.679/99 foi revogada e editou-se a Portaria nº. 3.284 que responsabiliza as Universidades públicas e privadas a assegurarem condições básicas de acesso e permanência para os alunos com deficiências, sejam elas físicas e/ou sensoriais. Determina, ainda, que, para autorizar, reconhecer e renovar a oferta de cursos superiores é necessário que sejam incluídos requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências.

Moreira (2005) menciona também que:

[...] se de um lado a busca por uma educação de qualidade para todos é uma luta histórica e legítima, por outro as ações governamentais sustentadas em práticas neoliberais, que apontam para a organização autônoma da

população e para a formação de associações privadas, têm causado incertezas e inquietações em relação à atuação do Estado na garantia e no cumprimento de suas obrigações para a efetivação de uma educação que respeite a diferença.

Concordamos com a autora, pois acreditamos que além das dificuldades que as deficiências, naturalmente já impõem às pessoas que as possuem, ocorreram outros problemas que diminuam o acesso à educação superior dessa clientela. Além disso, como a própria autora menciona a universidade pública brasileira enfrenta problemas e adversidades que dificultam uma educação pautada na inclusão, de forma democrática. Acreditamos que a universidade deve ser um lugar que deve proporcionar contribuições para a formação intelectual, cultural e política no país, mas necessita também afirmar o direito à educação e a igualdade de oportunidades à aqueles alunos que apresentam peculiaridades diversas e que nem sempre participaram de seu quadro de discentes. (MOREIRA, 2005).

De acordo com Bassette (2007) e concomitante a tais preocupações, verifica-se que houve um aumento crescente do ingresso de alunos com deficiência quando analisado o Censo da Educação Superior de 2005, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este Censo Educacional indica que, entre os anos de 2000 e 2005, as matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior passaram de 2.155 para 6.022, ou seja, houve um aumento de 179,4% durante os cinco anos, sem levar em conta a matrícula de alunos com altas habilidades e talentos (AHT). Caso os alunos com AHT forem contados, o percentual sobe para 191%, pois, em 2000, as matrículas estavam em torno de 2.173 e, em 2005, subiram para 6.328. Outro dado interessante apontado pelo INEP neste Censo é que:

Em 2000, as Universidades públicas tinham 52,23% (1.135 alunos) do total de matriculados com necessidades especiais (incluindo os superdotados) e as privadas, 47,77% (1.038 estudantes). Já os números de 2005 mostram que 67% (4.247) dos alunos nessa categoria estudavam em entidades particulares. (BASSETTE, 2007).

Estes dados são interessantes, pois mostram que houve um aumento considerável de alunos com deficiência no ensino superior. Entretanto, como a inclusão destes alunos na universidade está ocorrendo? Existem dificuldades para os professores receberem esses alunos com deficiência nos cursos que ministram nas Universidades? E as adaptações ao acesso à Universidade estão acontecendo? Por que há mais alunos deficientes nas universidades particulares do que nas públicas? Será por causa do vestibular, ou será em decorrência dos recursos do ProUni?

A inclusão deve ocorrer de forma que proporcione à pessoa com deficiência a possibilidade de conquistar o espaço social que almeja por seu esforço e mérito. Atualmente verifica-se que está sendo possível pelos deficientes o acesso a vários seguimentos da sociedade, proporcionando oportunidades que até então não eram nem cogitadas, como, por exemplo, a presença de deficientes no ensino superior, mas isso não quer necessariamente dizer que estas oportunidades estão sendo efetivamente aproveitadas em sua totalidade.

Todas as ações que buscam a inclusão das pessoas com deficiências devem ser bem planejadas, visando à eliminação de barreiras que estejam impedindo a inclusão, como, por exemplo, o aprimoramento na formação de professores, a adaptação/adequação do ambiente escolar e dos valores e atitudes sociais, para que todos os direitos possam ser respeitados, visando a uma sociedade menos preconceituosa, discriminativa e sem barreiras, baseada em valores e atitudes socialmente inclusivos (MOREIRA, 2003; ALPINO et al., 2003).

Segundo Castanho e Freitas (2005), a Universidade tem fundamental importância para a efetivação do processo inclusivo, pois deve contribuir para que o processo de exclusão possa ser combatido e, desta forma, viabilizar a democratização do

conhecimento. Os autores mencionam a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em 1998, em Paris, destacando-a como uma das políticas propostas pela UNESCO sobre a concepção de igualdade de direitos. Nesta conferência sobre o ensino superior, elaborou-se a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação”, a qual propõe a formação de uma nova visão da educação superior, enfatizando quatro itens: acesso ao ensino, responsabilidade do Estado, apoio à pesquisa e responsabilidade social.

Ferreira (2003) menciona que os professores universitários não podem omitir-se sobre o novo paradigma da educação, no qual é enfatizada a existência e a presença das diferenças inerentes a todos os seres humanos, e que essa diversidade deve ser valorizada e respeitada. Rodrigues (2004) vem em consonância ao comentar que o tratamento diferenciado é uma forma de assegurar a igualdade de oportunidades, entretanto mesmo aquele tratamento que se apresente de forma inofensiva, normal e impessoal pode beneficiar alguns em detrimento de outros.

Oliveira e Carmo (2003) comentam que é dever do Estado, assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades, favorecendo e reanalisando as condições de ingresso no nível superior, acesso ao currículo e permanência para que se consiga terminar o curso, tão desejado. Essas condições serão possíveis se houver investimento em material pedagógico, qualificação de professores e demais profissionais, infraestrutura adequada, bem como a atenção a qualquer forma de discriminação que possa ser imposta por barreiras atitudinais, de comunicação ou curriculares.

Fortes (2008) em sua pesquisa sobre a inclusão de deficientes visuais na UFRN vai ao encontro do que é mencionado por Oliveira e Carmo (2003) quando aponta algumas das sugestões feitas pelos próprios deficientes, que podem facilitar a inclusão

de alunos deficientes na universidade. Dentre essas sugestões está a informação prévia aos professores dos alunos com deficiência que estarão em suas aulas; a disponibilização de materiais e recursos humanos; a orientação da comunidade acadêmica sobre as dúvidas quanto a comunicação desses deficientes, além é claro da colocação do piso tátil, as rampas, as adaptações no banheiros, dentre outros recursos necessários para que a acessibilidade física seja efetiva.

Eidelwein (2005) comenta que a formação de professores inclusivos dentro da pedagogia universitária<sup>10</sup> é relevante, entretanto insipiente e pouco discutida, ocorrendo apenas em algumas instituições como uma forma tímida de iniciativas individuais de remodelar seus projetos pedagógicos. Esse fato ocorre, pois, ao aceitar esse tipo de formação continuada, é necessário que haja a aceitação de um assessoramento, no qual o educador deverá rever sua profissão e conceitos ultrapassados, dentre os quais a possibilidade de ver seu prestígio abalado por não possuir todas as respostas necessárias.

A pedagogia universitária, de acordo com Eidelwein (2005), visa à reorganização da formação docente nas ações que permeiam o ingresso do aluno às IES e ao seu acesso ao conhecimento e à aprendizagem, de acordo com suas particularidades, bem como a assessoria aos discentes deficientes e seus professores por uma equipe de profissionais especializados, que poderão auxiliar no processo de inclusão.

---

<sup>10</sup> De acordo com Eidelwein (2005) a inclusão de alunos com deficiência na Universidade, necessita de uma Pedagogia Universitária, que nada mais é do que o redimensionamento da formação do professor universitário. Esta pedagogia deve promover reflexões sobre a prática pedagógica do professor universitário e as relações que permeiam os vários ambientes e sujeitos educativos, contemplando o paradigma da inclusão.

As escolas, sejam elas de educação básica ou de ensino superior, além de outras funções, destacam-se como sendo o espaço onde se forma o cidadão por meio da transmissão ou da construção de seu conhecimento e, conseqüentemente, favorecem o desenvolvimento da capacidade crítica do educando, sua autonomia individual, bem como o acesso às oportunidades e às condições igualitárias a todos os estudantes. (OLIVEIRA; CARMO, 2003)

A Universidade, portanto, tem como papel fundamental a formação profissional do graduando, de maneira que ele possa atuar de forma competente, utilizar o seu poder pessoal inerente a todas as pessoas, independente de sua condição, e assim realizar suas escolhas e tomar decisões, com as quais irá controlar sua vida, principalmente no que diz respeito ao direito de acesso, ingresso e permanência em um curso universitário, tendo sua identidade respeitada dentro da comunidade acadêmica.

Diante de todas as questões aqui abordadas, este trabalho justifica-se pela dificuldade pelas quais passam os alunos deficientes no ensino universitário, para serem incluídos em suas turmas, tanto por seus professores, quanto por seus colegas de classe.

Essas dificuldades podem estar ocorrendo em decorrência de vários fatores, dentre eles o estigma da deficiência, bem como a falta de políticas internas das universidades que simplesmente não se debruçam sobre o tema, assim como a presença de barreiras atitudinais e curriculares que dificultam o acesso e a permanência dos alunos no círculo universitário.

## 2 MÉTODO

### 2.1 Local

Este estudo foi desenvolvido na Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, sendo ela uma IES particular, multicampi e confessional. Esta universidade possui quatro campi, dois na cidade de Piracicaba, sendo um localizado no centro da cidade e o outro no bairro Taquaral. Os outros dois campi ficam nas cidades de Santa Bárbara d'Oeste e Lins.

A UNIMEP possui 50 cursos de graduação, 30 de pós-graduação Lato Sensu, 07 cursos de Mestrado e 02 de Doutorado. O quadro de professores dos quatro campi é composto por 82% de mestres e doutores e 18% de especialistas.

Dos quatro campi, optamos por analisar apenas um deles, a UNIMEP-Taquaral, por alguns motivos: 1º escolhemos o campus com maior número de cursos ofertados e, conseqüentemente de alunos matriculados; 2º possui a presença de alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação; 3º tem o programa de monitoria para alunos com deficiência<sup>12</sup>; 4º é no campus Taquaral que está sediado o departamento responsável para assessorar a inclusão em todos os campi da referida instituição Este serviço é voltado para o atendimento das necessidades assistenciais dos professores envolvidos no atendimento aos alunos com deficiência, dos próprios alunos com deficiência e de suas famílias.

O campus UNIMEP-Taquaral possui 140 salas de aula, 88 laboratórios, biblioteca, hemeroteca<sup>13</sup>, centros de estudos, 04 auditórios, capela, estúdios de rádio e

---

<sup>12</sup> A Assessoria para Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais da UNIMEP atua junto a toda a comunidade universitária atendendo tanto pessoas com deficiência quanto com necessidades especiais.

<sup>13</sup> Lugar onde se arquivam jornais e outras publicações periódicas.

TV, teatro com capacidade para 788 pessoas, complexo esportivo e biotério<sup>14</sup>. Nele se encontram também a Galeria UNIMEP que conta com um teatro de arena e 25 lojas e a Fazendinha UNIMEP-Taquaral, antiga sede da fazenda onde hoje funciona o campus, que deu origem a um centro de hospedagem e restaurante, sendo que este último está desativado.

A biblioteca aqui mencionada possui o SIABI – Sistema de Automação de Bibliotecas, possuindo seu acervo totalmente informatizado. Os alunos podem, portanto realizar consultas ao acervo, ou renovar os materiais emprestados tanto pelos computadores disponibilizados nas bibliotecas, quanto pela internet/Intranet.

Dos 27 cursos de graduação, da UNIMEP-Taquaral pesquisaremos, neste trabalho, informações em 05 cursos: Análise de Sistema; Biologia; Letras/Português, Direito; Pedagogia e Psicologia. A escolha por estes cursos foi determinada pela presença de alunos com deficiência em suas turmas, ou seja, só foram escolhidos os cursos que tinham em seu quadro discente, alunos com deficiência. No curso de letras/português há a presença de um aluno com deficiência, que não respondeu a pesquisa, pois não estava presente no dia da coleta e não retornou os nossos e-mails. Entretanto, mesmo com a não participação deste aluno, resolvemos apresentar os dados obtidos com este curso, uma vez que a presença de alunos com deficiência nas salas selecionadas era um dos nossos critérios para seleção de participação.

A partir deste momento, toda vez que nos referirmos ao campus UNIMEP-Taquaral o chamaremos apenas de UNIMEP.

## **2.2 Participantes**

---

<sup>14</sup> Viveiro de animais para pesquisas laboratoriais.

Este estudo possui um total de 234 participantes, sendo deste total, 34,1% são homens e 65,9% são mulheres, e a idade média é de 26,62 anos. Dividimos os participantes em três grupos distintos os quais se referem aos professores universitários, denominados de *primeiro grupo* (PG) e aos discentes sem e com deficiência, respectivamente *segundo grupo* (SG) e *terceiro grupo* (TG), matriculados nos cursos de graduação da UNIMEP.

Inicialmente iríamos analisar apenas os participantes pertencentes aos cursos de licenciatura da Universidade, pois nosso objetivo primeiro era verificar como estavam sendo capacitados/formados os futuros professores na temática da inclusão. Entretanto, antes do início da coleta verificamos que dos cursos de licenciatura ofertados pela UNIMEP apenas os cursos de pedagogia, letras/português e biologia possuíam graduandos com deficiência e por este motivo resolvemos ampliar a coleta para os cursos de bacharelado também. Entretanto, nos limitamos apenas em analisar a graduação, por ser essa a primeira formação para se iniciar uma vida profissional.

Portanto, diante deste quadro acima descrito, podemos verificar os grupos caracterizando-os quanto ao sexo e a média da idade no quadro abaixo.

**Quadro 1:** Caracterização dos participantes quanto à idade média e sexo.

Grupos	Sexo		Média de idade
	Homens	Mulheres	
Professores (PG)	42,9%	57,1%	48,69
Alunos não deficientes (SG)	53,8%	46,2%	33
Alunos com deficiência (TG)	32,2%	67,8%	24,84

A média da idade foi obtida, somando-se todas as idades do grupo e esta soma foi dividida pelo número de participante. Dos dados obtidos no quadro apresentado, verificamos que em nossa amostra há mais mulheres com deficiência (67,8%) do que homens (32,2%). Este dado é compatível com os indicados por Teixeira e Oliveira

(2004). Em sua pesquisa as autoras apresentam informações realizadas pelo IBGE em 1991, no qual foi encontrado mais homens com deficiência (55,6%) do que mulheres (44,4%). Entretanto, as autoras citam que em 2002 o SICORDI divulgou uma pesquisa na qual foi encontrada uma situação diferente, pois seus dados indicam que haviam no Brasil 13.179.712 mulheres com deficiência e 11.420.544 homens com deficiência.

### **2.2.1 Escolha dos participantes**

Optou-se por escolher os grupos de participantes com base nos cursos que possuem alunos com deficiência. Na UNIMEP, os cursos selecionados para participarem da coleta de dados foram aqueles que possuíam pelo menos um aluno com deficiência matriculado.

Em todas as salas de aula que possuíam alunos com deficiência, entrevistou-se pelo menos um professor, sendo que o objetivo inicial era entrevistar todos os professores que ministravam aula para aquela turma e para aquele aluno deficiente. Entretanto, tanto no PG, como nos outros grupos, a participação na pesquisa passava pela aceitação dos participantes, e, por isso houve professores que não responderam aos instrumentos da investigação proposta. Pelo mesmo motivo, ou seja, aceitar voluntariamente participar da pesquisa, praticamente todos os alunos do SG, companheiros de sala dos alunos com deficiência, aceitaram tomar parte da coleta de dados, sendo mínima a não participação. E finalmente, apenas um dos alunos do TG, matriculados na IES não aceitou fazer parte da coleta deste trabalho.

As informações aqui apresentadas foram obtidas diante das respostas dos participantes para os questionários que serão descritas no item 'Escolha de Instrumentos'.

Diante do exposto, são participantes deste estudo, os professores, os alunos não deficientes e os alunos deficientes da UNIMEP, sendo que a coleta de dados apresentou a seguinte caracterização dos participantes nos PG, SG e TG, respectivamente:

**Quadro 2:** Caracterização quanto ao curso, período, grupo ao qual pertence e modalidade de deficiência apresentada.

Instituição	Cursos Envolvidos	Período do curso	Docentes por Curso	Docentes part. <sup>15</sup> (PG)	Alunos Não-def. <sup>16</sup> (SG)	Alunos Def. (TG)	Tipos de Def.	Total <sup>17</sup>	
UNIMEP	Psicologia	3º	25	1	19	1	DF (PC)	21	
	Análise de Sistema	3º	13	4	37	4	2DA / 2 DF	45	
	Biologia	3º	12	1	26	2	DA / DV	29	
	Letras	7º	15	1	14	--	DF	15	
	Direito	A	4º	29	3	34	2	DA	62
		B	7º			21	2	DF	
	Pedagogia	A	7º	14	4	23	1	DV	62
B		5º	33			1	DV		
<b>Total Geral</b>	6 cursos, 8 salas	--	108	14	207	13	--	<b>234</b>	

Ao analisarmos este quadro, o que nos chama a atenção, é a discrepância entre a quantidade de professores lotados nos cursos pesquisados e a quantidade de professores que aceitaram participar da coleta. Porque será que isso ocorreu? Falta de interesse em discutir a questão, ou dificuldade em versar sobre o tema?

Outro item interessante que verificamos é o tipo de deficiência apresentada pelo TG, são 05 com deficiências físicas, 05 com deficiências auditivas e 03 com deficiências visuais, entretanto não observamos a presença de interprete de libras na universidade. Será que todos os alunos com deficiência auditiva são protetizados ou

<sup>15</sup> O número de professores corresponde a todos os docentes do curso que responderam ao questionário.

<sup>16</sup> O número de alunos não deficientes corresponde a todos os alunos da sala que responderam ao questionário.

<sup>17</sup> Somatória dos participantes dos grupos: PG, SG e TG.

possuem um resquício auditivo, não necessitando desta forma de um interprete em sala de aula?

### **2.3 Escolha do Instrumento**

O instrumento aplicado foi o questionário, que teve como propósito analisar os relatos escritos dos docentes e dos discentes sem e com deficiência sobre a inclusão no ensino superior. Para a execução deste instrumento, utilizou-se um roteiro previamente construído, conforme apresentado no ANEXO 1 (a, b e c).

Os questionários apresentam três versões diferentes, uma para cada grupo (PG, SG, TG). O questionário destinado aos professores possuía 14 questões, o dos alunos com deficiência possuíam 13 questões e dos alunos não deficientes possuíam 11 questões. Dentre estas havia duas questões iguais aos três grupos, sobre concepções de inclusão e de deficiente. Havia ainda, uma questão comum apenas aos alunos, deficientes ou não, que questionava sua concepção de universidade inclusiva. As outras questões que não eram comuns referiam-se a questionamentos específicos a cada um dos grupos pesquisados.

As questões foram elaboradas visando a obtenção dos objetivos da pesquisa, sendo abordados temas sobre acesso, permanência, acessibilidade e atendimento aos alunos com deficiência na Educação Superior. A construção deste instrumento será melhor descrita no item procedimentos.

### **2.4 Procedimentos**

#### **2.4.1 Construção dos questionários**

Os questionários foram aplicados definitivamente somente após um pré-teste em outra universidade que não esteve envolvida na pesquisa e que possuía alunos com deficiência. No pré-teste dos roteiros de questionário, nosso propósito foi a aplicação de questões abertas, assim denominadas, pois não havia múltipla escolha para que os participantes pudessem optar por uma delas. Com a opção das questões abertas os participantes puderam responder livremente aos questionamentos. A elaboração destes roteiros ocorreu da seguinte forma:

A pesquisadora elaborou questões abertas para os três grupos de participantes, sendo 14 questões para os professores, 13 para os alunos com deficiência e 11 para os alunos não deficientes. Estas questões passaram pelo grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” para que seus membros, na condição de juízes, pudessem apresentar sugestões e adaptações, visando a aplicação dos mesmos em alunos e professores da universidade escolhida para o pré-teste.

Após as sugestões oferecidas pelos juízes, membros do grupo de pesquisa, os roteiros de questionários foram aplicados e as respostas dadas pelos participantes foram lidas e tabuladas com a finalidade de contar a frequência de itens referidos para cada questão, favorecendo, assim, sua categorização e a elaboração provisória de perguntas fechadas e a possibilidade da realização dos cálculos percentuais. Entretanto, após o pré-teste e a tabulação das respostas dadas, optou-se por manter as questões em aberto também na coleta, dada a riqueza de detalhes encontrados nas respostas dos participantes. Por sugestão dos juízes, membros do grupo de pesquisa citado, algumas questões foram eliminadas, por apresentarem semelhança a outras questões já presentes no questionário. Diante deste fato, o questionário dos professores ficou com 11 questões válidas, o questionário dos alunos com deficiência com 10 questões válidas e o questionário dos alunos não deficientes com 7 questões válidas. Entretanto, nesta

pesquisa serão analisadas apenas as questões referentes a concepção de inclusão, de deficiência e de universidade inclusiva.

#### **2.4.2 Análise dos Dados**

As respostas obtidas nos questionários foram lidas para a verificação de possíveis destaques das verbalizações, visando uma análise adequada dos dados e evidenciando, assim, as opiniões dos entrevistados, com trechos que possam responder melhor às perguntas do pesquisador.

Nosso próximo passo, diante das respostas obtidas junto aos participantes, foi a tabulação dos dados e a elaboração, para cada questão, de 5 opções de respostas. Estas respostas, juntamente com as respostas fornecidas pelos participantes foram entregues a dois juízes, sendo uma professora de letras e uma aluna de letras, que leram e analisaram as respostas e as distribuíram em uma das opções realizadas pela pesquisadora para cada questão. Após essa categorização pelos juízes, a pesquisadora realizou comparações entre as respostas dos participantes.

As comparações entre as respostas válidas dos participantes ocorreram da seguinte forma: as questões iguais aos três grupos, referentes a concepção de inclusão e da imagem do deficiente foram comparadas entre si, nos três grupos. A questão referente a inclusão na universidade foi comparada apenas entre as respostas obtidas com os alunos com deficiência e não deficientes. As outras questões que eram específicas para cada um dos grupos pesquisados foram comparadas apenas entre as respostas dos grupos referidos. Com essa análise, pretendemos verificar as opiniões dos participantes sobre o processo inclusivo que está ocorrendo na universidade pesquisada.

Com as respostas obtidas nos questionários pelos grupos de participantes com relação à inclusão, estabelecemos se eram favoráveis ou não, bem como a possibilidade ou não de haver formas semelhantes ou divergentes de visão sobre o processo inclusivo. Privilegiou-se também, a busca de informações sobre a possibilidade de essas visões afetarem positiva ou negativamente a inclusão de alunos com deficiência no ambiente universitário.

Para fim de análise, as respostas obtidas na coleta de dados foram organizadas em: respostas, favoráveis ou não, sobre concepção de inclusão; respostas, favoráveis ou não, sobre concepção de deficiência e respostas, favoráveis ou não, sobre concepção de universidade inclusiva.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos a seguir os resultados obtidos com as respostas dos participantes quanto aos questionários. Neste instrumento optamos por analisar apenas as questões comuns entre os participantes, e, portanto verificamos as respostas favoráveis ou não para as concepções de inclusão, deficiência e universidade com ações inclusivas. As outras questões serão analisadas posteriormente. Essa checagem nos possibilitou comparar os grupos entre si, uma vez que as questões exclusivas isolam cada um dos grupos e só permitem descrição sem comparação. Já as questões comuns nos possibilitaram verificar a diferença entre professores e alunos, deficiente e não deficientes a respeito dos aspectos mais importantes, que são a concepção de inclusão, o conceito do deficiente e a percepção da instituição com ações inclusivas.

Analisamos as respostas favoráveis ou não, dos três grupos de participantes, PG, SG e TG, para questões referentes a concepção de inclusão, deficiência e universidade com ações inclusivas. Optamos por analisar apenas estas três questões, pois por meio delas conseguimos realizar melhor comparação entre os grupos. Além disso, o que nos moveu a pesquisar este assunto, sendo alguns de nossos objetivos, é justamente verificar a opinião da comunidade acadêmica a respeito da concepção de inclusão, de deficiente e da instituição universitária em relação à inclusão.

#### 3.1 Concepções sobre inclusão, deficiência e universidade com ações inclusivas

Das questões formuladas aos participantes duas eram comuns a todos os participantes (concepção de inclusão e de deficiente) e uma foi realizada apenas para os alunos com e sem deficiência, pois nosso objetivo era verificar se os alunos conseguiam perceber se sua universidade apresentava ações voltadas para a inclusão.

**Tabela 1: Perguntas comuns aos participantes**

Temas	Respostas válidas		Não responderam		Total	
	N	%	N	%	N	%
Inclusão	198	84,6	36	15,3	234	100
Deficiência	224	95,7	10	4,3	234	100
IES Inclusiva	196	89	24	11	220	100

Do total de 198 respostas válidas para a questão sobre a concepção de inclusão, 36 participantes, ou seja, 15,3%, não responderam à questão. Observamos que das questões comuns a todos os 234 participantes, 84,6% responderam a questão sobre concepção de inclusão, e 95,7% responderam sobre a concepção de deficiência. Com relação a questão referente a inclusão na IES, verificamos que 89% dos grupos SG e TG, que perfazem um total de 220 participantes, responderam à questão.

Veremos a seguir algumas das respostas para a questão de concepção de inclusão, sendo possível verificar a dificuldade encontrada pelos participantes em definir essa concepção, pois apesar de haver uma tentativa de conceituar o que vem a ser inclusão, esta é feita de forma incompleta ou incompatível com as definições encontradas na literatura corrente.

“Incluir, fazer participar.” (participante 6, 53 anos, professor)

“Entendo pouca coisa sobre inclusão. tive poucos alunos com algum tipo de deficiência, mas eram alunas que superaram com facilidade essas dificuldades.” (participantes 10, 38 anos, professor)

“O fato de suportar pessoas a ingressarem em algum método/curso/cultura.” (participantes 181, 25 anos, aluno sem deficiência, análise de sistema)

“Alguma coisa vista na televisão.” (participantes 135, 41 anos, aluno sem deficiência, psicologia)

“Ainda estou aprendendo bastante sobre a inclusão, mas pretendo aprofundar nesse assunto, pois para mim é muito interessante.” (participantes 51, 39 anos, aluno sem deficiência, pedagogia)

“Para mim, inclusão é incluir algo que falta.” (participantes 74, 33 anos, aluno sem deficiência, direito)

“Onde várias pessoas com um mesmo problema, procuram se unir não tendo oportunidade de interagir.” (participantes 156, 24 anos, aluno sem deficiência, biologia)

Observamos que as respostas realizadas pelos participantes nos remetem de algum modo a uma concepção de inclusão. Por exemplo: o participante 6 acredita que inclusão é participar de algo; o participante 10 refere que inclusão é superar dificuldades; já o participante 181 menciona que inclusão é algo que deve ser suportado; o participante 135 afirma que inclusão é algo visto na TV, ou seja, algo distante; o participante 51 refere que seja algo que deve ser aprendido; já os dois últimos participantes apresentam concepções vagas sobre inclusão. O participante 74 menciona que é a inclusão de algo e o participante 156 aborda que inclusão é a união, a integração entre as pessoas.

Vale destacar ainda a resposta dada pelo participante 78, que não conseguiu, nem que incorretamente, apresentar uma concepção de inclusão, como podemos verificar na resposta abaixo:

“[não entendo] Nada.” (participantes 78, 21 anos, aluno sem deficiência, direito)

Por outro lado dois participantes, o 175 e o 131, apresentam resposta que seriam mais adequadas a questão sobre quem é a pessoa deficiente, ou onde deve ocorrer a inclusão, como podemos verificar:

“Uma pessoa deficiente excluída da sociedade.” (participante 175, 20 anos, aluno sem deficiência, análise de sistema)

“É o espaço que inclui as pessoas com necessidades.” (participantes 131, 19 anos, aluno sem deficiência, psicologia)

O participante 175 refere que o deficiente é aquela pessoa que vive a margem da sociedade, e o participante 131, refere-se à sociedade que a exclui.

Este achado nos remete aos estudos realizados pelos os autores Ribas (2003) e Guhur (2003) que afirmam que falar sobre inclusão é complexo e contraditório, pois essa concepção pode ser o resultado de diferentes experiências e realidades sociais que dependem da forma como estão sendo articuladas.

A análise das respostas nos permitiu perceber que alguns dos participantes responderam de forma explícita as questões colocadas, o que nos levou a organização de suas falas em categorias para análise. Na tabela 2 abaixo, podemos observar a frequência (F) das respostas apresentadas pelos participantes para cada uma das categorizações feitas, bem como a porcentagem (%) indicada destas respostas.

**Tabela 2:** Respostas obtidas para a concepção de inclusão

Respostas válidas	PG		SG		TG		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
É oferecer oportunidades para mostrar capacidade	2	14,3	40	23	3	23,1	45	22,4
Dar condições de participar das aulas	4	28,6	47	27,6	2	15,4	53	26,9
Sociedade proporciona direitos iguais aos deficientes	5	35,7	61	35,1	4	30,8	70	34,8
Aceitação, valorização e compromisso com a diversidade.	0	0	10	6,3	4	30,8	14	7,5
É incluir a todos, indistintamente	3	21,4	13	8	0	0	16	8,4
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>171</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>198</b>	<b>100</b>

Podemos verificar que a concepção de inclusão para a maior parte dos participantes refere-se a promoção de direitos iguais aos deficientes, pois 35,7% dos participantes do PG, 35,1% dos participantes do SG e 30,8% dos participantes do TG optaram por esta categorização. Acreditamos que a indicação deste item deve ser em decorrência do expressivo avanço que nossa sociedade vem sofrendo para a promoção de uma coletividade mais igualitária, durante as últimas décadas, indicada pelo paradigma da inclusão como apresentado por Omote et al. (2005). Os autores mencionam ainda que este paradigma pressupõe uma profunda mudança das escolas, na

qual passamos a perceber e atentar não apenas para o aluno com deficiência, mas também para o meio em que estamos atuando. Com este novo olhar novas possibilidades apresentam-se com uma visão de ensino e aprendizagem diferenciada e se faz necessário o desenvolvimento de políticas e ações efetivas voltadas para a inclusão.

Os participantes deste trabalho apresentam afirmações que vão ao encontro do que os autores acima citados referem, e por isso destacamos algumas das opiniões dos participantes sobre o tema.

“[Inclusão é o] Desenvolvimento de políticas adequadas nas instituições sociais, visando o acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais. Direito do cidadão para uma sociedade mais justa e igualitária.” (participante 3, 47 anos, professor)

“Método que implementa o princípio da isonomia.” (participante 11, 31 anos, professor)

“O processo que busca integrar pessoas com as mais variadas deficiências à sociedade (grupos e instituições) tendo os mesmos direitos e deveres.” (participante 13, 38 anos, professor)

“Permitir que todos tenham o mesmo direito, seja ele deficiente ou não, pois, inclusão é para todos os cidadãos.” (participante 3, 28 anos, aluno deficiente)

“Inclusão é saber lidar com as diferenças na sociedade e acima de tudo respeitar o direito principal do ser humano que é a dignidade, seja em qualquer aspecto voltado para a inclusão.” (participante 170, 19 anos, aluno não deficiente, biologia)

“É trazer para o convívio social todas as pessoas, dando-lhes oportunidades que lhe são de direito, que é o de exercer o seu papel de cidadão, sem preconceito.” (participante 94, 48 anos, aluno não deficiente, direito)

“Para mim inclusão é possibilitar que todos os alunos tenham acesso à educação com materiais adaptados, se for o caso e a todos os direitos como cidadão.” (participante 8, 30 anos, aluno não deficiente, pedagogia)

“Inclusão está relacionado à incluir algo ou alguém, no caso, fazendo com que deficiente possam fazer parte da nossa sociedade, sem problemas de preconceito, entre outros.” (participante 207, 20 anos, aluno não deficiente)

“Inclusão é inserir na sociedade todas as pessoas, pois todas pessoas independentes de sua cultura ou deficiência tem direito a fazer parte da sociedade onde vive e cabe a sociedade disponibilizar meios para que essas pessoas se sintam parte dela.” (participante 147, 26 anos, aluno não deficiente, psicologia)

Como podemos verificar, todos os participantes aqui destacados referem-se a igualdade de direitos e conseqüentemente de oportunidades a todos os cidadãos, sendo eles deficientes ou não, como indicado pelos participantes 11 e 3. Além disso, é mencionado também a necessidades de se saber lidar com as diferenças (participante 170), trazendo as pessoas com deficiência para o convívio social (participante 94, 207 e 147) com a possibilidade de acesso à educação (participante 8).

Entretanto, quando observamos cada grupo separadamente podemos verificar que os participantes do TG afirmaram também que inclusão ocorre quando há a aceitação, a valorização e o compromisso com a diversidade (30,8%), opção que não foi assinalada por nenhum dos participantes do PG.

“Respeito aos deficientes tanto socialmente quanto pessoalmente.”  
(participante 1, 23 anos, aluno deficiente, análise de sistema)

“É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.”  
(participante 4, 20 anos, aluno deficientes, biologia)

“É o meio de participação de pessoas com diferentes deficiências em conjunto com todas as demais de forma harmoniosa.” (participante 12, 38 anos, aluno não deficiente, direito)

“Pessoas convivendo juntas, independente de qualquer discriminação étnica, cultural, social, física.” (participante 10, 32 anos, aluno deficiente, análise de sistema)

Esses relatos realizados pelos participantes são referendados por Sasaki (1997, p. 164) quando este afirma que uma sociedade inclusiva além de garantir “espaços a todas as pessoas, sem prejudicar aquelas que conseguem ocupá-los por méritos próprios”, deve fortalecer as atitudes de aceitação e valorização da diversidade humana. Nas falas a seguir é possível observar relatos que apóiam o que o autor menciona.

Outra opção assinalada é indicada por 27,6% dos alunos não deficientes, que afirmaram que inclusão é dar condições adequadas para que os alunos com deficiência possam participar adequadamente das aulas ministradas nas IES, porém 23% destes participantes (SG) acreditam que a inclusão é uma forma dos alunos deficientes mostrarem que são capazes de realizar qualquer ação social. Entre os participantes do PG observamos respostas sobre ser a inclusão o processo no qual se oferta condições aos alunos deficientes para participarem das aulas ministradas (28,6%), mas também podemos notar que 21,4% dos professores afirmaram que inclusão é incluir a todos indistintamente, opção que não foi escolhida por nenhum dos participantes do TG. Estas posições podem ser observadas nos relatos abaixo:

“Inclusão é um processo de integração de pessoas julgadas ‘anormais’ na sociedade, facilitando assim o seu modo de vida.” (participante 138, 18 anos, aluno não deficiente, psicologia)

“Inclusão é poder adaptar, incluir pessoas com deficiências num mesmo local que qualquer outra pessoa. Dar oportunidades a essas pessoas.” (participante 140, 22 anos, aluno não deficiente, psicologia)

“Creio que seja o processo de implementar facilidades para os alunos que tenham algum tipo de deficiência.” (participante 195, 21 anos, aluno não deficiente, análise de sistema)

“União de pessoas que lutam para a diminuição do preconceito oferecendo maneiras para que as pessoas possam ter uma participação maior na sociedade.” (participante 205, 25 anos, aluno não deficiente, análise de sistema)

“Inclusão é o ato de oferecer oportunidades para um portador de necessidades especial socializar-se.” (participante 124, 43 anos, aluno não deficiente, letras)

“O fato de possibilitar que qualquer aluno com necessidades especiais tenha o mesmo acesso a educação, serviços, etc, igual aos demais.” (participante 123, 20 anos, aluno não deficiente, letras)

“É a forma de incluir alunos deficientes em sala de aula de modo geral, em todas as atividades respeitando os seus limites.” (participante 3, 28 anos, aluno não deficiente, pedagogia)

Castanho e Freitas (2006) afirmam que a universidade é um espaço para construção e troca de conhecimentos, além do convívio social e como tal é responsável

pela promoção da cidadania e, portanto deve oportunizar e incentivar uma educação para todos. Esta opinião pode ser verificada no relato do participante 169, destacado abaixo.

“É a escola ou faculdade que ajuda o aluno com deficiência ou algum tipo de carência.” (participante 169, 22 anos, aluno não deficiente, biologia)

Em outras palavras, essas oportunidades devem ser realizadas com a implantação de ações educacionais afirmativas educativas, junto aos alunos com deficiência, mas também àqueles que possuem necessidades educativas especiais, promovendo desta forma a cidadania, e “assumindo uma posição clara contra a exclusão enquanto relação social e tomando-a como um direito do cidadão.” (CASTANHO; FREITAS, 2006, p. 2).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, homologada em 1990 pela ONU, afirma que a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade é um dever de todos para com todos. A Declaração afirma também que a educação para todos deve ir além da educação básica, abrangendo mais do que os recursos atuais em uso e as estruturas institucionais, para que novas possibilidades possam aumentar a eficácia da educação. Pacheco e Costa (2005, p. 7) afirmam que inclusão é entendida como a garantia a todos, do “acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, a qual deve estar orientada para o acolhimento da diversidade humana.” Vejamos o que os participantes entendem por inclusão:

“O conceito de inclusão é maior do que incluir ‘deficientes’. É incluir a todos, o trabalhador, o negro, a mulher, etc. como todos diferentes e todos temos deficiências em algum momento precisamos ser incluídos.” (participante 2, 59 anos, professor)

“Inclusão é incluir a todos na sociedade, não importando o tipo de deficiência, religião, sexo, seria uma igualdade para todos.” (participante 41, 19 anos, aluno não deficiente, pedagogia)

“Inclusão na minha opinião é a possibilidade de todos, seja deficiente, negro, índio, entre outros viverem em uma sociedade com direitos iguais.” (participante 153, 21 anos, aluno não deficiente, biologia)

De acordo com Elzirik (2002) ao definirmos algo, estamos procurando saber o que ele é, tentamos delimitá-lo, explicando suas diferenças, uma vez que “a definição é a base do recorte da diferença, que organiza, limita lugares compõe ordens lógicas, dá significado”. O conceito de inclusão para estes três participantes é generalizado, pois não se fixa em uma determinada parcela da sociedade, que por algum motivo é marginalizada ou estigmatizada. Será que desta forma eles não acabam negando que a deficiência exista?

Podemos verificar ainda a resposta realizada pelo participante 207 para a questão sobre concepção de deficiência:

“Uma pessoa que por alguma razão, física ou mental, necessita de necessidades especiais.” (participante 207, 20 anos, aluno não deficiente, análise de sistema)

Este participante não consegue, a nosso ver, responder a questão de forma adequada. O que ele quis dizer com ‘necessita de necessidades especiais’? Será que na verdade o que ele queria mencionar é que uma pessoa que apresente deficiência física ou mental necessita de *atendimentos* especiais? Se for assim, ele nos mostra uma concepção de tratamento diferenciado para a pessoa com deficiência e não uma compreensão de deficiência. Da mesma forma como foi feito pelo participante 131, como pode-se verificar na resposta abaixo:

“Para mim uma pessoa deficiente deve ser tratada como uma pessoa normal, porém com mais privilégios.” (participante 131, 19 anos, aluno não deficiente, psicologia)

Nesta resposta ficamos com a dúvida, como uma pessoa, por exemplo, com surdez profunda, sem oralidade e que necessita se comunicar por meio da libras, pode ser tratada como uma pessoa normal, porém com mais privilégio? O tratar como

normal, seria a necessidade dela entender as pessoas falando em português, quando sua língua materna é a libras? Ou ainda, o privilégio seria o uso da libras? Estas questões a nosso ver, são pontos que necessitam de esclarecimentos, com maior profundidade.

Para a questão a respeito do termo deficiente, podemos verificar ainda outras respostas que merecem destaque:

“Um ser humano especial, fantástico.” (participante 6, 53 anos, professor)

“Uma pessoa sem amor ao próximo, a família que não consegue ser feliz ou alegre, que não valoriza a vida, não consegue viver em sociedade sem agredir ou humilhar e desfazer do outro, é um ser deficiente.” (participante 18, 20 anos, aluno deficiente, biologia)

“Uma pessoa que se julga incapaz. Como as vezes há pessoas com deficiência que se julgam incapazes de fazer as coisas, ou uma pessoa que possui deficiência e luta para se tornar capaz, eu não considero ela deficiente.” (participante 16, 22 anos, aluno não deficiente, biologia)

“Na verdade não considero como deficiência, pois são pessoas especiais que nasceram com um propósito.” (participante 99, 21 anos, aluno sem deficiência, direito)

“Quem tem limitações físicas, mentais ou espirituais.” (participante 72, 29 anos, aluno não deficiente, direito)

“É uma pessoa ignorante, que não busca sair da própria ignorância.” (participante 138, 18 anos, aluno não deficiente, Psicologia)

“Uma pessoa extremamente normal que somente possui uma deficiência física, e não mental, que convive normalmente com a sociedade.” (participante 199, 23 anos, aluno sem deficiência, análise de sistema)

Segundo Omote (2006) quando um termo se torna popular é necessário analisá-lo adequadamente, pois ele pode apresentar conotações diferentes e com propósitos diferentes. Muitas das concepções apresentada aqui tem uma conotação divina, como se tivéssemos voltado a idade média, período em que essa era a concepção mais aceita para a deficiência, e neste estudo é observado nas respostas oferecidas pelos participantes 6, 99 e 72. De acordo com Amaral (1995) e Mazzotta (2003) as representações do deficiente, podem variar de um extremo, como vítima, ou a outro extremo, como vilão,

como observado na resposta do participante 18. Podemos observar ainda, a posição de vítima que é dada pelos participantes 16 e 138 para as pessoas com deficiência.

As representações aqui ofertadas pelos participantes, independente do curso que frequentam, apresentam conceituação equivocada, mas acreditamos que estas concepções estão de certa forma influenciadas pela proposta da atualidade, na qual há a ‘fuga’ do conceito, para concepções como a ignorância, a falta de amor, o não reconhecimento de suas conquistas, a idéia de atendimento as necessidades especiais. Será que estes participantes não estão sendo influenciados pela ideologia da atualidade, na qual há uma negação da deficiência: “Ser deficiente é normal” tão veiculado nas propagandas da televisão. Aronson, Wilson e Akert (2002) mencionam o poder que a publicidade tem em mudar atitudes sociais, a qual pode ser baseada no afeto ou na cognição. Se a base for emocional, os publicitários utilizam estratégias para combater emoção com emoção. Ao utilizar este enfoque, Aronson, Wilson e Akert (2002) mencionam que ao invés de apresentar os fatos, exploram-se a juventude, a energia ou a atratividade sexual. Por outro lado, os autores afirmam que se a intenção em mudar as atitudes sociais estiver baseada na cognição, é necessário verificar qual a importância pessoal que a questão, no nosso caso a inclusão social, possa vir a ter para o telespectador e quais as conseqüências para o dia-a-dia das pessoas, verificando se este fato a afeta diretamente ou não, com a finalidade de convencê-las de que tal acontecimento (a aceitação do diferente) é a melhor forma de se combater a exclusão social.

Todavia, encontramos também participantes que apresentaram dificuldades em responder às outras questões, não menos importantes, como podemos observar nos

relatos dos participantes 158 e 11 ao tentarem propor uma concepção para o termo deficiente:

“Uma pessoa que apresenta características...” (participante 158, 20 anos, aluno sem deficiência, biologia)

“Qualquer pessoa que...” (participante 11, 23 anos, aluno não deficiente, letras)

Como podemos observar, nenhum dos dois participantes terminaram a frase sobre o que vem a ser uma pessoa deficiente. Será que eles realmente não sabiam definir a pessoa deficiente? Ou ficaram com receio de fazê-lo de forma equivocada, ou ainda, de serem ‘julgados’ ou indicados como pessoas preconceituosas?

Ao pensarmos numa universidade que possa proporcionar ações inclusivas, tendo como nortes a inclusão e o deficiente, Lopes (2005) afirma que a questão da universidade com ações inclusivas é uma temática recente, pois a quantidade de alunos com deficiência no ensino superior, mesmo que tenha aumentado gradativamente, ainda é pequena. Segundo a autora é urgente que as universidades se reestruturem para receber a todos os alunos, e talvez por ser este tema uma novidade para muitos dos participantes deste trabalho é que houve dificuldades para perceber se sua IES era ou não inclusiva, como poderemos verificar a seguir.

“Não houve um marketing em cima desse assunto. Caso haja abertura por parte da faculdade, com certeza os portadores de necessidades especiais se inscreverão nessa faculdade.” (participante 7, 44 anos, aluno deficiente, pedagogia)

“Não sei o que é. O que sei é que não tenho informação.” (participante 141, 31 anos, aluno não deficiente, psicologia)

“Não sei muito sobre o assunto.” (participante 125, 23 anos, aluno não deficiente, letras)

“Ainda não vi nenhum professor com deficiência e esta população de aluno é rara.” (participante 10, 34 anos, aluno não deficiente, pedagogia)

“Não, devido ao seu alto custo.” (participante 113, 23 anos, aluno não deficiente, direito)

É possível verificar nestas fala que o participante 7, sendo aluno com deficiência, não acredita que a universidade esteja aberta para a inclusão, provavelmente porque este participante deve passar por dificuldades, não mencionadas claramente em sua fala, que dificultam sua inclusão na universidade.

Outro dado, a nosso ver, relevante é a fala dos participantes 141 e 125, que mencionam não ter informação sobre como ocorre, ou se está ocorrendo ou não a inclusão na UNIMEP, indicando inclusive que não sabem do que se trata. Será que estes participantes realmente nunca foram informados sobre este fato, uma vez que possuem colegas de sala com deficiência? Ou ainda serão eles tão ‘distraídos’ a ponto de não perceberem estes colegas, ou então as deficiências destes colegas são tão sutis, que eles não a conseguem perceber? Além disso, ficamos na dúvida de como ocorre a divulgação do trabalho realizado na universidade para assessorar os alunos com deficiência, porque este setor não está conseguindo informar a todos os alunos da universidade?

Já os participantes, 10 e 113, fazem colocações como o alto custo da inclusão e a falta de professores deficientes no quadro de docentes da universidade. Estas falas nos levam a crer que estes participantes, tem um olhar um pouco mais aprofundado para o tema do que os outros desta seleção. Será que isto se deve por causa das áreas em que estão se formando? O primeiro é a pedagogia, sendo que o professor normalmente é identificado como aquela pessoa que certamente atuará com pessoas com deficiência, e o segundo é aquele profissional que tem como ‘obrigação’ a defesa dos direitos das pessoas, independente de sua condição, física, social, financeira ou religiosa.

Por outro lado, é possível verificar que muitos dos participantes conseguiram responder às questões, e por isto a descreveremos separadamente, de acordo com a opinião de cada grupo estudado.

Quanto a concepção de quem é o aluno deficiente podemos observar na Tabela 3 as respostas dos três grupos de participantes, quanto a frequência e a porcentagem correspondente.

**Tabela 3:** Respostas obtidas para a concepção de deficiente

Respostas válidas	PG		SG		TG		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Pessoa especial que merece cuidados	4	28,6	25	13	2	15,4	32	14,1
Tem dificuldades, sendo incapaz de realizar uma atividade sem monitoramento	2	14,3	23	12	1	7,7	27	11,9
Todos somos diferentes e por isso não há pessoas deficientes	1	7,1	17	9	5	38,5	24	10,6
Deficiências física, visual, auditiva, mental	3	21,4	95	47,5	2	15,4	100	44,1
Dificuldades em realizar ações para a vida em sociedade	4	28,6	37	18,5	3	23,1	44	19,4
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>197</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>224</b>	<b>100</b>

Podemos verificar que das 224 respostas válidas, 44,1% apontam como deficiente aquela pessoa que possui algum tipo de deficiência, seja ela física, sensorial, ou mental. Vale ressaltar que do total das respostas, 95 foram referidas pelos alunos sem deficiência, 3 respostas foram dos professores e 2 respostas foram dadas pelos alunos com deficiências. Qual seria a causa da supremacia desta resposta pelos participantes do SG? É importante analisar, para entendermos melhor, as falas dos participantes destacadas abaixo:

“Pessoa com deficiência é qualquer pessoa que possua uma necessidade, que tenha desde dificuldade de compreensão, ou deficiência auditiva, física, visual.” (participante 24, 20 anos, aluno não deficiente, pedagogia)

“Deficiente é uma pessoa com alguma restrição física ou mental, que precisa ser incluído na sociedade e ter os mesmos direitos que os não deficientes.” (participante 63, 30 anos, aluno não deficiente, direito)

“Alguém com limitações físicas ou psíquicas.” (participante 118, 27 anos, aluno não deficiente, letras)

“Um deficiente é uma pessoa com alguma deficiência mental ou física, mas com fantásticas habilidades.” (participante 189, 26 anos, aluno não deficiente, análise de sistema)

“Para mim, uma pessoa deficiente é aquela pessoa que de algum modo não consegue se inserir na sociedade, sendo por motivos mentais ou físicos.” (participante 132, 20 anos, aluno não deficiente, psicologia)

“São todas as pessoas que possuem uma limitação, seja física ou mental.” (participante 3, 28 anos, aluno deficiente, direito)

“Baixa visão, audição, dificuldade de locomoção, etc.” (participante 1, 73 anos, professor)

“Uma pessoa que tem uma deficiência como por ex: auditiva, mas são pessoas tão capazes quanto qualquer outra, só são diferentes pelas dificuldades de se locomover, ouvir ou enxergar.” (participante 164, 18 anos, aluno não deficiente, biologia)

Considerando as falas acima, acreditamos que a identificação da pessoa com deficiência, pelos participantes dos três grupos, como sendo aquela pessoa que possui algum tipo de necessidades especial permanente, em virtude de que algumas deficiências são mais visualmente perceptíveis do que outras, como a deficiência física (pelo uso de cadeira de rodas, muletas ou um caminhar diferenciado do das outras pessoas), a deficiência visual (pelo uso da bengala e/ou óculos escuros) e a deficiência auditiva (pela fala distorcida e/ou a comunicação por meio da libras).

Além disso, vale ressaltar a fala dos participantes do TG, os quais 38,5% mencionam que não há pessoas deficientes em nossa sociedade, uma vez que todos somos diferentes. Talvez possamos inferir aqui a presença do desejo, pelos participantes deficientes (TG), em serem aceitos pelo resto da sociedade, uma vez que se todos somos diferentes em alguma aspecto, é possível que a deficiência apresentada por eles possa passar ‘despercebida’, e as dificuldades apresentadas não seja impeditivo para que eles participem da sociedade como outro cidadão qualquer. Estes argumentos podem ser facilmente observados nas falas dos participantes do TG destacadas abaixo:

“Que tal trocar esta palavra (deficiente) por adaptação? A deficiência só existe perante os olhos dos que se acham perfeitos.” (participante 13, 27 anos, aluno deficiente, biologia)

“É engraçado porque todo mundo tem uma deficiência. A minha é aparente, mas você pode ter uma deficiência que não dá pra ver.” (participante 8, 23 anos, aluno deficiente, psicologia)

“Cego é o que não quer enxergar e não aquele que não vê. Até mesmo o mais sábio dos homens pode vir a ser um idiota.” (participante 12, 38 anos, aluno deficiente, direito)

“Alguém que não seja capaz de entender que todos nós temos limitações.” (participante 10, 32 anos, aluno deficiente, análise de sistema)

É evidente na forma como estes participantes realizam seus comentários, percebermos o seu autoconceito, pois mencionam características ou dos atributos comuns a todas as pessoas, inclusive eles, pessoas com deficiência. Estes relatos vão ao encontro do que Hidalgo e Palacios (1995) e Cia e Barham (2008) fazem quando mencionam que o desenvolvimento do autoconceito pela pessoa, seja ela deficiente ou não, evolui de uma base concreta que está ligada ao visual quando criança, para uma autodefinição mais abstrata, momento em que nos baseamos em nosso caráter psicológico, cognitivo e social, deixando de lado os atributos externos e físicos. Entretanto, os autores afirmam que ao se chegar à pré-adolescência nosso auto-conceito torna-se instável, principalmente porque somos influenciados pela percepção dos outros sobre nós mesmo. Talvez esteja aí o fato dos participantes deste grupo afirmarem que não existe deficiência, uma vez que todos somos diferentes, e conseqüentemente todos podemos ser pessoas vencedoras, como observamos na fala do participante 189.

Novamente, quando analisamos os grupos separadamente, observamos que o TG relata que deficiente é aquela pessoa que possui dificuldade em realizar ações para a vida em sociedade (23,1%), sendo que 7,7% destes participantes acreditam que estas dificuldades só conseguem ser superadas se houver um monitoramento para a pessoa com deficiência.

Os participantes do PG concordam com a indicação dos participantes que possuem deficiência, pois 28,6% também acreditam que as pessoas deficientes são aqueles que possuem dificuldades em realizar ações para a vida em sociedade, entretanto 28,6% deste grupo acreditam que as pessoas deficientes são especiais e merecem cuidados.

“Pessoa deficiente é uma pessoa com uma particularidade especial que lhe traz algumas limitações.” (participante 9, S/I<sup>1</sup>, professor)

“Pessoa portadora de ‘anormalidade’ que necessita de tratamento diferenciado e cuidados especiais.” (participante 11, 31 anos, professor)

“Deficiente é a pessoa que possui alguma dificuldade maior e que necessita de algum cuidado especial por esse motivo.” (participante 8, 54 anos, professor)

Já os participantes do SG são mais generalistas, ou seja, 18,5% acreditam que os deficientes tem dificuldades em realizar ações para a vida em sociedade (18,5%), mas apenas 12% acreditam que eles precisam de monitoramento para realizarem tais ações, entretanto, estes participantes acreditam também que os deficientes são pessoas que merecem cuidados, por serem especiais.

O conceito de pessoa com deficiência, como sendo aquela que possui algum tipo de deficiência física ou sensorial é indicada por 47,5% dos participantes do SG, por 28,6% dos participantes do PG e 23,1% dos participantes do TG. Como podemos verificar nos relatos a seguir Os participantes do SG mencionam que:

“Alguma pessoa que apresenta alguma característica física e ou mental diferenciada e que necessita de ajuda.” (participante 122, 20 anos, aluno não deficiente, letras)

“Uma pessoa que tem alguma redução ou ausência física ou psicológica que a deixa limitada para fazer algo.” (participante 100, 21 anos, aluno não deficiente, direito)

---

<sup>1</sup> S/I, sem idade. O participante não informou o ano de nascimento.

“Aquela que possui determinadas limitações físicas e ou mentais que restringem de certa forma sua capacidade para determinadas atividades.” (participante 102, 20 anos, aluno não deficiente, direito)

“Pessoas que de alguma forma tem dificuldade em se adaptar na sociedade.” (participante 104, 20 anos, aluno não deficiente, direito)

“Aquela que por algum problema físico/mental possui graus de dificuldades para enfrentar alguma coisa, seja escola, trabalho.” (participante 116, 21 anos, aluno não deficiente, letras)

“Uma pessoa deficiente acredito que seja uma pessoa que possui uma ou mais limitações físicas, as quais impeçam-na de exercer atividades sem alguma ajuda ou adaptação.” (participante 70, 19 anos, aluno não deficiente, direito)

“Qualquer pessoa que tenha dificuldades em fazer algo, se comunicar, se locomover, se interar com o ambiente e as pessoas.” (participante 38, 21 anos, aluno não deficiente, pedagogia)

Baleotti (2006), em seu estudo realizado com professores do ensino fundamental, mencionam que é a partir do estudo sobre as atitudes sociais em relação a inclusão é que podemos analisar as condutas dos professores em sala de aula, com relação a seus alunos deficientes.

Nesta linha de pensamento, nos surgem novas dúvidas, como: será que, no ensino superior, não são as atitudes desfavoráveis para a inclusão de alguns professores que estão gerando em seus alunos e futuros docentes, a imagem que alunos com deficiência possuem dificuldades em realizar atividades comuns a outros alunos? Será que estas atitudes desfavoráveis são em decorrência do desconhecimento sobre as deficiências e conseqüentemente suas dificuldades acadêmicas, fazendo com que os docentes não consigam valorizar as diferenças individuais de seus alunos de uma forma geral?

Provavelmente, as atitudes sociais desfavoráveis, esteja sendo geradas pelo desconhecimento dos docentes de que quais ações poderiam facilitar a inclusão dos alunos com deficiência em suas turmas, como por exemplo, recursos como a libras, o

braile e a comunicação alternativa e complementar (CAS) que facilitariam o acesso ao currículo, proporcionando aos alunos com deficiência a participação mais efetiva das atividades pedagógicas e de formação acadêmica.

Quanto a questão referente a concepção de universidade com ações inclusivas, respondida apenas pelos alunos não deficientes e deficientes, respectivamente grupos SG e TG, encontramos os seguintes resultados:

**Tabela 4:** Respostas obtidas para a concepção de universidade com ações inclusivas

Respostas válidas	SG		TG		Total	
	F	%	F	%	F	%
Sim, há alunos matriculados nos cursos de graduação da IES	79	42,9	4	30,8	82	42,1
Sim, oferece oportunidades iguais a todos os graduandos	16	8,8	2	15,4	18	9,2
Sim, possui adaptações em todos os prédios da universidade	34	18,7	1	7,7	35	17,9
Não, o ensino não é inclusivo ou não há acessibilidade ao conteúdo	33	18,1	3	23,1	36	18,5
Sim, possui um programa formal que promove a inclusão	21	11,5	3	23,1	24	12,3
<b>TOTAL</b>	<b>183</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>196</b>	<b>100</b>

Dos discentes que responderam a esta questão 42,9% dos participantes do SG e 30,8% dos participantes do TG afirmaram que a UNIMEP é uma instituição inclusiva, pois possui em seus cursos de graduação alunos com deficiência matriculados. Ou seja, mais da metade desses acreditam que não seja necessário realizar outros tipos de ações para promover a inclusão, pois a principal delas já esta sendo cumprida, que é a inserção destes alunos nos curso de graduação.

Este tipo de pensamento vai contra o que Omote (2004, p. 4) referenda, e que nós concordamos, que é quando as escolas possuem uma perspectiva inclusiva é necessário que ocorram “tentativas de adequação da infra-estrutura física, do acervo de recursos de ensino, dos recursos humanos e outras condições essenciais para a promoção da educação integral e de qualidade a todo alunado heterogêneo.” De acordo

com o autor a diversidade deveria ser algo positivamente favorecedor para a aprendizagem e a formação dos alunos de uma forma geral.

Assim como ocorreu nas outras questões que, quando analisados separadamente, os grupos apresentaram respostas diferentes em alguns aspectos, neste item os participantes dos grupos SG e TG também apresentaram repostas semelhantes, como podemos observar nos relatos destacados abaixo.

“Sim, se isso significar a possibilidade destas pessoas matriculadas e freqüentando os cursos.” (participante 5, 51 anos, aluno deficiente, direito)

“Sim porque ela aceita todo tipo de pessoas e não tem preconceito.” (participante 6, S/I, aluno deficiente, pedagogia)

“Sim, porque pode-se observar várias pessoas com deficiência tendo aula normalmente.” (participante 46, 29 anos, aluno não deficiente, pedagogia)

“Acredito que sim, pelo que vejo nos corredores, salas de aula e até mesmo dentro dos setores da faculdade trabalhando.” (participante 88, 37 anos, aluno não deficiente, direito)

“Acredito que sim. Há vários alunos especiais na universidade e nunca houve algum problema de adaptação ou algo assim.” (participante 118, 27 anos, aluno não deficiente, letras)

Apesar das respostas serem semelhantes podemos destacar alguns pontos mencionados pelos participantes, de forma um pouco mais detalhada. O participante 5 questiona, implicitamente se está realmente ocorrendo a inclusão, ao falar que a IES pode ser considerada inclusiva se o significado deste termo corresponder a ter alunos com deficiência matriculados em seus cursos. Já para o participante 6 a universidade não possui preconceito e aceita todo tipo de pessoa. Será que realmente a IES não propaga o preconceito existente entre sua comunidade acadêmica? Na fala do participante 46 merece destaque o fato dele abordar que os alunos deficientes assistem aula normalmente. O que seria esse normalmente? Sem nenhum recurso de acesso ao currículo? E se esse recurso não existe, é porque a IES não oferece ou porque realmente não é necessário?

Já na fala do participante 88 o destaque refere-se realmente a uma ação inclusiva, quando ele comenta que já presenciou pessoas com deficiência tanto como alunos dos cursos de graduação, como funcionários da universidade? Por último, o participante 118, afirma que a UNIMEP é inclusiva porque nunca houve problema de adaptação para a inclusão dos alunos deficientes. Será que realmente nunca houve problemas de adaptação? E o que seriam esses problemas para este participante? Será que a dificuldade na compreensão pelo que é exposto pelo professor a um aluno com deficiência sensorial, por exemplo, não poderia ser considerado como um problema de adaptação? E como isso não extrapola, em muitos casos, a relação professor-aluno, e com isso nem sempre os colegas de sala acabam não sabendo dessas dificuldades. Não sabendo desses problemas, pelos quais passam os alunos com deficiência, seus colegas não deficientes não entendem este fato como problemas de adaptação.

Denari (2006) menciona que para que haja igualdade de oportunidades a todos os alunos, deficientes ou não, é coerente que uma instituição de ensino com foco inclusivo, ofereça aos alunos com deficiência opções como diferenciação curricular com modalidades educativas alternativas para que se efetive a inclusão, e que a presença do aluno deficiente deixe de ser uma mera inserção nas salas de aula.

No SG, 18,79% dos alunos responderam que a UNIMEP é inclusiva, pois possui adaptações físicas nos prédios do campus Taquaral, analisado nesta pesquisa.

“Sim, disponibiliza rampas, salas e banheiros adaptados permitindo acesso a qualquer lugar do campus.” (participante 182, 20 anos, aluno não deficiente, Sistema da informação)

“Acredito que sim, porque a universidade está quase que 100% adaptada.” (participante 193, 18 anos, aluno não deficiente, análise de sistema)

“Pelo menos em relação à deficiência física sim, pois não existem escadas e as rampas são muito úteis.” (participante 120, 20 anos, aluno não deficiente, letras)

“Sim, pois cumpre com muitas exigências da lei, mais ainda falta muito a ser feito.” (participante 43, 20 anos, aluno não deficiente, pedagogia)

“Em partes sim, existem vagas no estacionamento, as portas são largas, os banheiros adaptados, mas acredito ser pouco.” (participante 70, 19 anos, aluno não deficiente, direito)

Como podemos observar esses participantes acreditam que pela IES possuir uma acessibilidade física bem próxima do ideal, isso já lhe oferece a condição de inclusiva, A exceção das falas dos participantes é indicada pelos participantes 70 e 120, que concordam parcialmente com este item. Esta visão vai ao encontro do que indicado por Audi e Manzini (2006) que fazem menção sobre a importância de os espaços escolares oferecerem oportunidades de acessibilidade para todos os alunos de forma igualitária, independentemente da deficiência física apresentada.

Entretanto, 18,1% dos participantes do SG afirmaram que o ensino na universidade não proporciona ações educativas inclusivas, uma vez que faltam adaptações no modo de ministrar as aulas, bem como a facilitação do acesso ao conteúdo por parte dos professores é feito de forma precária e sem as adaptações necessárias para as necessidades dos alunos com deficiência, como veremos nos relatos a seguir:

“Não, pois não estão preparados para cegos, surdos, etc, pelo menos não os professores do curso de letras.” (participante 123, 20 anos, aluno não deficiente, letras)

“Acredito que não, tem partes da inclusão sim, como a acessibilidade física, mas na prática deixa a desejar.” (participante 180, 25 anos, aluno não deficiente, análise de sistema)

“Mais ou menos, faltam algumas adaptações em sala de aula.” (participante 5, 20 anos, aluno não deficiente, pedagogia)

“Não, a biblioteca ainda é muito precária para os deficientes visuais a utilizarem.” (participante 15, 29 anos, aluno não deficiente, pedagogia)

“Não porque a aluna deficiente só recebe os textos formatados em Braille quase no dia da aula. Fica difícil para ela ter acesso a materiais.” (participante 16, 20 anos, aluno não deficiente, pedagogia)

“Sim e não. A minha universidade é aberta a receber as pessoas especiais, mas ajudá-los a ingressarem realmente na sala e dentro da universidade ainda isso é muito precário.” (participante 132, 20 anos, aluno não deficiente, psicologia)

Verificamos com essas falas que a diferenciação curricular, que é uma das principais propostas da educação inclusiva e que visa atender a heterogeneidade com estratégias de ensino e aprendizagem (RODRIGUES, 2006b), não está ocorrendo da forma como deveria na UNIMEP. Entretanto, Rodrigues (2006b) refere que o professor possui vital importância na dinâmica do ensino inclusivo, pois deve-se valorizar suas práticas de inovação do ensino apresentadas para o atendimento ao aluno com deficiência. Entretanto, o autor afirma que não é correto que apenas o professor deva promover a diferenciação curricular para que a inclusão ocorra. A instituição de ensino deve estar a frente desta diferenciação, pressupondo a aceitação e a valorização da diversidade, presente entre seus alunos e seus funcionários.

Dentre os participantes, 23,1% do TG e 11,5% do SG afirmaram que a UNIMEP é inclusiva, pois possui um programa formal de assessoria para a inclusão que ameniza as dificuldades pelas quais eles passam no universo acadêmico, como podemos observar nas falas a seguir:

“Sim, pois tem projetos de inclusão onde é feito um trabalho para com os mesmos, lutando para que estes não se sintam excluídos.” (participante 142, 30 anos, aluno não deficiente, psicologia)

“Acredito que sim porque parece haver um trabalho voltado para isso.” (participante 135, 41 anos, aluno não deficiente, psicologia)

“Sim, porque ela aceita pessoas com dificuldades ou deficiência e há um projeto de inclusão, mesmo eu não os conhecendo.” (participante 138, 18 anos, aluno não deficiente, psicologia)

“Ultimamente acredito que sim, pois vejo o programa de inclusão e percebo que teve aumento dos deficientes, pelo que sempre noto nos corredores da universidade.” (participante 130, 26 anos, aluno não deficiente, psicologia)

“Sim, pois já vi panfletos e a sala de inclusão para pessoas com deficiência.” (participante 136, 28 anos, aluno não deficiente, psicologia)

“Sim, pois como já citei acima tem o departamento de inclusão, porém não sei como ele funciona.” (participante 166, 22 anos, aluno não deficiente, biologia)

“Sim, pois apóia a inclusão gerando emprego para deficientes e ajudando alunos com deficiência.” (participante 198, 23 anos, aluno não deficiente, análise de sistema)

“Sim, se não me engano tem um setor na universidade que cuida dessa inclusão.” (participante 194, 21 anos, aluno não deficiente, análise de sistema)

“Na faculdade existe um setor de inclusão mas precisa ser mais direto e mais divulgado mas em si a ‘facu’ realmente contribui.” (participante 199, 23 anos, aluno não deficiente, análise de sistema)

“Sim, pois há um núcleo para tanto.” (participante 12, 38 anos, aluno deficiente, direito)

“Eu acho que sim. Porque senão ela não se preocuparia em fazer rampas de acesso, não teríamos esse espaço para nos atender. (assessoria de inclusão).” (participante 8, 23 anos, aluno deficiente, psicologia)

“Sim. Porque tem sala de inclusão que acredito que atenda todas as necessidades dos alunos.” (participante 27, 20 anos, aluno não deficiente, pedagogia)

A partir das falas dos participantes verificamos que a Assessoria para a Inclusão, departamento existente na UNIMEP, pretende amenizar dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência que estão matriculados em seus cursos de graduação, oferecendo o respaldo necessário que atenda as necessidades tanto de seus alunos como de seus funcionários com deficiência. Ramalho e Carneiro (2008) relatam em seu trabalho sobre a inclusão na Universidade Estadual da Paraíba, sobre a importância de ações e programas voltados para a inclusão dentro da universidade, como o programa de tutoria especial, desenvolvido nesta universidade, para que a comunidade acadêmica de uma forma geral possa auxiliar no processo inclusivo da universidade. Entretanto verificamos que as ações da assessoria para a inclusão da IES estudada não são mais efetivas por falta de conhecimento dos graduandos, com e sem deficiência, sobre as ações de tal serviço, pela falta de capacitação continuada de seus

professores e funcionários e talvez pela não inserção do pensamento inclusivo como algo que deva ser feito por todos e não apenas por um departamento da universidade.

Verificamos que no questionário estes participantes afirmaram que inclusão é a promoção de oportunidades iguais a todos, indistintamente, sendo que os alunos com deficiência têm o direito de participar das aulas como os outros alunos.

Para as respostas dos participantes do PG ao questionário, percebemos que para eles as pessoas com deficiência são especiais, pois apresentam limitações como a deficiência visual, auditiva, mental e física, o que faz com que estas pessoas com deficiência tenham dificuldade para realizarem ações sociais e necessitem de cuidados. Entretanto, no questionário verificamos um dado interessante, que de certa forma vai contra aos achados encontrados até o momento. Nestes dados contraditórios verificamos que os docentes não acreditam que inclusão tem a ver com aceitar, valorizar e ter compromisso com a diversidade.

Nos dados do questionário, os alunos não deficientes acreditam que inclusão é quando a sociedade proporciona direitos iguais a todos, inclusive aos deficientes, como quando são ofertadas condições adequadas para que eles participem das aulas, com acesso ao currículo de acordo com suas especificidades, e, desta forma oferecemos oportunidades para que eles possam mostrar suas capacidades.

Com relação a concepção de deficientes, é possível verificar que os dados apresentados pelos participantes do SG, indicam que alunos deficientes são aqueles que possuem algum tipo de limitação (visual, auditiva, mental, física) e que em decorrência disto apresentam dificuldades em realizar ações em sociedade.

Com relação a concepção de universidade com ações inclusivas, os participantes do SG, indicam que apesar da universidade ter alunos com deficiência matriculados em seus cursos e de apresentar acessibilidade física, o que facilita a autonomia dos deficientes, há ainda dificuldade para que o ensino se torne efetivamente inclusivo, uma vez que o acesso ao currículo ainda é deficitário. Este pensamento nos confirma que além destes alunos serem favoráveis à inclusão, eles conseguem perceber as necessidades de seus colegas com deficiência e indicando as principais dificuldades para que a inclusão ocorra.

Com relação aos dados obtidos pelos participantes do TG, verificamos que eles também apresentam atitudes favoráveis à inclusão, o que foi referendado pelo questionário da seguinte forma: os alunos com deficiência acreditam que inclusão é quando a sociedade proporciona os mesmos direitos a todos os seus cidadãos, aceitando, valorizando e tendo compromisso com a diversidade, como uma forma de oferecer oportunidades para que os deficientes mostrem suas capacidades. Contrariamente aos outros dois grupos (PG e SG) eles não concordam que inclusão é incluir a todos indistintamente.

Diferentemente dos outros grupos, os participantes do TG acreditam que todos somos diferentes em algum aspecto e que por isso pessoas com deficiência não existem, uma vez que todos possuem de alguma forma, dificuldades em realizar ações em sociedade. Para este grupo de participantes, a IES na qual estudam possui ações inclusivas, uma vez que possui em seus cursos de graduação alunos com deficiência matriculados. Apesar disso, eles acreditam que o ensino não é inclusivo, pois não há acessibilidade ao currículo, mas que a universidade possui um programa de assessoria

que visa promover a inclusão, o que para eles é importante, pois sem este departamento as adaptações aos alunos com deficiência poderiam não ocorrer.

Estes achados vão ao encontro do que é dito por Mazzotta (2003), quando este referenda a importância em se analisar criteriosamente cada situação de ensino-aprendizagem construída entre os alunos e escola, com a finalidade de se pontuar as singularidades daquela realidade, para que sejam identificadas as reais necessidades educacionais comuns e especiais que devem ser atendidas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito difícil “concluir” um trabalho de pesquisa, pois quando acreditamos que estamos conseguindo sanar nossas dúvidas, surgem novos questionamentos que nos levam a pensar em outra pesquisa que possa auxiliar no entendimento sobre o tema abordado.

Neste estudo, diante dos dados obtidos, conseguimos sanar algumas dúvidas que tínhamos antes de iniciar a pesquisa, porém outros tantos questionamentos surgiram.

Podemos destacar que tanto para definir inclusão, como pessoa com deficiência ou universidade com ações inclusivas, os participantes dos três grupos, de um modo geral, tiveram problemas para chegar a uma conceituação. Essas dificuldades foram observadas quando os participantes, ou não conseguiram concluir a frase, ou a nosso ver, tiveram dificuldades com a terminologia empregada, como *necessidade* ao invés de *atendimento*, ou ainda utilizaram conceitos que atualmente não se usa mais, como a indicação de que a pessoa com deficiência pode ser um ser divino, ou uma vítima ou um vilão.

Alguns participantes que possuem um olhar mais crítico sobre a inclusão, informaram que como a inclusão é um processo caro, e como não há na universidade professores com deficiência, provavelmente, a IES que estudam não possui ações inclusivas que cheguem a toda a comunidade acadêmica.

Observou-se também que apesar dos cursos apresentarem atitudes sociais voltadas para a inclusão, como indicado nos dados da ELASI, os relatos dos questionários, nos mostram que alguns cursos tem uma visão voltada para a aceitação e

valorização das diferenças como os cursos de pedagogia e de direito. Por outro lado, constatamos que o curso de análise de sistema, provavelmente por ser um curso de exata, apresenta maior dificuldade em conceituar deficiência, inclusão e universidade com ação inclusiva.

Quando analisamos as questões separadamente, verificamos que, de forma geral, os participantes possuem noções bem próximas do que é esperado e indicado na literatura.

Para a conceituação de inclusão a maior parte dos participantes acredita que quando a sociedade proporciona direitos iguais a todos os cidadãos, com isso consegue-se ter maior aceitação, valorização e compromisso com a diversidade, culminando na promoção de oportunidades iguais, desde que saibamos lidar com as diferenças. Acreditamos que seja importante destacar a posição dos participantes do TG, que não assinalaram a opção de que inclusão diz respeito a incluir a todos indistintamente, apesar deles afirmarem que todos somos diferentes.

Com relação a concepção de pessoa com deficiência, os participantes do PG, referem-se a pessoas especiais que merecem cuidados pois tem dificuldades em realizar ações sociais. Já para o SG as pessoas com deficiência são aquelas que possuem algum tipo de limitação física e por este motivo apresentam dificuldades para realizar as ações sociais. Agora para os participantes do TG, as deficiências não existem, uma vez que todos possuímos diferenças e em algum momento de nossa vida teremos dificuldades em realizar ações sociais. Estes julgamentos fogem do conceito de deficiência que é esperado, e que pode estar associado a mudança de atitudes impostas pela audiência, ou ainda como uma forma de afirmar que apesar de possuir uma deficiência, isso não é

impeditivo de que eu (pessoas com deficiência) não seja capaz de ser um bom profissional na área que eu escolhi para me formar.

Quanto a conceituação de universidade com ações inclusivas, a maior parte dos participantes dos dois grupos pesquisados (SG, e TG) indicaram que há ações inclusivas na UNIMEP uma vez que ela possui alunos com deficiência em seus cursos de graduação, não levando em conta outros aspectos que são importantes para que a inclusão ocorra, como o acesso ao currículo, a formação dos professores e a acessibilidade física, só para se citar alguns destes pontos. Entretanto, observamos que estes itens são abordados pelos participantes quando analisamos grupo a grupo. Por exemplo, para os participantes do SG, além da universidade ter alunos com deficiência inseridos, ela possui também acessibilidade física, mas em contrapartida, estes alunos não deficientes acreditam que o ensino ainda não é inclusivo, pois não viabiliza o acesso ao currículo. Ficamos na dúvida, como estes participantes poderiam buscar junto a seus professores e coordenadores a solução para os problemas de acesso ao currículo, a capacitação continuada de professores, a contratação de interpretes de libras, dentre outros pontos, para que o ensino se tornasse realmente para todos? Pensando que, a nosso ver, se a qualidade do ensino melhorar para os alunos com deficiência, espera-se que ele também melhore para os alunos não deficientes.

Para os participantes do TG, eles indicaram que não basta apenas os alunos deficientes estarem incluídos nos cursos de graduação da universidade, é necessário que haja um ensino inclusivo, com acesso ao currículo a todos os alunos.

Outro achado nas respostas destes grupos para esta questão e que vale ser ressaltado é que ao se falar sobre o departamento que assessoria à inclusão, ele é mencionado como importante por apenas 24 participantes, sendo 21 do SG e 3 do TG,

num total de 196 participantes. Porque será que isso está ocorrendo? Por qual motivo a comunidade acadêmica não indica o trabalho realizado pela assessoria de inclusão como algo relevante para que a inclusão ocorra na UNIMEP?

Com este estudo conseguimos chegar a algumas considerações finais, pois concluir um assunto que está sendo estudado a tão pouco tempo seria pretensão demais da nossa parte.

Verificamos que independente do tipo de deficiência que o aluno possa ter, independente do curso que ele tenha optado por estudar, seus professores e colegas não deficientes, são na sua maioria favoráveis à inclusão.

Constatamos também, que ainda há muito a ser discutido, ensinado e feito com relação à inclusão na universidade, pois muitas pessoas não sabem o que é a inclusão, ou tem uma visão muito ampla sobre o assunto. Além disso, a pessoa deficiente ainda é vista como coitadinha uma vítima da situação, ou em alguns momentos o vilão da história, já que impõe às outras pessoas a sua presença dentro da sala de aula.

Averiguamos também, que muitos dos participantes acreditam que a universidade possui ações inclusivas pelo simples fato de aceitar alunos com deficiência em seus cursos de graduação, e isto a nosso ver se dá pelo simples fato de desconhecerem o que realmente é necessário para tornar uma pessoa incluída dentro de um nicho social.

E, finalmente, acreditávamos inicialmente que quando a universidade possui um núcleo ou um departamento de assessoria para a inclusão, este processo ocorreria com maior facilidade do que em outras instituições que não possuem tal serviço. Acreditávamos que haveria dificuldades, que são normais na implantação de qualquer

serviço, mas com a presença de ações efetivas e que gerassem atos cada vez mais inclusivos. Mas não foi isso que encontramos. Deparamos-nos com um departamento que se propõe a assessorar o aluno deficiente e seus professores, e que as pessoas envolvidas neste trabalho se esforçam ao máximo para que as necessidades dos alunos com deficiência sejam amenizadas para que eles possam ter as mesmas oportunidades que os outros alunos. Todavia, acreditamos que faltam algumas ações mais efetivas a serem feitas, por exemplo: capacitação na temática da inclusão para professores e funcionários, maior divulgação das ações realizadas para a inclusão na comunidade acadêmica, esclarecimento para a comunidade não deficiente da existência deste serviço para o envolvimento de todos em ações inclusivas, bem como da sensibilização da comunidade acadêmica para a temática da inclusão.

Apesar das dificuldades encontradas, percebemos que a UNIMEP está caminhando para que a inclusão seja uma constante em seus cursos, pois entendemos que há o objetivo da assessoria de inclusão de que todas as pessoas com deficiência que hoje fazem parte da comunidade acadêmica da universidade venham a se sentir incluídas, e sejam realmente incluídas.

As dificuldades e os obstáculos sempre ocorrerão, uma vez que praticar a inclusão não é uma ação fácil, ela precisa de muito empenho e dedicação. Ao contrário do que muitos dizem, incluir não é mágica, na qual o aluno com deficiência é inserido na universidade e a inclusão acontece, mas a nosso ver a inclusão tem a sua magia, que é percebida quando conseguimos verificar que nosso aluno com deficiência conseguiu alcançar seu objetivo, que é o de ter um curso universitário.

## REFERÊNCIAS

- AINLAY, S. C.; COLEMAN, L. M.; BECKER, G. Stigma reconsidered. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. *The dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma*. New York: London: Plenum Press, 1986.
- ALPINO, A. M. S. et al. Inclusão e deficiência múltipla: um projeto de extensão universitária. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).
- AMARAL, L. A. *Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil*. 1992. Tese (Doutorado)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Conhecendo a deficiência em companhia de Hercules*. São Paulo: Robe, 1995.
- ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, M. S. F. A interação social e o desenvolvimento humano. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 23., 1992, Ribeirão Preto. *Resumos...* Ribeirão Preto: 1992. p. 464.
- \_\_\_\_\_. A integração do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia (Ribeirão Preto)*, São Paulo, v. 2, p. 63-70, 1995.
- \_\_\_\_\_. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 160-176, 2001.
- \_\_\_\_\_. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARONSON, E.; WILSON, T. D.; AKERT, R. M. *Psicologia social*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2002.
- AUDI, E. M. M.; MANZINI, E. J. *Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental: um guia para gestores e educadores*. Marília: ABPEE, 2006.
- AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The influence of teaching experience and professional development on greek teachers attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, v. 22, n. 4, p. 367-389, 2007.
- BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- BASSETTE, F. Número de portadores de deficiência nas universidades cresceu 179% em 5 anos. *G1*, São Paulo, 4 maio 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL31348-5604,00.html>>. Acesso em: 10 maio 2007.

BLASCO, E. G. Los esdutiantes universitários y su percepcion de Lairea discapacidade. In: PANTANO, L. (Comp.). *Enfoque social de la discacidad*. Buenos Aires: Educa, 2008. p. 153-181.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 2647 de 22 de setembro de 1999*. Regulamenta dispositivos da Medida Provisória nº 1.865-4, de 1999, que trata do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/RESBACEN2647.pdf>>. Acesso em: 2 jan 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. *Lei 10172 de 2001*. A prova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 2 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. *Lei 10436 de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 2 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 4875 de 2003*. Institui o "Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior", no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/98225/decreto-4875-03>>. Acesso em: 2 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. *Lei 10861 de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 2 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. *Lei 11096 de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. Acesso em: 2 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993*. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providencias. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d0914.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm)>. Acesso em: 13 out. 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: PILETI, N. *Estrutura e funcionamento do Ensino Médio*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 5626 de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 2 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[www.senado.gov.br/sf/legislação/const](http://www.senado.gov.br/sf/legislação/const)>. Acesso em: 13 maio 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 14 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6571 de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 2 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº14 de 28 de abril de 2008*. Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/UNIAFRO/resolucao14\\_2008.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/UNIAFRO/resolucao14_2008.pdf)>. Acesso em: 2 jan 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.793 de 27 de novembro de 1994*. Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2009.

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

BUSCAGLIA, L. F. *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrendo a surdocegueira: educação e comunicação*. 1. ed. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2010. 78 p. v. 1.
- CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/artigos.htm>>. Acesso em: 13 out. 2006.
- CHACON, M. C. M. *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793 de 27-12-1994*. 2001. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- CHAHINI, T. H. C. *Atitudes sociais e opinião de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- CIA, F.; BARHAM, E. J. Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. *PSICO*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 21-27, jan./mar. 2008.
- CLARK, M. Teacher response to learning disability a test of attributional principles. *Journal of learning disabilities*, v. 30, n. 1, p. 22-94, 1997.
- DENARI, F.E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- EIDELWEIN, M. P. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. *Cadernos de Educação Especial*. Universidade Federal de Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/artigos.htm>>. Acesso em: 13 out. 2006.
- ELZIRIK, M. F. Por que a diferença incomoda tanto. *Educação on line*. Disponibilizado em: 17 nov. 2002. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=5%3Aeducacao-especial&id=31%3Apor-que-a-diferenca-incomoda-tanto&Itemid=16](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=5%3Aeducacao-especial&id=31%3Apor-que-a-diferenca-incomoda-tanto&Itemid=16)>. Acesso em: 11 jan. 2011.
- ESTEVÃO, C. V. *Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FERREIRA, J. R. Diferença e excepcionalidade em educação. In: FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença*. 3. ed. Piracicaba: São Paulo: UNIMEP, 1995. v. 1. 99 p.
- FERREIRA, S. L. Diversidade e ensino superior: a Universidade Estadual de Londrina na construção de uma “sociedade para todos”. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).
- FISCHER, J. Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação no Brasil: o balanço de uma década. 33., 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2010. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6473--Res.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2010.

FLORIN, C. Inclusion: identifying potencial stressor for regular class teachers. *Educational Research*, v. 43, n. 3, p. 35-45, 2001.

FONSECA, V. *Educação especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feurtein*. Porto alegre: Artmed, 1995.

FORTES, V. G. G. F. Inclusão de pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos. In: MARTINS, L. R. (Org.) *Escola Inclusiva: reflexões e desafios*. João Pessoa: Idéia, 2008.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, Brasília, DF, n. 1, 2005.

GLAT, R. et al. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais eletrônicos...* Recife: UFPE, 2006.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Trabalho originalmente publicado em 1963).

GRANEMANN, J. L. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola: uma proposta necessária e em ascensão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3634--Res.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2011.

GUHUR, M. L. P. Dialética inclusão–exclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 9, n. 1, p. 39-56, 2003.

HSIEN, M. L. W. Teacher attitudes toward preparation for inclusion: in suporte f a unified teacher preparation program. *Port-Script: Postgraduarte Journal os Education Research*, v. 8, n. 1, p. 49-60, 2007.

HIDALGO, V.; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento da personalidade dos 6 aos 12 anos. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 243-260.

JANNUZZI, G. S. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1985. (Coleção Educação Contemporânea).

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 53-66.

KARNAL, L. et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XX*. São Paulo: Contexto, 2008.

KRECK, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. *O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social*. São Paulo: Pioneira: USO, 1969. v. 1.

LEITE, A. L. O. *Educação Inclusiva: uma abordagem acerca de sua historicidade*. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/educacaoinclusiva.asp>>. Acesso em: 1 set. 2010.

LOPES, S. C. *Alunos com deficiência no ensino superior: uma análise do processo no município de Bauru*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)—Universidade do Sagrado Coração, Bauru, 2005.

MARKUS, M. E. Meu aluno especial. In: COSTA, W. A. *Estigma e diferença na educação: necessidades de uma escola inclusiva*. Cuiabá: EdUFMT, 2007. p. 17-31.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre a inclusão socioeducacional. *Educação on line*, 29 mar. 2003b. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=79:deficiencia-educacao-escolar-e-necessidades-especiais-reflexoes-sobre-inclusao-socioeducacional&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79:deficiencia-educacao-escolar-e-necessidades-especiais-reflexoes-sobre-inclusao-socioeducacional&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17)>. Acesso em: 11 jan. 2011.

MICHAELIS. *Dicionário prático da língua portuguesa*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2001.

MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação do MEC e proposta da Sociedade Brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 6, n. 1, p. 1-26, 2000.

MOEHLECKE, S. Ações afirmativas n Ensino Superior entre a excelência e a justiça racial. *Educ. Soc.* Vol. 25, nº 88, especial, Campinas, outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2009.

MOREIRA, L. C. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades especiais em questão. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 25, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/artigos.htm>>. Acesso em: 13 out. 2006.

MOURA, M. L. S. Norma, desvio, estigma e excepcionalidade: algumas reflexões sobre a deficiência mental. *Revista Brasileira de educação Espcial*, v. 2, n. 4, p. 19-28, 1996.

OLIVEIRA, E. T. G. *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

OLIVIERA, E. T. G.; CARMO, L. H. M. Uma proposta de serviço social para estudantes com necessidade educacional especial na Universidade Estadual de Londrina - Paraná. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

OLIVEIRA, C. C.; MATOS, J. L.; SILVA, S. Ações afirmativas em universidades públicas: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: GOREZEVISKI, C. *Direito e educação: a questão da educação com enfoque jurídico*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 256-265.

OMOTE, S. Aparência e competência em educação especial. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, n. 1, p. 11-26, 1990a.

\_\_\_\_\_. *Estereótipos a respeito de pessoas deficientes*. São Paulo: Didática, 1990b.

\_\_\_\_\_. Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 139-147, 1990/1991.

\_\_\_\_\_. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

\_\_\_\_\_. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. *Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: UNESP Publicações: CAPES, 1999. p. 3-21.

\_\_\_\_\_. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

\_\_\_\_\_. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_. et al. Mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéoa*, v. 15, n. 22, p. 387-398, 2005.

\_\_\_\_\_. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 251-272, 2006.

\_\_\_\_\_. *Medidas e atitudes sociais em relação à inclusão*. Disponível em: <[http://www.reacao.com.br/programa\\_sbpc57ra/sbpccontrole/textos/sadaomote.htm](http://www.reacao.com.br/programa_sbpc57ra/sbpccontrole/textos/sadaomote.htm)>. Acesso em: 5 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, v. 24, n. especial, p. 252-272, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 13 maio 2008.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/artigos.htm>>. Acesso em: 13 out. 2006.

PAULA, L. A. L. Ética, cidadania e Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 4, p. 91-110, 1996.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMALHO, M. N.; CARNEIRO, M. A. B. A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Estadual da Paraíba: aspectos dessa experiência. *Teias*, ano 9, n. 18, p. 110-116, jul./dez. 2008.

RIBAS, J. B. C. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 89).

RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade inclusiva. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/artigos.htm>>. Acesso em: 13 out. 2006.

SANTOS. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *Revista Brasileira Educação Especial*, v. 2, n. 3, p. 21-29, 1995.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002a.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002b.

TEIXEIRA, A.; OLIVEIRA, F. *Relatório sobre a prevalência de deficiências, incapacidades e desvantagens*. Ministério da Justiça: CORDE, 2004.

## ANEXOS

## **Anexo 1 a - Entrevista com professores**

Nome:.....

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Formação: .....

Titulação: .....

Experiência Docente (anos): .....

### **a) Concepção:**

1. O que você entende sobre inclusão?
2. Para você, o que vem a ser uma pessoa deficiente?

### **b) Acesso:**

1. O que você pensa sobre a política de aceitação de alunos deficientes nos cursos de graduação?
2. Há necessidade de capacitação para o convívio/trabalho com esses alunos?
3. Você se dispõe à capacitação, caso lhe seja propiciada?
4. Em sua opinião, o que é necessário para que a inclusão aconteça?

### **c) Permanência:**

1. Você tem algum aluno com deficiência no curso que leciona? Se sim, a presença deste aluno prejudica as atividades docentes?
2. A chegada desses alunos na Universidade trouxe algum tipo de benefícios para a comunidade acadêmica?
3. A chegada desses alunos na universidade trouxe algum tipo de dificuldades para a comunidade acadêmica?

### **d) Adaptação/atendimento ao aluno deficiente**

1. Precisou fazer algum tipo de adaptação em suas aulas para que o aluno deficiente pudesse participar delas? Quais?
3. Já recebeu algum tipo de apoio para o desenvolvimento de suas atividades como docente?

**Anexo 1 b - Entrevista com alunos COM deficiência:**

Nome:.....

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Curso que Estuda: .....

Período/ Termo em que está (semestre ou ano): .....

Trabalha em: .....

Se professor, há quanto tempo leciona? .....

**a) Concepção:**

1. O que você entende sobre inclusão?
2. Para você, o que vem a ser uma pessoa deficiente?
3. Você se considera uma pessoa deficiente? Sim? Não? Por quê?
4. Acredita que sua instituição de ensino é inclusiva? Por quê?

**b) Acesso:**

1. Houve algum tipo de adaptação para que você pudesse prestar o vestibular? Qual?
2. Essa adaptação foi oferecida espontaneamente pela universidade ou foi solicitada por você?

**c) Permanência:**

1. Você acredita que a universidade lhe possibilita formas adequadas de acesso a todas as suas dependências? Como percebe isso?
2. Você consegue ter acesso ao conteúdo dado em sala de aula, bem como ao acervo bibliográfico? Como isso ocorre?

**d) Adaptação/atendimento ao aluno deficiente**

1. Você tem algum tipo de dificuldade para participar das atividades acadêmicas de seu curso? Qual/quais?
2. Você recebe algum tipo de apoio para desenvolver suas atividades acadêmicas? O que lhe é oferecido?

**Anexo 1 c - Entrevista com alunos SEM deficiência:**

Nome:.....

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Curso em que Estuda: .....

Período/ Termo em que está (semestre ou ano): .....

Trabalha em: .....

Se professor, há quanto tempo leciona? .....

**a) Concepção:**

1. O que você entende sobre inclusão?
2. Para você, o que vem a ser uma pessoa deficiente?
3. Você acredita que sua universidade é inclusiva? Por quê?
4. Você já teve contato com algum deficiente antes de ingressar na universidade? Como foi esse contato?

**b) Acesso:**

1. Você tem conhecimento das possibilidades de acessibilidade que a universidade pode oferecer aos alunos com deficiências? Se sim, explique sobre eles.

**c) Permanência:**

1. Acredita que eles estão tendo as mesmas oportunidades de aprendizagem que você?

**d) Adaptação/atendimento ao aluno deficiente**

1. Você percebeu algum tipo de adaptação nas aulas ministradas por seus professores quando há alunos com deficiência na sala? Se sim, fale um pouco sobre essas adaptações.