



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente

MARIA APARECIDA BORGES

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS DE
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

Presidente Prudente

2011

MARIA APARECIDA BORGES

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS DE
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Professor Dr. Alberto Albuquerque Gomes e coorientação da Professora Dra. Maria Elisa Caputo Ferreira.

Presidente Prudente

2011

B733i Borges, Maria Aparecida.
 A Inclusão de Alunos com Deficiência em Cursos Presenciais de
Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora / Maria Aparecida
Borges. - Presidente Prudente : [s.n], 2011
 147 f: il

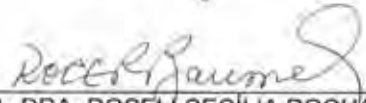
 Orientador: Alberto Albuquerque Gomes
 Coorientadora: Maria Elisa Caputo Ferreira
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia.
 Inclui bibliografia


 1. Alunos com deficiência. 2. Inclusão. 3. Ensino Superior. I. Gomes,
 Alberto Albuquerque. II. Caputo, Maria Elisa Ferreira. III. Universidade
 Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP, Campus de Presidente Prudente.

BANCA EXAMINADORA


PROF. DR. ALBERTO ALBUQUERQUE BORGES
(ORIENTADOR)


PROFA. DRA. ROSELI CECÍLIA ROCHA DE CARVALHO BAUMEL
(USP)


PROFA. DRA. ELISA TOMOE M. SCHLÜNZEN
(FCT/UNESP)


MARIA APARECIDA BORGES

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 30 DE NOVEMBRO DE 2011.

RESULTADO: A PROVA DA

A minha Mãe, Joana, pelo carinho, dedicação e orações.
Ao meu Pai, Espedito (*in memoriam*) pelos ensinamentos e pela presença especial.

Aos sobrinhos: Wellington, Juliana, Larissa e Ítalo.
Que esse trabalho seja mais que um exemplo, seja um incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência especial.

Aos diretores do Colégio de Aplicação João XXIII, Prof. José Luiz Lacerda e Profa. Andréa Vassalo Fagundes, ao Reitor Prof. Dr. Henrique Duque de Miranda Chaves Filho e a Profa. Dra. Maria Elisa Caputo Ferreira pelo esforço conjunto para a efetivação do convênio que possibilitou essa capacitação.

Ao Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, pela orientação, apoio e importante colaboração para o meu crescimento acadêmico.

À Profa. Dra. Maria Elisa Caputo Ferreira, pelo apoio, atenção e participação como coorientadora na construção desse trabalho.

Aos alunos e alunas participantes da pesquisa, pela disponibilidade e colaboração.

Ao Prof. Dr. Cristiano Amaral Garbogini Di Giorgi e a Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, que contribuíram com importantes considerações e sugestões no exame de qualificação.

Aos colegas do MINTER, pela presença especial de cada um/a ao longo desta caminhada.

A minha irmã e irmãos, por compreenderem a minha ausência e pelo apoio.

Ao Fábio, pelo carinho, compreensão e incentivo.

Às amigas Marilene Fernandes, Lucimar Gregio e Raphaela Mara, pelo acolhimento nos momentos difíceis e por estarem presentes em minha vida.

À amiga Franciane Lopes, pela atenção, cuidado e disponibilidade para o trabalho de digitação.

Aos colegas de trabalho da Universidade Federal de Juiz de Fora: Antônio Geraldo de Paula, Marilda A. Bechtluffi e Elizabeth Probst, pela atenção dispensada em diversos momentos.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram da construção deste trabalho.

“A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino.”

Peter Mittler, 2003.

RESUMO

Esta pesquisa intitulada “A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora”- UFJF- está vinculada à Linha de pesquisa *Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores* do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP- Presidente Prudente. O objetivo foi investigar a realidade escolar de estudantes com deficiência que ingressaram em cursos presenciais de graduação da UFJF. A pesquisa foi estruturada com base na abordagem qualitativa e desenvolvida a partir do estudo de caso. Contou com a participação de quinze alunos, matriculados em sete diferentes cursos de graduação. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário e entrevistas do tipo semiestruturadas, realizadas em duas etapas. Na etapa inicial os alunos preencheram o questionário e participaram da primeira entrevista, que foi gravada. Na segunda etapa, eles receberam a primeira entrevista transcrita e procederam à leitura, realizaram as alterações que acharam pertinentes e responderam a mais três questões. Os resultados apontaram que ainda é baixo o número de aluno com deficiência na UFJF. Desse grupo todos realizaram o Ensino Básico em escolas regulares e a maioria em escolas públicas. Verificamos o predomínio de alunos com deficiência física e o maior número de estudantes do sexo feminino. Também se destacou o interesse por cursos da área de Ciências Humanas e o maior número de matrículas foi registrado no Curso de Serviço Social. Os alunos ressaltaram que a maior dificuldade encontrada no cotidiano é a ausência de algumas condições básicas e específicas, a pouca capacitação dos docentes e a falta de divulgação das atividades do setor envolvido com o processo inclusão na Universidade.

Palavras-chave: Alunos com deficiência. Inclusão. Ensino Superior.

ABSTRACT

The present research entitled “The inclusion of students with disabilities in graduation courses which they have to attend at Universidade Federal de Juiz de Fora” – UFJF – is connected to the research on Public Politics, School Management and Professors Education in the Post-graduation Program in Education – Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP- Presidente Prudente. The objective of this research was to investigate the school reality of students with disabilities who have entered these graduation courses at UFJF. The research was structured on the basis of the qualitative approach, which and developed from the case study. We have counted on the participation of fifteen students, registered in seven different graduation courses. For the data collection we have used a questionnaire and semistructuralized interviews, carried out in two stages. In the first stage the students filled in the questionnaire and participated of the first interview that was recorded. In the second stage, they received the interview, which had been transcribed, read it, altered some parts, and answered three more questions. The results pointed that the number of students with deficiency in UFJF is still low. All the participants of this group finished Elementary school in regular schools and the majority in public schools. We have verified the predominance of students with physical deficiency and most of them are female students. Moreover, it has been verified the interest in the Human Sciences courses, such as Social Service with the largest number of registrations. The students have stood out that the biggest daily difficulty is the lack of some basic and specified conditions, little qualification of the professors and spreading of the activities which involve the process of inclusion.

Keywords: Students with disabilities. Inclusion. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diferenças entre o Paradigma de Serviços e Paradigma de Suportes.....	41
Figura 2 – Sistema Educacional Brasileiro	46
Figura 3 – Tabela referente ao número de matrículas na educação especial	48
Figura 4 – Gráfico da evolução quantitativa da Educação Superior – Universidades Federais.....	52
Figura 5 – Gráfico dos tipos de deficiências que predominam entre os alunos da graduação, Brasil/2009	54

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Faixa etária dos/das alunos/as com deficiência pesquisados(as), matriculados(as) na UFJF, 2010, Juiz de Fora, MG..... 78
- Tabela 2** – Tipo de deficiência apresentada pelos (as) alunos (as) pesquisados(as), matriculados(as) na UFJF, 2010, Juiz de Fora, MG..... 79
- Tabela 3** – Referências profissionais dos/as participantes da pesquisa, matriculados(as) na UFJF, 2010, Juiz de Fora, MG..... 80
- Tabela 4** – Ensino Fundamental: tipo de ensino e estabelecimento escolar frequentado pelos (as) alunos (as) participantes da pesquisa, matriculados(as) na UFJF, 2010, Juiz de Fora, MG 82
- Tabela 5** – Ensino Médio: tipo de ensino e instituições frequentadas pelos (as) alunos (as) participantes da pesquisa, matriculados(as) na UFJF, 2010, Juiz de Fora, MG 84
- Tabela 6** – Escolaridade dos pais e mães dos alunos(as) participantes da pesquisa, matriculados(as) na UFJF, 2010, Juiz de Fora, MG..... 103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Modalidades de Ensino da UFJF e tipo de cursos oferecidos.....	62
Quadro 2	–	Projetos da CAEFI voltados para as pessoas com deficiências e para o processo de inclusão	66
Quadro 3	–	Projetos de outros setores da UFJF voltados para as pessoas com deficiências e para o processo de inclusão.....	66
Quadro 4	–	Referências de alunos por curso de graduação e tipo de deficiência.....	72
Quadro 5	–	Caracterização dos (as) alunos (as) com deficiência presentes nos cursos presenciais de graduação da UFJF	77
Quadro 6	–	A escolha do curso superior	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	=	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	=	Atendimento Educacional Especializado
CAE	=	Coordenação de Assuntos Estudantis
CAEFI	=	Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional
CEAD	=	Centro de Educação à Distância
CF	=	Constituição Federal
COPESE	=	Comissão Permanente de Seleção
EaD	=	Educação à Distância
EJA	=	Educação de Jovens e Adultos
FIES	=	Fundo de Financiamento do Ensino Superior
IBC	=	Instituto Benjamin Constant
IBGE	=	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	=	Instituições de Ensino Superior
IFES	=	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	=	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	=	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	=	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	=	Língua Brasileira de Sinais
MEC	=	Ministério da Educação
NEE	=	Necessidades Educacionais Especiais
NEPED	=	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade
ONU	=	Organização das Nações Unidas
PDE	=	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISM	=	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNAES	=	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	=	Plano Nacional de Educação
PROUNI	=	Programa Universidade para Todos
PROEX	=	Pró- Reitoria de Extensão
PROGRAD	=	Pró-Reitoria de Graduação
PROPG	=	Pró-Reitoria de Pós Graduação
REUNI	=	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UAB = Universidade Aberta do Brasil
UFJF = Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRG = Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	21
2.1 A Educação diante do cenário das transformações sociais	21
2.2 A educação no Brasil	26
3 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO	35
3.1 Um breve histórico sobre a deficiência	35
3.2 Principais marcos e políticas sobre a inclusão na educação	42
4 INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	49
4.1 Ações do PNE voltadas para o Ensino Superior	50
4.2 Programas do PNE voltados para o Ensino Superior	51
4.3 Estudos sobre inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior	58
4.4 Universidade Federal de Juiz de Fora: contexto da pesquisa	61
5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	68
5.1 <i>Locus de desenvolvimento da pesquisa</i>	71
5.2 Sujeitos da pesquisa	72
5.3 Procedimentos	73
5.4 Coletas dos dados	73
6 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	76
6.1 Caracterização dos alunos com deficiência matriculados em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora	77
6.1.1 <i>Aspectos relacionados à situação econômica dos alunos e da família</i>	80
6.2 Trajetória escolar dos alunos com deficiência inseridos na UFJF	81
6.2.1 <i>Ensino básico: ensino fundamental e ensino médio</i>	81
6.2.2 <i>Ensino Superior</i>	87
6.2.2.1 Ingresso e processo seletivo	90
6.2.2.2 Cotidiano na Universidade e dificuldades apresentadas	93
6.2.2.3 Opinião dos alunos sobre o processo de inclusão na UFJF	97
6.2.2.4 Conhecimento sobre programas da UFJF que são direcionados às pessoas com deficiências	99
6.2.2.5 A quem o aluno atribui o êxito nos estudos	101

6.2.2.6	Conhecimento do aluno sobre a legislação voltada para a educação inclusiva.....	104
6.2.2.7	Se os alunos fizeram a comunicação sobre condições especiais ao ingressarem na UFJF.	105
6.2.2.8	Em sua opinião, o que a Universidade ainda precisa realizar para melhor atender aos alunos com deficiência?	108
6.2.2.9	Sugestões apresentadas pelos alunos à UFJF	111
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICES	130
	ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

As referências sobre o processo de inclusão dos cidadãos em todos os âmbitos sociais é assunto presente em nosso cotidiano e decorrente de uma visão contemporânea, recente, registrada a partir de uma nova configuração das sociedades. Nesse contexto marcado por contínuas transformações, alguns aspectos são considerados essenciais para as mudanças que se processam, dentre eles o acesso à educação e as outras formas de aquisição do conhecimento.

A história da humanidade é marcada em cada período ou época por um quadro que reflete a realidade vivida, o momento presente. As vivências e experiências que pouco a pouco constituíram a cultura de uma determinada sociedade se entrelaçam com o presente e estabelecem uma aproximação, ora pacífica, ora conflitante entre o antes e o agora. E a modificação de padrões instituídos, como exemplo, o processo de exclusão das pessoas com deficiência, representa um desafio.

Estudos têm contextualizado a inclusão das pessoas nos âmbitos sociais, particularmente, na área da educação e colaboram para melhor compreensão deste processo e também contribuem para ampliação das ações em prol do mesmo.

Ferreira (2002) destaca:

Cada vez com mais frequência, tentativas de aprofundar valores e avaliar atitudes compatíveis com os ideais de igualdade, diferença, diversidade, deficiência. É crescente a preocupação com a prestação de serviços, elaboração da produção legislativa e documental relacionada aos “direitos de todos”. É preciso despertar para a respeitabilidade, compreensão, educação e reabilitação da pessoa com deficiência e assumir uma política de direitos humanos que garanta a todos, indistintamente, oportunidades educacionais, laborais, de lazer e bem-estar. (p.33).

Ao abordar o assunto sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto educacional, que constitui foco desta pesquisa, também o fizemos considerando as ideias que sempre envolveram este processo: a luta pelos direitos, respeito às diferenças, valorização da diversidade, resistência e acessibilidade.

A escolha de um tema para o trabalho de pesquisa muitas vezes tem sua procedência bem distante do momento de sua efetivação. Em nossa trajetória acadêmica, o processo de aquisição de novos conhecimentos, também é sustentado por dúvidas e questões que nem sempre encontram respostas no momento vivido.

Com relação ao tema inclusão tive contato mais próximo em um curso de pós-graduação, intitulado: Arte-educação Infantil, no ano de 2001. Realizamos nessa ocasião a disciplina *Educação especial*, que apresentou profícua oportunidade para discussão e debates sobre o processo de inclusão social das pessoas com deficiência, particularmente na área da educação e também estabeleceu uma inquietude com relação à situação dessas pessoas, sobretudo, quanto ao afastamento do convívio social mais amplo e sobre o modelo de educação instituído nas escolas especiais, apontando suas possibilidades e limitações.

Essa experiência proporcionou um novo olhar para o aluno com deficiência, valorizando o que cada um tem de singular e particular, colocando em evidência as suas potencialidades em detrimento dos seus limites, que muitas vezes são oriundos da nossa incompreensão ou desconhecimento. Centrar-se nesses limites e nas diferenças tem sido prática recorrente no interior das escolas, o que muitas vezes levam a atitudes de segregação e discriminação. Ademais, esses são alguns dos pontos mais rechaçados no âmbito da educação inclusiva que,

Rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos, público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008a, p.7).

Após a finalização do referido curso iniciei um trabalho de orientação profissional com estudantes do Ensino Médio que se preparavam para a busca de uma vaga em uma universidade. Envolvida, então, com as questões concernentes ao movimento dos alunos na escolha de um curso superior, verifiquei que este tipo de serviço de orientação, raramente, era procurado por alunos com deficiência. Essa constatação mais uma vez me encaminhou para a proposta da educação inclusiva e a inclusão nas escolas. A partir deste contexto meu interesse voltou-se para o conhecimento sobre a inserção desse grupo de estudantes no Ensino Superior.

No ano de 2006, iniciei a participação em uma equipe vinculada à Comissão Permanente de Vestibular (COPESE), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Este setor da Universidade, responsável pela organização dos processos seletivos (Vestibular, Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM, concursos públicos dentre outros) possui um programa de atendimento especial que visa atender às demandas e especificidades de candidatos que necessitam de algum tipo de condição especial para realizarem as provas. Neste grupo se insere aqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

Atuando na coordenação desse trabalho, mantenho um contato mais próximo com os candidatos, o que permite um conhecimento sobre a situação, as características e demandas de cada um. Um aspecto observado é que os candidatos estão em sua maioria, na faixa etária próxima a dos demais candidatos inscritos nos processos seletivos da UFJF, cuja média está entre 17 e 19 anos. Tal fato denota que os alunos com deficiência iniciaram a escolarização na idade estabelecida pela legislação, característica que até pouco tempo não se observava na realidade dos alunos que apresentavam uma deficiência específica.

Com base em tais constatações, essa pesquisa voltou-se para o conhecimento sobre o processo escolar desse grupo de estudantes e a sua busca pela qualificação profissional, umas das barreiras para inserção da pessoa com deficiência no contexto do trabalho. No entanto, buscamos não desviar o olhar do papel essencial da educação, tão bem definido pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI:

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência da equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E mais especificamente, se é verdade que a formação permanente é uma idéia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa. (DELORS et al., 2003, p.85).

Esse conceito mais amplo de educação assinalado por Delors e outros (2003), também está presente em documentos nacionais e internacionais que defendem a universalização da educação e a garantia do direito a uma aprendizagem de qualidade para todos.

Ainda estamos distantes destas propostas e precisamos trilhar um longo caminho para a construção de uma sociedade igualitária e mais justa, onde as pessoas, independentes das suas diferenças, condições físicas, psíquicas e demais características, possam ter oportunidades que possibilitem o desenvolvimento do seu potencial, quer seja no contexto escolar, quer seja em outros âmbitos sociais. Uma sociedade que segundo Duarte (2009) “tem como principal objetivo oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e auto-suficiente” e que “deve reconhecer todos os seres humanos como autônomos, com direito a exercer sua cidadania.” (DUARTE, 2009, p.35).

Mesmo diante das discussões e debates acerca do processo de inclusão social, da luta incansável das pessoas com deficiência, de suas famílias e daqueles que acreditam e convocam para mudanças, este grupo de pessoas ainda se encontra à margem da sociedade e distantes dos direitos que deveriam assistir a todos os cidadãos.

Embora a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular tenha se tornado assunto frequente na área da educação, sendo assegurada por uma vasta legislação e também por políticas públicas, a efetivação na prática é lenta e marcada por dúvidas. Em alguma medida os indicadores nacionais sinalizam que o processo de inclusão tem apresentado resultados positivos e o acesso das pessoas com deficiência à escola regular está em crescimento. Mas, cabe ressaltar o fato de que muitos alunos têm frequentado esse tipo de escola sem que sejam oferecidas as condições de acessibilidade, definidas como:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004)¹.

Este fato demonstra a necessidade de se ter um olhar crítico sobre a efetivação desse processo, uma vez que,

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001c, p.12)².

Considerando a complexidade do processo de inclusão sabemos o quanto esse depende da efetiva estruturação das escolas, com referências às questões que envolvem a infraestrutura, mas, sobretudo, as questões pedagógicas.

Diante deste contexto, o objetivo desta investigação se direcionou para a realização de um estudo sobre a realidade escolar das pessoas com deficiência que estão matriculados em cursos presenciais de graduação da UFJF, com intuito de identificar e caracterizar esse grupo de alunos, conhecer suas trajetórias escolares e também o processo de inclusão no Ensino Superior, atentando para as questões relacionadas ao acesso e permanência nos cursos.

¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 5 nov. 2010.

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2009.

Esta dissertação foi organizada em mais seis partes, conforme descrição a seguir.

A primeira parte apresenta um estudo sobre a educação no contexto atual, marcado por transformações e mudanças. Destacamos a importância e contribuição de documentos que defendem o direito a uma educação de qualidade para todos. A apresentação da legislação e a organização do ensino no Brasil também foram importantes para situar esse contexto.

O tema sobre inclusão na educação foi abordado na segunda parte, na qual apresentamos as considerações sobre a deficiência no cenário mundial e nacional. Ressaltamos a realidade do processo de inclusão na educação regular e as políticas públicas que são as bases para a implementação da educação inclusiva, do ensino básico ao superior.

A terceira parte apresenta a inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Para melhor compreensão desse processo inserimos alguns estudos mais recentes sobre essa temática. No capítulo também destacamos A Universidade Federal de Juiz de Fora, cenário da pesquisa, e suas ações e projetos em prol da educação inclusiva.

Para o desenvolvimento dos capítulos nos apoiamos nos estudos de autores envolvidos com as temáticas sobre Educação, alunos com deficiência e inclusão, dentre os quais ressaltamos: Delors e outros (2003), Tedesco (1998), Libâneo, Oliveira e Toschi (2008), Mazzotta (1999), Mantoan (2006), Sasaki (2005), Ferreira e Guimarães (2003), Pellegrini (2006) e também em documentos internacionais, tais como: *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948); *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, 1998), *Declaração de Salamanca e linha de ação* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, 1994) e, ainda, num grande número de documentos que compõem a legislação brasileira.

O delineamento metodológico com a exposição dos caminhos definidos para a organização dessa investigação foi descrito na quarta parte. Posteriormente, na quinta parte detalhamos as análises dos dados e resultados oriundos da investigação proposta e da discussão com base no referencial teórico selecionado e os objetivos previamente definidos.

As considerações finais, centradas nas questões que nortearam o trabalho, foram descritas na sexta e última parte.

A importância de se investigar o tema sobre o processo de inclusão na Educação Superior se justifica pelas discussões e contribuições que poderão ser compartilhadas,

suscitando reflexões e ações mais concretas. Mesmo diante de uma vasta legislação sobre o assunto em nosso país, na prática, ainda há muito a ser desenvolvido.

Vale ressaltar, que o processo de inclusão escolar possui lacunas e pontos a serem estudados, além de carecer de ações. Portanto, a relevância desta pesquisa está na possibilidade de investigarmos e situarmos a realidade acadêmica de alunos com deficiência e a inserção destes no Ensino Superior, com intuito de colaborar para o debate e trazer subsídios que possam favorecer o processo de inclusão nesse nível de ensino.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Nesse capítulo realizamos um estudo para situar a Educação diante dos grandes desafios impostos pela nova realidade social, marcada por mudanças, em todo mundo, nas últimas décadas. Apresentamos documentos que são referências mundiais e que preconizam o direito e a garantia da educação para todos. Voltando a atenção para a educação no contexto brasileiro abordamos temas como: Legislação e a organização do ensino.

2.1 A Educação diante do cenário das transformações sociais

As transformações registradas nos âmbitos socioeconômicos, políticos, tecnológicos e culturais apresentam características contínuas e abrangem a maioria das nações do mundo, impondo às sociedades uma busca incessante por arranjos e articulações que proporcionem respostas imediatas e sucessivas adequações com vistas a atender às novas exigências sobre a aquisição e o domínio de conhecimentos.

A capacidade de estabelecer uma organização social se apresenta como um desafio na atualidade. Em um cenário ambíguo, por um lado representado por um desenvolvimento acelerado e o avanço crescente nas mais variadas áreas: econômicas, tecnológicas e da comunicação que juntas promovem a redução das barreiras comerciais e ampliação das possibilidades de interações entre as diversas nações e por outro lado, os graves problemas presentes nas sociedades, que levam ao aumento da desigualdade, à deterioração das relações e a exclusão de inúmeras pessoas, delineiam bem o que Ahlert (1997, p.21) denomina de a “nova fase do capitalismo”, cujas características centram-se “na globalização da economia, no fim das fronteiras econômicas, no desmonte do Estado, na destruição dos direitos sociais” tais como: saúde, educação, estabilidade no emprego, dentre outros.

As consequências dessas mudanças são as novas demandas que exigem adaptações, principalmente com relação à educação, cuja importância a transformou em um dos elementos mais significativos frente a esse novo cenário. A representatividade que a educação assumiu no mundo contemporâneo decorre de seu importante papel para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade ou, considerando de outro modo, das pessoas na sociedade, em um processo contínuo de interações.

Tedesco (1998, p.11) destaca que “a escola é um produto do processo de modernização e, como tal, sempre esteve submetida à tensão entre as necessidades da integração social e as exigências do desenvolvimento pessoal”. Fazendo referências sobre a importância da educação nos novos tempos, o autor salienta que as transformações que se processam na atualidade trazem novos questionamentos sobre as suas reais finalidades e colocam em evidência que os sistemas tradicionais de ensino já não são capazes de responder às necessidades desta nova sociedade.

Rego (2003) ao considerar o valor e o reconhecimento que a educação tem alcançado destaca sua importância na construção da democracia e da modernidade. Fazendo alusão à educação desenvolvida no âmbito escolar aponta que “a escolarização tem um valor inquestionável, já que é capaz de proporcionar ao indivíduo experiências e informações de sua cultura” (REGO, 2003, p.16). A autora afirma que,

[...] a escolarização desempenha, portanto, um papel fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa. Sendo assim, a exclusão, o fracasso e o abandono da escola por parte dos alunos são fatores de extrema gravidade. O fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos. (REGO, 2003, p.16).

O destaque que autora apresenta sobre a educação, demonstra o valor singular desta e sua evidência em numerosos estudos publicados, documentos e ações internacionais, que tem em comum a incansável busca para torná-la acessível a todas as pessoas. Nesse sentido, consideramos importante apresentar a atuação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Primeiro, pelo alcance e abrangência dos trabalhos realizados e pelo envolvimento de grande número de países membros, segundo, pelas diversas mobilizações em prol de uma sociedade mais justa, segura e democrática.

Um dos primeiros documentos aprovados pela ONU, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), proclamou a liberdade e igualdade como direitos inerentes a todos e destacou o ensino e a educação como os meios para a conquista desses objetivos. Ressaltou, em seu artigo 26º que “Toda a pessoa tem direito à educação” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)³, devendo ser garantida a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução nos níveis fundamentais e

³ Disponível em: <<http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/portugues/Universal.html>>. Acesso em: 15 out. 2010.

a promoção ao acesso aos demais níveis. Ao considerar os aspectos inerentes à educação e a sua finalidade, destaca:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)⁴.

Mais de 60 anos após a proclamação desta declaração as suas considerações e metas permanecem atuais e ao mesmo tempo distantes do alcance das sociedades, que passaram a constituir instrumentos de base para outros documentos. Como exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia no ano de 1990 e contou com a participação de vários países e é considerada uma referência em prol da educação de qualidade, por inserir uma nova concepção sobre a educação básica.

A conferência de Jomtien assinalou que apesar dos avanços alcançados em termos de conhecimentos científicos, sociais e também na área da educação, diversas sociedades ainda convivem com a realidade da exclusão e do acesso precário à escola. Segundo dados apontados pela Conferência, no ano de 1990, mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário e um número também elevado não concluía o ensino básico ou o fazia de forma precária. Além de um imenso contingente de adultos analfabetos ou analfabetos funcionais. Essas situações citadas atuam como obstáculos às possibilidades de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, em seu preâmbulo, retoma o princípio do direito à educação, destaca que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, 1998, p.1) e reafirma a luta em defesa da universalização do ensino e da melhoria de qualidade, a favor do desenvolvimento pessoal e social.

Uma de suas principais características é a posição diferenciada e mais ampla sobre quais as necessidades básicas devem ser satisfeitas através aprendizagem e aponta em seu artigo 1º:

⁴ Disponível em: <<http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/portugues/Universal.html>>. Acesso em: 15 out. 2010.

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, 1998, p.2).

Essa posição acrescenta novos valores à finalidade da educação básica, e destaca a característica dinâmica que ela apresenta, já que a declaração também demonstrou atenção às mudanças que se processam a todo tempo. Ela aponta que as tarefas voltadas para o alcance de uma educação de qualidade é de responsabilidade daqueles que organizam as políticas educacionais e dos diversos setores sociais envolvidos no processo, mas atribui papel especial aos educadores e a família.

Na visão de educação destacada pela Conferência de Jomtien predomina a ideia de uma formação abrangente, voltada para a melhoria da condição de vida de todos, sendo essencial para o desenvolvimento da pessoa no meio em que está inserida. Entende que

A educação pode contribuir para a conquista de um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que ao mesmo tempo, favoreça ao progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, 1998, p.1).

Com o propósito de contribuir para uma melhor compreensão sobre o papel e os desafios da educação na atualidade, apresentamos outro texto que tem uma repercussão importante para políticas e ações educacionais, que é o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado *Educação: Um tesouro a descobrir*, organizado por Delors e outros (2003, p.11) e encaminhado à UNESCO. Esse distingue a educação como “um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” e a aponta como um instrumento que possibilita a interlocução entre a pessoa e o mundo que a rodeia, o que pode promover sua inserção social de forma contextualizada. Com relação às transformações que marcam o momento histórico atual o autor afirma:

Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificada ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos. (DELORS et al., 2003, p.47).

Os aspectos sobre a educação, evidenciados por Delors e outros (2003), demonstram a importância da valorização dessa na vida de cada pessoa e impõe reflexões sobre a imprescindível edificação de uma educação pautada na qualidade e que esteja em consonância com a realidade.

Nesse sentido, a demanda recente aponta para a necessidade de uma organização escolar diferente do modelo tradicional, que Tedesco (1998) caracterizou a partir dos dois conceitos básicos: a sequencialidade “estava associada à distinção entre etapas do desenvolvimento da personalidade” e a hierarquização “estava associada às diferentes posições na estrutura social” (TEDESCO, 1998, p.40). Na visão do autor, esse dois conceitos não se sustentam mais na sociedade atual.

Para Delors e outros (2003) o objetivo é eliminar a visão limitada da educação apenas como instrumento que leva a determinados resultados. Para contrapor a esse modelo o autor aponta que a educação deveria ser organizada a partir de quatro aprendizagens, denominadas de pilares do conhecimento, a saber:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- *Aprender a fazer*: a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a viver juntos*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS et al., 2003, p.101-102, grifo do autor).

O autor destaca que os quatros pilares do conhecimento são os objetos capazes de promover uma experiência que se estende ao longo da vida. Essa ideia de educação continuada parece direcionar e orientar os rumos dos processos de aquisição do conhecimento. Atributo importante e essencial para o desenvolvimento pessoal e social de cada cidadão.

A dimensão do valor representado pela educação, amplamente expressa por esses documentos de alcance internacional, confirma a responsabilidade de cada país em proporcionar o acesso de todos à instrução adequada e de qualidade.

A educação escolar, que a todo tempo é colocada frente às transformações que se processam no mundo, impulsiona o desenvolvimento de trabalhos na área da Educação, tais como os de Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) que assinalam que,

A educação dever ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social. [...]. No contexto da sociedade contemporânea, a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia: trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-lo positivamente. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p.118).

As considerações apresentadas pelos autores suscitam reflexões sobre a educação no Brasil e demonstram que a exclusão de inúmeras pessoas e a discriminação que envolvem aspectos relacionados ao gênero, raça, etnia, dentre outros e atinge principalmente os grupos representados por minorias (povos indígenas, pessoas com deficiências, por exemplo). A falta de qualidade no ensino, além de desqualificar o papel fundamental da educação, contribui para o aumento das desigualdades no âmbito social e distancia das possibilidades da organização de um sistema educativo democrático no qual todas as pessoas tenham o mesmo direito de participar.

2.2 A educação no Brasil

O entendimento sobre a situação atual da educação no Brasil passa, obrigatoriamente, pelas referências à origem e a base da sua organização, num passado distante, que nos remete ao início da colonização. A complexidade da realidade representada

durante o referido período constitui uma marca que perpassa ao tempo e responde, ainda hoje por características de exclusão escolar.

Paiva (1987) ao apresentar um estudo sobre esse período aponta os propósitos do ensino rudimentar que marcou uma extensa parte da história do nosso país. Neste contexto, destaca que o domínio da leitura e escrita constituía atributos desnecessários para o exercício das atividades relacionadas ao trabalho. Dessa forma, o ensino esteve voltado mais precisamente para o atendimento de uma minoria da população, representada pela elite.

As primeiras escolas criadas e mantidas pelos jesuítas, tinham como objetivos a formação de sacerdotes, a preparação de jovens ricos para que pudessem dar continuidade aos estudos na Europa e, ainda, dedicaram-se à catequização e instruções elementares para os índios. Já para a maioria da população composta por negros, mulheres e pelos índios que resistiam à presença dos colonizadores, o acesso à educação não existiu.

Esse início precário da organização do sistema educacional no Brasil representou bem os interesses da elite dominante, cujo foco se direcionava para a exploração dos recursos naturais do país e para questões econômicas.

De acordo com Cury (2002),

A educação não se impôs como uma necessidade socialmente significativa para todos. [...]. Ao ocuparem os aparelhos de Estado, as classes dirigentes se preocuparam muito mais com os seus interesses exclusivos do que com o projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas de cidadania para todos. (CURY, 2002, p.257).

O autor também destaca que, em nosso país, só a partir de 1934, o Ensino Fundamental foi reconhecido como direito de caráter obrigatório e somente com a promulgação da Constituinte Federal de 1988 (BRASIL, 2010a) a educação passa a ser um direito público subjetivo, ou seja, aquele que o Estado deve garantir.

Assim, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010a), considerada a mais democrática das constituições brasileiras, teve sua origem em um momento de grandes transformações políticas e foi um dos referenciais para nossa pesquisa, devido às importantes inovações e desafios que trouxe para a educação. Dedicou em sua composição um capítulo, exclusivo, que apresentou características importantes, como o direito de todos ao acesso à educação e os mecanismos para sua efetivação. Pinheiro (1996) aponta que essa Constituinte representou um ganho para população brasileira, pois expressou uma defesa à escola pública, ao assinalar a abrangência da lei em relação aos aspectos que se apresentavam pouco claros ou ausentes em legislações anteriores.

O artigo 205, que fundamenta o capítulo, destaca que a Educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2010a, p.142). O artigo apresenta os seguintes princípios norteadores: igualdade de condições para o acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade no ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade.

Esses são os pontos basilares, que constituem referências para oportunizar a inclusão de todos os alunos aos sistemas de ensino e representam os aspectos que favorecem a promoção da democratização da educação, entretanto, para que encontrem o caminho da concretização dependem do compromisso e da atuação do Estado, responsável por garantir o que está previsto no artigo 208:

- I Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade;
- V Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2010a, p.143).

A partir de uma apreciação da lei podemos verificar que esta apresentou o que deveria ser assegurado a todos os brasileiros e estabeleceu um desafio, que é coordenar a legislação com a prática, em uma realidade marcada pela exclusão, desigualdade e diferenças.

A Constituição em vigência (BRASIL, 2010a) definiu importantes mecanismos com vistas a promover o acesso da população à educação. Dentre vários pontos que se destacam ressaltamos: Inserção da educação infantil (crianças até 5 anos) como dever do Estado (Art.208, inciso IV); ampliação do atendimento aos educando da educação básica a partir de programas suplementares voltados para solucionar outros problemas sociais (art. 212); direcionamento para organização dos sistemas de ensino: Federal, Estadual e Municipal

(art.211), determinação dos investimentos de recursos financeiros (art.212) e do estabelecimento do Plano Nacional de Educação - PNE (art.214).

Esses aspectos e outros de tamanha importância foram organizados/ reorganizados pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), depois de um longo tempo de debate instaurado após a promulgação da CF de 1988 e, diante da constatação que as leis vigentes não atendiam às novas propostas da educação. Ela representa um importante instrumento para a normatização e organização do ensino em nosso país por situar as mudanças que as demandas sociais exigiam.

Por se tratar de um documento vinculado à Constituição de 1988, a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996a) despertou expectativas e renovou as aspirações para a organização de um sistema educacional que pudesse atender a população de modo geral, pois a expansão do número de vagas já vinha ocorrendo.

É a partir da LDB nº 9.394 que a educação brasileira passa a ser estruturada em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior (BRASIL, 1996a). Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2008), essa lei traz uma posição diferenciada, ao apresentar uma visão mais ampla sobre a educação, indo além da educação escolar.

No parágrafo introdutório do art. 22, que destaca a Educação Básica esse aspecto pode ser evidenciado: “a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996a)⁵.

Ao estabelecer a organização da Educação Básica, incorporar a Educação Infantil ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e apresentar as finalidades e prioridades de cada um desses níveis, a LDB nº 9.394 ressaltou a importância de cada etapa para o desenvolvimento do aluno. “A nova LDB de 1996, vai marcar uma inflexão nessa tendência ao definir, pioneiramente no Brasil, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, em conformidade com o disposto no artigo 20 da Constituição de 1988” (BRASIL, 2009, p.32).

Com relação à educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a)⁶ descreve a sua organização e reafirma o “princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão”, estabelecido no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010a). Esses três temas foram evidenciados nas finalidades da Educação Superior, que envolve a formação de profissionais nas diversas áreas

⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 set. 2010.

⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 set. 2010.

de conhecimento; incentivo à pesquisa e à investigação científica e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos; busca pelo aperfeiçoamento cultural e profissional, com a integração dos conhecimentos adquiridos e ainda, prestação de serviços especializados à comunidade, com a difusão de conhecimentos resultantes da criação cultural e de pesquisas.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996a), a área de abrangência da Educação superior envolve os cursos sequenciais por campo de saber, a graduação, a pós-graduação e os cursos de extensão.

Além, da Educação Básica e Superior, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996a), em seu artigo 37, também apresentou três modalidades de ensino: *Educação de Jovens e Adultos*, voltada para o atendimento de alunos que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental e Ensino Médio, na idade própria; *Educação Profissional e Tecnológica*, que pode ser integrada aos diversos níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia e sua abrangência envolve a formação inicial e continuada; no nível médio, com a educação profissional técnica e na graduação ou pós-graduação, com a educação profissional tecnológica (art.39); *Educação Especial*, destinada aos educandos portadores de necessidades especiais⁷, cuja educação deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. O processo de inclusão desse grupo de alunos às escolas deveria contar com serviços especializados e recursos, de acordo com as condições de cada um (art.58).

O Parecer CNE/CP 9/2001(BRASIL, 2002)⁸ destaca a Lei de Diretrizes e Bases como um “marco político-institucional” do processo educacional, pelo papel que representa e pela sequência imprimida às iniciativas e reformas na área de gestão e de organização dos sistemas de ensino que tiveram origem após a década de 1980, do século passado.

Ao analisar a LDB (BRASIL, 1996a) verificamos que os seus artigos demonstraram, basicamente, a mesma construção do texto apresentado pela Constituição de 1988 (BRASIL, 2010a) o que gerou críticas por parte de alguns estudiosos os quais viram uma necessidade de uma complementação que pudesse ampliar a discussão e trazer esclarecimentos e detalhes sobre importantes pontos. Severino (2003) assinala para o mesmo ponto, pois na sua concepção considera não ter havido por parte do legislador (cujo papel é o de elaborar as leis complementares), a preocupação em alargar as conceituações e especificar a significação dos princípios, cuja finalidade seria a de ampliar os entendimentos.

⁷ Manutenção da terminologia utilizada pela lei.

⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 27 de nov. 2009.

São vários os posicionamentos, os argumentos e as críticas existentes com relação à LDB (BRASIL, 1996a) e, ainda são frequentes os debates por ela impulsionados, por isso, é pertinente ressaltar a sua importância e seu significado no processo de mudanças e na busca pela melhoria e democratização da educação em nosso país. Para Severino (2003), embora exista um caráter idealizador na LDB, isso não significa,

Desconhecer o importante papel que lhe caberá na formulação e no gerenciamento de uma política educacional para nossa sociedade. Todo texto legal, ainda quando eivado de interesses ideológicos, é atravessado pela contradição, tornando-se, por isso mesmo, referência necessária e instrumento eficaz para a ação e a interação dos segmentos sociais envolvidos. (SEVERINO, 2003, p.67).

Os argumentos em torno dessa legislação possuem expressivo valor, pela possibilidade de ampliar os diálogos que são fundamentais por se tratar de um documento que tem importante relevância para a organização da educação brasileira. Contudo, as dificuldades se registram, mais sistematicamente na capacidade de torná-la exequível, pois, não é tarefa fácil avançar nas ações para que os direitos constitucionais possam assistir a todos, visando o desenvolvimento pleno e a promoção de “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2010a, p.142). Os ajustes precisam ser no sentido de articular os direitos em um contexto onde o discurso dominante ainda é o mais forte e continua voltado para as questões econômicas.

Importantes tópicos apresentados na Constituição de 1988 (BRASIL, 2010a) e regulamentados pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), dentre eles: busca pela universalização do direito à educação; a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho; o Ensino Fundamental gratuito e obrigatório para aqueles que não tiveram acesso na idade correta; organização de programas suplementares (transporte, alimentação, saúde, distribuição de material didático) para educandos do Ensino Fundamental público; atenção à educação escolar dos jovens e adultos, dos educandos portadores de necessidades especiais⁹; incorporação da Educação Infantil à Educação Básica e a determinação da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), apesar da grande importância para a ampliação do acesso e melhoria da qualidade da educação pública, ainda carecem de resultados mais positivos. Mas, atuam como indicativos de que a democratização da educação ainda demandará de luta e demonstram que a elaboração das leis, sem o efetivo engajamento para o seu cumprimento não muda a história de uma sociedade.

⁹ Manutenção da terminologia utilizada na legislação.

O PNE, por exemplo, destacado no art. 214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010a) e nos artigos 9º e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a) foi aprovado em 9 de janeiro de 2001, com vigência definida para 10 anos (2001-2010). “Ele faz referências a todos os níveis e modalidades de ensino e sua aprovação foi condicionada ao Congresso Nacional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p.158). A condição de plano de Estado permitiu a articulação de políticas e ações que não perdem a sequência nos processos de renovação de novos representantes políticos e compreende que,

Um plano maior proporciona referência significativa a estados e municípios, com diretrizes norteadoras para as iniciativas na área, evitando os eternos recomeços, a cada nova gestão. Ao fixar diretrizes, objetivos e metas de médio e longo prazos, o PNE pretende assegurar a continuidade das políticas. Sua eficácia, no entanto, depende do grau de compromisso assumido com sua implementação pelos governos e pela sociedade. (BRASIL, 2009, p.29).

O Plano Nacional da Educação, que está em consonância com a *Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos*, centrou seus objetivos em quatro aspectos (BRASIL, 2001a): elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso na educação pública; a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Apoiado nesses pontos o PNE fez levantamentos detalhados sobre a Educação Básica (separado por níveis e modalidades) e da Educação Superior e registrou em minúcias os diagnósticos, as diretrizes, os objetivos e metas (BRASIL, 2001a).

No entanto, vetos governamentais ao Plano inicial, inclusive, com relação aos recursos financeiros restringiram ações para uma organização mais completa desse. Com isso o PNE apresentou resultados positivos e mudanças significativas quando são considerados os aspectos quantitativos no âmbito da educação, mas deixa lacunas em termos qualitativos, o que faz com que persista no Brasil uma dívida social e, histórica com a população que ao longo dos séculos tem sido alijada dos direitos de frequentar uma escola de qualidade.

Entendemos que o êxito da educação envolve políticas específicas e também outras políticas públicas sociais complementares, em áreas onde diferentes necessidades básicas também são urgentes. Essa compreensão parece ter se estabelecido na elaboração do

Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, cujo escopo visa enfrentar as desigualdades de oportunidades de acesso aos sistemas educacionais. Tal Plano reconhece que “A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos potencializando seus efeitos.” (BRASIL, 2007a, p.7).

O PDE representa um plano de ação que envolve mais de 40 programas. Teve como base quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, que são considerados de forma integrada, e apresentam um diferencial que,

Consolida a visão sistêmica de educação em substituição à visão fragmentada que, historicamente, tem marcado a compreensão da educação nacional. Como processo de socialização e individuação voltado para a autonomia, a educação deve ser tratada como uma unidade, ampliando o horizonte educacional e possibilitando o itinerário formativo da creche à pós-graduação. (BRASIL, 2007a, p.70).

A implantação do PDE e a sua vinculação ao PNE possibilitou a realização de várias metas que refletiram na melhoria de qualidade do ensino na educação básica e no Ensino Superior, favorecendo ao processo de acesso e permanência dos alunos e ainda,

Contribui, desse modo, para a redução das desigualdades sociais e regionais, ao mesmo tempo em que busca garantir o cumprimento do direito à educação, segundo o que prescreve a Constituição Federal, em uma perspectiva pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. (BRASIL, 2009, p.15).

Compreender as questões que permeiam a organização da educação no Brasil não é tarefa simples, pois a complexidade a acompanha desde o período da chegada dos jesuítas, primeiros professores e articuladores do ensino em nosso país. Encontramos nas palavras de Romanelli (1997) uma afirmação bastante apropriada e condizente com essa realidade.

A educação para o desenvolvimento, numa sociedade complexa, como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de se construir, já que se trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis. E pensar a educação num contexto é pensar no contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso. (ROMANELLI, 1997, p.23).

E é nesta conjuntura marcada por diferenças que precisamos descobrir cada aluno e aluna, com suas histórias, limites e possibilidades, mas acima de tudo com os mesmos direitos.

No capítulo seguinte destacamos a inclusão dos alunos com deficiência na educação. Ao longo da história, os mesmos vivenciaram uma situação marcada pela discriminação e segregação em instituições não ligadas à educação e, posteriormente, em sistema de ensino diferenciado, as chamadas escolas especializadas, que constituíam/constituem um sistema paralelo ao sistema regular.

A ampliação dos estudos poderá contribuir para a compreensão da inserção desse grupo de alunos no Ensino Superior, em uma Instituição Pública.

3 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

A organização desse capítulo teve como base o histórico sobre a deficiência, de modo geral. Realizamos uma reflexão sobre a deficiência no contexto mundial e nacional e partimos dessa realidade com o intuito de pesquisarmos o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, além de apresentar as políticas públicas que são os sustentáculos para a implementação de uma educação inclusiva do Ensino Básico ao Ensino Superior. O presente capítulo apresenta dois tópicos: o histórico sobre a deficiência e os marcos políticos e legais sobre a inclusão na educação.

3.1 Um breve histórico sobre a deficiência

O termo inclusão social ganhou, atualmente, espaço importante nos debates e ações em diversas partes do mundo. Estudos que focalizam essa temática, acordos internacionais e uma vasta legislação nacional, se voltam para o desafio de ressignificar a convivência no contexto social.

Realizamos um recorte para tratar sobre as questões que envolvem a inclusão na educação, com um destaque especial para a situação das pessoas com deficiência no que diz respeito ao acesso a um sistema educacional inclusivo. Essa discussão levou em consideração o contexto histórico e as questões que fazem referências à organização social como um todo.

O termo deficiência, de acordo com o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, “significa uma restrição, mental ou sensória, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.” (BRASIL, 2001b)¹⁰.

Atualmente, assistimos a mobilização das pessoas com deficiência que sofreram e ainda sofrem as consequências de ações e atitudes discriminatórias, marcadas pelo preconceito que as conduziram às margens da sociedade e presenciamos a luta em prol da conquista dos direitos que são inerentes a todos. Na concepção de Ferreira e Guimarães (2003),

¹⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 5 out. 2010.

A luta pelo reconhecimento dos direitos dos cidadãos com deficiência, por exemplo, é longa e consta de várias intervenções e intercorrências. Essa questão foi tratada, durante muito tempo, como problema somente do indivíduo, e não como questão relevante e de responsabilidade da sociedade e de suas instituições. O que hoje encontramos nos instrumentos normativos é resultado de garra e persistência por parte das pessoas com deficiências, juntamente com seus familiares. (p.84).

Esse movimento se traduz na busca pela participação, pela igualdade de oportunidades, acessibilidade e inclusão, que são palavras de ordem, quando se refere ao respeito e à valorização de cada pessoa, independente de suas diferenças ou particularidades.

Quando nos referimos às pessoas com deficiência não podemos ignorar as profundas marcas deixadas pelo passado, tais como: o descaso, as atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte da sociedade e que ainda se sustentam no presente “No contexto social, evidenciam-se as mais variadas formas de preconceitos e/ou aceitação daquilo que se apresenta como ‘diferente’ ou ‘indesejado’” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.50).

O modo de tratamento reservado às pessoas com algum tipo de deficiência ou que se desviavam do modelo estabelecido, eram determinados principalmente, pela organização político-administrativa de referência. Nos mais variados contextos houve uma caracterização predominante (ARANHA, 2005).

Na antiguidade, as pessoas com deficiência foram descaracterizadas da condição humana, enquanto, na Idade Média, a deficiência foi considerada como algo sobrenatural, que na visão da igreja estava ligada à possessão demoníaca ou expiação de culpas (ARANHA, 2005). Essas ideias foram os preceitos que serviram de justificativas para atos de extermínio e abandono.

A partir dos avanços científicos (séculos XVI e XVII) houve mudanças na concepção da deficiência e conseqüentemente, o tratamento destinado às pessoas que eram ‘acometidas’ por esse mal. Nesse contexto a deficiência passa a ser considerada uma doença, portanto, dependia de cuidados médicos. “A deficiência passou ser vista como uma doença de natureza incurável, gradação de menor amplitude que a doença mental” (ARANHA, 2005, p.10). A autora destaca que foi a partir dessas ideias que iniciaram as práticas sociais formais, voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência. Sob a alegação de cuidados e proteção ou de tratamentos, elas foram encaminhadas e segregadas em instituições, o que marcou um longo período de predomínio das internações em asilos, hospícios e manicômios e posteriormente, a segregação em escolas especiais.

Essas ideias e ações foram estabelecidas pelo modelo de relação social, denominado Paradigma de Institucionalização. Outros estudos apresentaram dois

posicionamentos que complementaram os entendimentos sobre esse paradigma. Primeiro, a tese da organicidade, que reforçou as ações voltadas para a necessidade de tratamentos médicos para esse grupo de “pacientes”. O segundo, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação, que contribuiu para o surgimento de manifestações voltadas para o ensino Aranha (2005). A divulgação desses estudos levou a um grande crescimento de escolas especializadas que,

Com o tempo, este modelo se espalhou para praticamente todos os países do mundo, geralmente mantido por ações filantrópicas e tendo como função principal recolher e isolar do convívio social todas as pessoas que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização. (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p.49).

Uma característica predominante nesse cenário foi o reforço da imagem negativa ligada a todos que eram incluídos no grupo dos diferentes, portanto, desviantes do padrão aceito/imposto. Mas, também abriu espaço para novos conhecimentos. O desenvolvimento de outras áreas do saber como a Antropologia e a Psicologia acrescentaram mais informações sobre as causas, o funcionamento e os tratamentos da deficiência.

O Paradigma da Institucionalização começou a ser questionado e se tornou alvo de críticas a partir da metade do século XX, devido novas propostas que surgiam sobre os direitos de todos e o crescimento de atos, em defesa das minorias. Esses fatos representaram fatores determinantes para provocar mudanças na relação entre a sociedade e esse segmento da população.

Esta crítica estava inscrita dentro de um contexto marcado pelo crescimento de luta pelos direitos humanos de todas as minorias sociais. Esse movimento levou ao estabelecimento do modelo de integração[...] alicerçado na oferta de serviços, com a finalidade de normalizar as pessoas com deficiência”. (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p.49).

As posições contrárias à institucionalização reforçavam a necessidade de extinguir o processo de exclusão. A partir da década de 60 do século XX, foram estabelecidas novas ações em oposição à segregação e também intensificaram as lutas pela inserção das pessoas com deficiência em diversos âmbitos sociais, tais como: educação, o trabalho e no contexto familiar.

Nesse cenário, surgem dois novos conceitos: “normalização” e “desinstitucionalização” que passaram a compor os debates e a desempenhar um papel importante para a compreensão dessas mudanças. Mendes (2006) aponta que o princípio da

normalização “tinha como pressuposto básico a ideia que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo que seria comum ou normal em sua cultura”. (MENDES, 2006, p.389). Mas, ainda assim, a exigência era de que as pessoas teriam que ser preparadas, para ocupar esse espaço que a sociedade estava lhe concedendo.

Ao tomarmos como referência as características desse princípio, observamos como o mesmo só se reveste de coerência a partir do movimento de desinstitucionalização, pelo fato deste anular os atos segregacionistas.

Por razões já consideradas, esses conceitos se constituíram como referência para o processo de Integração, que segundo Mittler “envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares” (MITTLER, 2003, p.34). Ainda, de acordo com o autor, no contexto da integração o aluno é quem deve se adaptar ao que a escola tem para oferecer, sem que ocorram modificações na instituição, para recebê-lo. Seguindo a mesma linha de pensamento, Sasaki (2005) afirma que nesse processo as exigências quanto à modificação da sociedade, em termos de atitudes, adequações do espaço físico e práticas sociais, praticamente inexistem.

Nesse contexto houve o predomínio dos serviços e recursos especializados de reabilitação oferecidos às pessoas com deficiência para promover a sua adaptação. Esse modelo foi denominado de *Paradigma de Serviços*. Aranha (2000) explicita que a organização da oferta de serviços ocorre em três etapas:

- A **primeira**, de avaliação, em que uma equipe de profissionais identificaria tudo o que, necessitaria ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais ‘normal’ possível;
- a **segunda**, de intervenção, na qual a equipe passaria a oferecer [...] à pessoa com deficiência, atendimento formal e sistematizado, norteado pelos resultados obtidos na fase anterior;
- a **terceira**, de encaminhamento ou (re-encaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade. (ARANHA, 2000, p.16-17, grifos do autor).

Ainda, segundo a autora, a educação a partir desse paradigma ocorria principalmente, nas escolas especiais, entidades assistenciais e centros de reabilitação.

Com base nos aspectos que compreendem o reconhecimento sobre o significado do processo de integração, destacam-se dois pontos, o primeiro, por que evidenciou as questões negativas da institucionalização, o segundo, por ter aberto novas possibilidades para as discussões que culminaram com os ideais inclusivistas.

Da integração ao início do processo de inclusão um longo percurso foi traçado. A inclusão social, “processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade

através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos” [...] “e na mentalidade de todas as pessoas” (SASSAKI, 2005, p.41), inclusive da pessoa com deficiência, se estabelece e ganha força entre o final do século XX e início do século XXI. O movimento de inclusão, de acordo com Ferreira e Duarte (2010) foi,

Consequência da visão social de um mundo democrático, onde se anseia respeitar direitos e deveres de todos, independentes das diferenças de cada um. A limitação de uma pessoa não pode diminuir seus direitos. As pessoas com deficiência são cidadãos e fazem parte da sociedade, e esta deve se preparar para lidar com a diversidade humana. (p.27).

Voltando-se para o processo da educação, na visão de Mittler (2003, p.34), “a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades da sala de aula”. No processo de inclusão, a escola precisa ser modificada para atender as demandas e especificidades de todos os alunos. Freitas (2006) destaca que,

[...] o princípio da escola ou ensino inclusivo é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independente de suas dificuldades ou talento, deficiências, origem socioeconômicas ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, nas quais todas as necessidades são satisfeitas. (p.167).

O processo de inclusão se preocupa em garantir a todos os educandos, independentemente das suas condições especiais, o mesmo direito com relação à educação e ao atendimento das necessidades específicas, para que possam desenvolver suas habilidades. Werneck (1997) destaca que não se pode intitular de escola as instituições de ensino que não estão abertas para “TODO”¹¹ tipo de aluno. Para ampliar os entendimentos sobre o que a autora apresenta, Coll, Marchesi e Palacios (2004) apontam particularidades importantes nos diferentes modelos de escolas, e destacam:

A mudança de cada escola deve partir de sua cultura própria e orientar-se no sentido de sua transformação. Por esse motivo nem todas as escolas partem da mesma posição.[...] Só a partir das condições reais de cada escola, é possível melhorar a organização interna e contribuir para criar uma cultura mais favorável à mudança educacional. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p.45).

Os aspectos apontados pelos autores desconsideram a possibilidade de padronização dos trabalhos e atitudes nas escolas e evidenciam que para concretizar a construção de uma escola inclusiva muitas são as transformações necessárias que envolvem

¹¹ A grafia do termo em caixa alta aparece com esse destaque no livro: *Ninguém Mais Vai Ser Bonzinho na Sociedade Inclusiva* (WERNECK, 1997).

adaptação do ambiente físico, organização do conteúdo didático e do currículo, e a construção de espaços que possam respeitar e valorizar as potencialidades de cada aluno.

Stainback, S. e Stainback, W. (1999) destacaram como o processo de inclusão escolar pode trazer mudanças significativas para todos os alunos:

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas. (STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999, p.140).

Os autores falam sobre os desafios, mas ressaltam a importância dos investimentos em prol da inclusão.

Para Ferreira e Guimarães (2003, p.149) “é possível também afirmar, com segurança, que a proposta de educação vigente ainda não sustenta nem oferece condições satisfatórias para ser considerada efetivamente ‘inclusiva’. Para que se possa conceber a ‘escola inclusiva’, é necessário continuar trilhando um longo e árduo caminho”.

Aranha (2000) destaca “que a inclusão social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bi-direcional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade.” (ARANHA, 2000, p.16-17). A inclusão está em consonância com princípios do Paradigma de Suportes¹², cuja ideia está relacionada ao desenvolvimento do sujeito e o reajuste da realidade social (ARANHA, 2000).

Na figura 1 foram apresentadas as diferenças que caracterizam e os resultados das ações que norteiam o Paradigma de Serviços e o Paradigma de Suportes.

¹² Paradigma de suportes, segundo Aranha (2000), caracteriza-se pela defesa do direito das pessoas com deficiência a uma convivência não segregada e o acesso a todos os recursos disponíveis aos demais cidadãos. Destaca que devem ser disponibilizados todos os suportes e instrumentos para garantir às pessoas com necessidades educacionais especiais esse acesso.

Figura 1 – Diferenças entre o Paradigma de Serviços e Paradigma de Suportes



Fonte: Aranha (2005, p.22)

A importância desses paradigmas no decorrer da história foi marcada pela possibilidade que evidenciaram a valorização do desenvolvimento de todas as pessoas. No Paradigma do Suporte o destaque foi para o conjunto das ações voltadas para as pessoas e as modificações da sociedade em prol do desenvolvimento das mesmas, em um processo de inclusão social.

Ao considerar o papel da educação Libório e Castro (2005, p. 94) destacam que “não devemos adotar uma posição ingênua e acreditar que o processo de inclusão escolar é, por si só, suficiente para promover o processo mais amplo de inclusão social”, apesar de a escola ser “um espaço socializador por excelência” e ter a prerrogativa de criar condições para que a pessoa possa compreender a si mesma e o contexto social, conforme expresso por Delors e outros (2003).

Particularmente, no caso da educação, os obstáculos que se apresentam no processo de inclusão em todos os níveis de ensino continuarão exigindo esforço de todos que lutam pela igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Um dos pontos a serem pensados é que outras condições atuam e se interagem, provocando baixo êxito do processo de inclusão, dentre elas, as barreiras que são sustentadas pelo preconceito e pela discriminação.

Certamente, o processo de inclusão social nas diversas áreas, assim como todo processo de mudança social vai se estruturando aos poucos, com avanços e retrocessos.

Porém, um aspecto importante a ser ressaltado é a conscientização da pessoa com deficiência e da família sobre o direito de ocupar o seu espaço na sociedade, abrir outras perspectivas de vida, para esse grupo que, historicamente, sofreu as consequências do abandono e da segregação.

Vale ressaltar, de acordo com Mantoan (2000) que,

A consolidação de um novo paradigma de atitudes e comportamentos com relação ao deficiente depende de uma consciência coletiva para finalmente atingir uma forma ideal de inserção, que a inclusão de todos os deficientes na vida da nação e em todos os tipos de atividades nela representada. (MANTOAN, 2000, p.169).

Pellegrini (2006) também apresenta uma consideração importante ao destacar que:

Falar sobre inclusão implica uma reestruturação da forma de olhar para o indivíduo, da escola e da sociedade para todos. Será que a instituição de ensino que se tem hoje atende aos anseios e necessidades de uma educação inclusiva? Talvez seja preciso rever esta instituição para que se possa atender o educando em suas peculiaridades, pois incluir significa uma maneira nova de se fazer escola, na qual as diferenças são aceitas e respeitadas a partir de um novo paradigma e não de conteudismo e situações predeterminadas. (PELLEGRINI, 2006, p.40).

Combater preconceitos, posturas predeterminadas, tão presentes em nossa sociedade, parece ser um dos pontos fortes para se chegar à efetivação de um processo educacional cada vez mais inclusivo e a uma sociedade democrática e justa.

3.2 Principais marcos e políticas sobre a inclusão na educação

Na segunda parte da presente pesquisa centramos na realidade da educação no Brasil, com intuito de situar a educação inclusiva, neste cenário. O Brasil se destaca pela ampla legislação sobre a pessoa com deficiência e a inclusão social, porém, no que se refere às práticas e ações inclusivas, ainda há dificuldades e necessidade de ajustes, o que indica que há um longo caminho a percorrer no tocante à promoção de ações que contemplem as pessoas com deficiência.

Os movimentos da sociedade em prol da Educação Inclusiva são recentes e permeados de contradições, dúvidas e muitas vezes resistências, mas traz fortes argumentos que apontam para mudanças e ações singulares em prol da educação para todos. No caso das

peças com deficiência a atuação ainda é mais desafiante, principalmente em decorrência das condições do isolamento social que marcaram o tratamento a elas dispensado, em locais segregados, quer seja em instituições, escolas especializadas e outros.

No Brasil a criação oficial de espaços para abrigar as pessoas com deficiência iniciou na época do Império, seguindo a mesma tendência dos países europeus em organizar atendimentos destinados a uma população específica. A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, que em 1891 passa a ser denominado Instituto Benjamin Constant e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, que posteriormente, recebeu a designação de INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), marcou o início da atenção àqueles que faziam parte do grupo dos portadores de deficiência¹³ (MAZZOTTA, 1999).

De acordo com o autor outras instituições foram surgindo e mantinham as mesmas características de atender as pessoas com as mesmas especificidades, quer seja nas necessidades de reabilitação, assistência à saúde e educação. Essas instituições em sua maioria de iniciativas particulares, mantidas em geral por associação de pais ou grupos filantrópicos, muitas vezes eram também subsidiadas pelo Estado. Foi esse o processo que caracterizou a educação especial em nosso país nos finais dos anos cinquenta do século passado.

Mazzotta (1999) afirma que o “atendimento educacional aos excepcionais¹⁴ foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo Governo Federal com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim” (MAZZOTTA, 1999, p.49). Essas ações se formalizaram a partir de 1957.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) nos artigos 88 e 89, trata sobre a educação das pessoas excepcionais¹⁵, e faz breve referência sobre o seu enquadramento no ensino geral, mas ainda reforça a atuação das escolas especiais particulares, principalmente com financiamentos.

A partir de 1970, as ações do Estado ganharam novos contornos. Ferreira (2006) destaca as reformas efetuadas na educação a partir das ideias dos processos de normalização e da integração. Após a Lei de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) “a educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação [...] e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional” (FERREIRA, 2006, p.87), que resultaram nas várias definições: sobre a educação escolar dos excepcionais¹⁶; sobre as

¹³ Manutenção da terminologia utilizada pelo autor.

¹⁴ Manutenção da terminologia utilizada pelo autor.

¹⁵ Manutenção da terminologia utilizada pelo autor.

¹⁶ Manutenção da terminologia utilizada na legislação.

diretrizes de educação especial e a criação de setores de educação especial no sistema de ensino; a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar e no campo da reabilitação. Essas ações constituíram meios para efetivação do processo de integração. Ferreira (2006) aponta que esses procedimentos não mudaram as situações características vigentes, pois não foram prioritárias nas políticas sociais.

O que de fato possibilitou novas posturas sobre a realidade dos alunos com deficiência no Brasil foram as mudanças firmadas a partir da Constituição Federal de 1988, que trouxeram além dos ideais democráticos, o mais longo capítulo sobre a educação dentre as Constituições Brasileiras. No referido capítulo destacamos o artigo 205 que apresenta a “educação como direito de todos” (BRASIL, 2010a, p.142). O inciso I do artigo 206 descreve sobre a igualdade de condições de acesso e permanência de todos na escola e no inciso III do artigo 208 descreve sobre o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹⁷, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Esse último inciso recebeu várias críticas quanto à terminologia e as diferentes compreensões que poderiam suscitar (MAZZOTTA, 1999; FERREIRA, 2006). É importante destacar que os leitores priorizam um foco. Preferimos, de acordo com Mantoan (2006), focalizar os três aspectos citados conjuntamente, pois asseguram a todos os alunos o acesso à sala de aula e ainda reforça o valor da Constituinte de 1988, “como um marco na defesa da inclusão escolar e elucida muitas questões e controvérsias referentes a esta inovação, respaldando os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com ou sem deficiência”. (MANTOAN, 2006, p.199).

A Constituição de 1988 (BRASIL, 2010a) foi sucedida por importantes documentos legais que divulgaram condições para melhor atender as pessoas com deficiência e o conjunto das legislações acrescentaram aspectos importantes para novos debates e construções.

Documentos de âmbito internacional também trazem influências e contribuições, visto que neles se encerram reflexões do conjunto de experiências dos vários países que se organizam para elaborá-los. Já apresentamos em outro momento do trabalho a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, 1998) e o seu papel na defesa do direito à igualdade de oportunidades na educação. Outro documento que traz contribuições importantes para a compreensão do avanço das políticas sociais voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência é a *Declaração de Salamanca*, resultado da Conferência Mundial de Educação

¹⁷ Manutenção da terminologia utilizada na legislação.

Especial que ocorreu em junho de 1994, na Cidade de Salamanca/Espanha e pode ser definida como a mais completa legislação a favor da educação inclusiva. Ela enfatiza a “necessidade e urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, 1994, p.1).

A partir dessa declaração a educação especial assumiu definições bem distintas daquelas até então adotadas e passou a incorporar o princípio da Pedagogia centrada na criança, capaz de favorecer a aprendizagem, onde o respeito às diferenças se consolidam através de adaptações que partem das necessidades dos educandos.

“O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível independente de quaisquer dificuldades que elas possam ter” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, 1994, p.5). E para alcançar esta competência a educação passa a ser acompanhada de exigências que indicam a necessidade de adaptações dos currículos, arranjos organizacionais, uso de recursos (serviços e apoios) e envolvimento da comunidade, além de novas estratégias de ensino que devem ser adequadas às demandas do educando e que preconizam as modificações do meio escolar (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, 1994). Nesse sentido, entra em conflito com o modelo de ensino tradicional vigente nas escolas brasileiras que, segundo Mantoan (2006, p.205) “não pode continuar ignorando o que acontece a seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos mediante os quais forma e instrui os alunos”, o que gera dificuldades para a promoção das ações em prol da inclusão.

As influências destas declarações foram importantes para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a) que consolidou os princípios da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010a), e referendou a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (CF, art. 3, inciso I). Também estabeleceu, em seu artigo 58, os critérios da educação especial, caracterizando-a como a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996a)¹⁸. Portanto, por se constituir uma modalidade não pode substituir um nível de ensino, o que indica a obrigatoriedade dos educandos estarem matriculados no sistema regular de ensino em turmas comuns, de acordo com a faixa etária, cujo não atendimento a esse requisito pode implicar penalidades legais aos responsáveis e a escola.

¹⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 set. 2010.

A organização da educação especial descrita nos artigos 58, 59, 60 da LDB de 1996 (BRASIL, 1996a) a qual define a educação especial e suas diretrizes, descreve sobre as atribuições dos sistemas de ensino para com os educandos e as suas necessidades específicas e ainda estabelece os critérios de caracterização das instituições privadas para receberem apoio do poder público, respectivamente, representam grande desafio para a educação no Brasil e indica caminhos para se chegar ao ensino inclusivo, respeitador das particularidades dos alunos, com propostas que não se encerram com esta legislação, até porque a complexidade que envolve essas mudanças constituem elementos de discussão e lutas. Essa Lei abre espaço para novos encaminhamentos que indicam as necessidades de ajustes e avanços que podem ser evidenciados nas legislações posteriores.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que regulamentou a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de deficiência, apresenta no inciso I do artigo 24 o direito da pessoa com deficiência de integrar à rede regular de ensino e também traz a caracterização da educação especial e a define como processo flexível, dinâmico e individualizado; destaca o seu oferecimento principalmente, nos níveis de ensino obrigatório. No inciso II aponta a “educação especial como a modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (BRASIL, 1999)¹⁹. A figura 2 representa bem essa característica atual da educação especial.

Figura 2 – Sistema Educacional Brasileiro



Fonte: Brasil (2001c, p.17)

¹⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 6 fev. 2010.

A figura demonstra a ampla atuação da Educação Especial que transpõe todos os níveis de ensino, da Educação Básica à Educação Superior.

A Lei de nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), referente ao Plano Nacional de Educação, estabeleceu no capítulo 8, o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e metas da educação especial e enfatizou que o “avanço a ser produzido na década da educação será a construção de escola inclusiva de modo a garantir o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001a)²⁰. Também destacou a necessidade de atenção à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e à redução das desigualdades sociais e regionais, quanto ao acesso e permanência na educação pública.

Outro destaque é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva que foi elaborada no ano de 2008. Este documento conceitua a educação especial e define como públicos “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2008a, p.8). O papel fundamental da Política Nacional de Educação Especial está bem claro nos seus objetivos: Conduzir o acesso de todos os alunos com deficiência ao ensino regular e orientar os sistemas de ensino quanto à promoção de respostas às necessidades educacionais especiais destes, parece ser a articulação mais importante para dá sustentação às ações em prol da escola inclusiva.

A viabilização de muitas dessas ações decorre das possibilidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que representa “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b)²¹.

A evolução dessas políticas tem modificado a situação da educação especial no Brasil. A Figura 3 apresenta os números mais recentes sobre a Educação Básica. Registra queda, dentro da modalidade especial, em todos os níveis de ensino, onde o atendimento aos alunos ocorre em escolas especializadas, salas especiais e outras com as mesmas características. Com relação ao atendimento dos alunos no sistema regular de ensino, houve crescimento significativo em toda a educação básica e na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

²⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 24 out. 2010.

²¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 16 set. 2011.

Figura 3 – Tabela referente ao número de matrículas na educação especial

Ano	Total	Modalidade Especial						Alunos Incluídos				
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.966	17.344	32.296
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385

: MEC/Inep/DEED
1) Incluídos - Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos.
2) Classe Especial - Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Classes especial do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos.
3) Escolas exclusivas - Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Escolas Exclusivamente Especializadas.

Fonte: Brasil (2010c, p.13)

A evolução das matrículas das crianças e adultos no ensino regular é bem evidente. No entanto, é preciso que seja acompanhada para identificar a real situação do aluno no processo de inclusão. “Incluir não significa apenas colocar o aluno com necessidades educacionais especiais na rede de ensino, seja fundamental, médio ou superior, mas reformular todo um sistema educativo e social, calcado numa sociedade excludente.” (PELLEGRINI, 2006, p.66). Pois, em muitas situações a realidade de exclusão ainda predomina.

No capítulo seguinte, destacamos o processo de inclusão no Ensino Superior.

4 INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para realizarmos uma reflexão sobre a atual conjuntura da Educação Superior no Brasil, foi importante destacar a sua precária organização inicial onde o processo de criação das primeiras faculdades teve como marca a direção para uma função determinada. Gomes (1998, p.20) aponta que “as primeiras faculdades brasileiras tinham por objetivo atender à demanda da corte portuguesa, recém-instalada no Rio de Janeiro. Seu público era basicamente composto pelos filhos da nascente elite”, que iriam ocupar os cargos para eles reservados.

Os objetivos que foram priorizados para a época, conferiram às escolas de Ensino Superior a formação tecnológica, voltada para diplomar profissionais especializados e técnicos. Também tinha caráter elitista, pois, foi destinada ao atendimento de uma população específica, a que representava o poder.

Esse modelo trouxe para a educação superior do país aspectos que, em alguma medida, ainda estão presentes na educação brasileira, mesmo quando o discurso e ações parecem assinalar para o processo de democratização. Segundo Chauí (2003),

A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concedidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pôde furta-se à referência à democracia como uma ideia reguladora. (p.2).

A autora destaca que para a universidade se caracterizar como republicana e democrática, ela fica na dependência de o Estado possuir ou não uma prática republicana e democrática. Pontua que,

A reforma do Estado definiu a universidade como organização social e não como uma instituição social. Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares, para obtenção de um objetivo particular. (CHAUÍ, 2003, p.2).

Essas colocações demonstram que a democratização do ensino na Universidade pública, divulgada com frequência, faz parte de um contexto onde o discurso ainda sobrepõe a prática.

De acordo com Bittar, Oliveira e Marosini (2008), a partir de 1990 algumas mudanças implementadas no Ensino Superior resultaram em alterações nesse nível de educação.

Entre outras, as mudanças na organização acadêmica, nos processo de avaliação, nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, principalmente a partir de 1995, tiveram o objetivo de promover a diversificação, a diferenciação e a rápida aceleração da oferta de educação superior – o que veio a ocorrer, em especial, por meio do crescimento significativo do setor privado. (BITTAR; OLIVEIRA; MAROSINI, 2008, p.74).

Essa situação demonstra que a organização de políticas que possam contribuir para maior acesso da camada popular ao Ensino Superior, ainda representa um esforço contínuo.

Dados do IBGE/PNAD (Brasil, 2010e) sobre o Ensino Superior apontaram que a taxa de escolarização líquida para alunos na faixa de 18 a 24 anos passou de 9,8 em 2002 para 14,4 em 2009. Mesmo com o crescimento, os números são bem inferiores às expectativas da previsão do PNE que era de “prover, até no final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001a)²². Mesmo com as medidas apresentadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação no Ensino Superior, essa meta ainda representa um desafio.

4.1 Ações do PNE voltadas para o Ensino Superior

Das ações do PNE para o Ensino Superior destacam-se : expansão de ofertas de vagas com a garantia da qualidade; promoção de inclusão social; expansão e interiorização do Ensino Superior público, com a criação de universidades públicas e campi universitários; formação de recursos humanos qualificados, visando desenvolvimento social e econômico; efetivação e estruturação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que, em conjunto com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e com os municípios, tem contribuído para a expansão de cursos por meio da modalidade Educação à Distância (EaD) (BRASIL, 2009).

²² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 24 out. 2010.

4.2 Programas do PNE voltados para o Ensino Superior

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) tem suas ações voltadas para o aumento de vagas nos cursos de graduação, ampliação de ofertas de cursos noturnos, ampliação da mobilidade estudantil. Cujos compromissos estabelecidos visam a políticas de inclusão; programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária (BRASIL, 2007b).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil PNAES representa uma política afirmativa voltada para estudantes das camadas sociais de menor renda, que estão inseridos no Ensino Superior Público (BRASIL, 2010e).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) corresponde à concessão de bolsas integrais ou parciais (50%) para alunos egressos de escola pública e com renda familiar de até três salários mínimos. Programa direcionado para o ensino privado (BRASIL, 2008c).

O Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES) promoveu a reformulação e melhorias dos prazos de financiamentos, redução de juros, aumento do número de anuidades. Programa direcionado para o ensino privado.

Essas medidas fazem parte das políticas que buscam promover a inclusão escolar, com a criação de condições de acesso e permanência e a correção das desigualdades sociais. Podem ser definidas como ações afirmativas, que de acordo com Gomes (2001), representam:

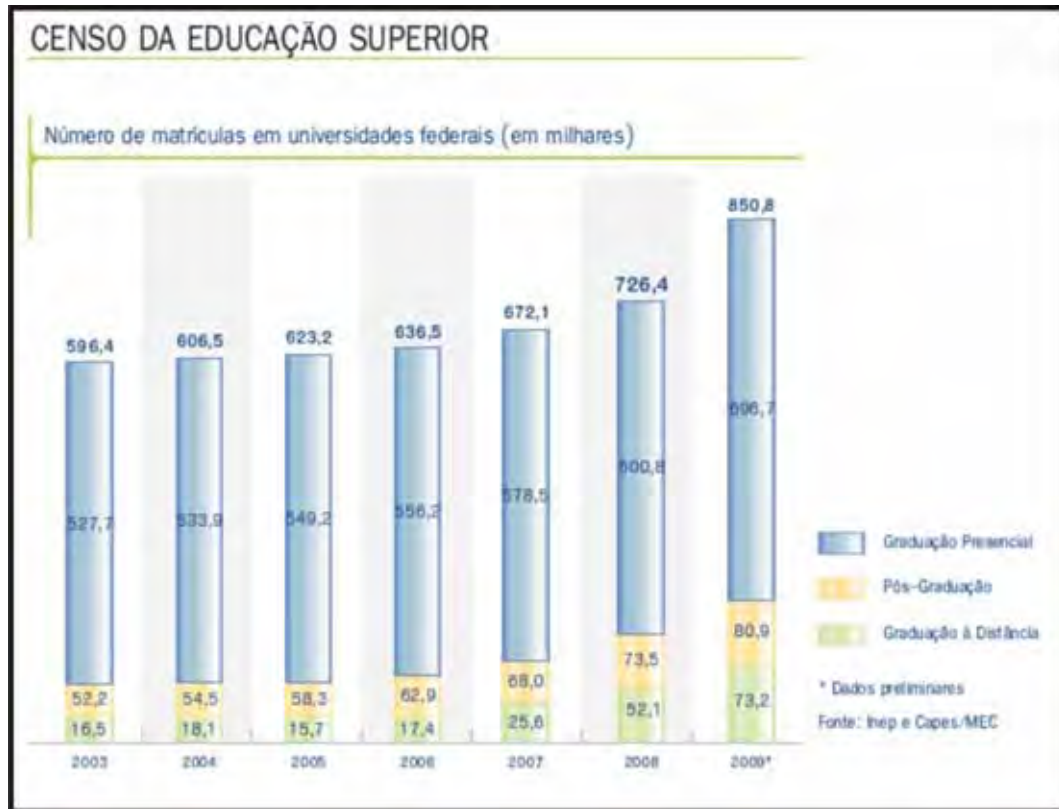
Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como educação e emprego. (p.40).

As políticas de ações afirmativas que integram os objetivos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007c) e do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007a) visam contribuir para promover o acesso ao Ensino Superior à parcela de alunos que, historicamente, foi excluída.

A Figura 4 em destaque apresenta o gráfico da evolução da Educação Superior Pública, onde o percentual do número de vagas entre os anos de 2003 e 2006 registrou uma baixa variação. Considerando o número de vagas nos cursos de graduação presencial, o aumento entre 2008 e 2009 está acima de 10%. Os dados também demonstram um

crescimento pela demanda por cursos de graduação à distância, particularmente, após o ano de 2007.

Figura 4 – Gráfico da evolução quantitativa da Educação Superior – Universidades Federais



Fonte: Brasil (2010d, p.86).

Ao tomar como referência esses dados, verificamos que após a promulgação da LBD/9394, várias foram as ações que proporcionaram melhorias na educação brasileira. As políticas públicas na área educacional têm se renovado e diversos programas apresentados buscam os caminhos para se chegar à democratização do ensino e ao alcance da qualidade.

A partir da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, 1998) destacou-se a importância de criar condições para que as necessidades básicas da aprendizagem sejam supridas e que a educação possa contribuir para o desenvolvimento de todos, elevando a compreensão de si e do mundo. Essas possibilidades parecem encontrar espaço nas ações previstas pelo PDE, que destacaram a necessidade de uma visão sistêmica da

educação, o que envolve (re) pensá-la da educação básica até a educação superior e também, em conjunto com as demais políticas sociais.

Com relação à democratização do Ensino Superior público, Chauí (2003) apresenta algumas condições, das quais destacamos,

Colocar-se claramente contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização: tomar a educação superior como um direito do cidadão (na qualidade de direito deve ser universal); defesa da universidade pública tanto pela ampliação de sua capacidade de absorver, sobretudo membros das classes populares, quanto pela firme recusa da privatização do conhecimento, isto é, impedir que um bem público tenha apropriação privada. (CHAUÍ, 2003, p.6).

Diante desse contexto, ao ressaltamos o Ensino Superior público e o acesso dos alunos com deficiência a esse nível de ensino, podemos verificar que este ainda não consegue se estruturar para promover a inclusão escolar de todos. O desafio ainda é grande, assim como é grande a luta deste grupo de alunos que buscam garantir os seus direitos.

Moreira (2005) ressalta que:

Apesar de o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais na universidade representar um avanço, ainda há muito trabalho a ser feito para que se concretize sua inclusão. Visto que, não existem dados oficiais por parte dos censos educacionais sobre a educação deste alunado e de a maioria das universidades não dispõem de mapeamentos acerca de seu acesso e permanência e, raramente, possuem um serviço de apoio a estes estudantes, por si só representa processo de exclusão. (p.3).

A questão levantada pela autora, sobre a imprecisão de dados, também foi destacada no PNE (BRASIL, 2001a), quando elaborou o diagnóstico da educação especial. Essa imprecisão impede a adequação de políticas e ações que superem as desigualdades construídas, historicamente. Políticas não eficientes na educação básica podem comprometer toda a trajetória escolar do aluno, dificultando a sua permanência nesse nível de escolaridade ou ao acesso à Educação Superior.

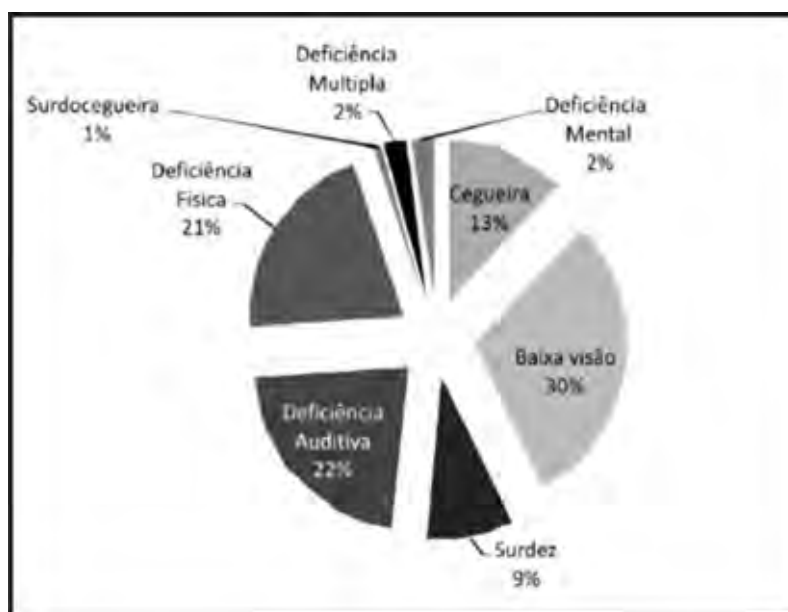
O projeto *Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais* aponta que a política implementada na educação básica “traz reflexos no fluxo escolar dos alunos com deficiência que passaram a exercer sua cidadania a partir do acesso à educação superior” (BRASIL, 2006, p.14). Embora no projeto essa informação apareça positivamente, é uma questão que merece ser observada dos dois lados, pois os reflexos, em alguma medida, também podem ser negativos. Embora, novas legislações e políticas tenham mudado o curso

da educação especial no Brasil, ainda há muito a ser feito para se chegar à educação de qualidade para todos.

O *Censo da Educação Superior 2009* (BRASIL, 2010b) apontou para o crescimento do número de alunos com deficiência que chegaram à graduação. São 20.190 alunos matriculados em 2009. Esse número corresponde a 0,34 % do total geral de matrículas nesse nível de ensino.

Desse grupo, 43% apresentam deficiência visual (30% com baixa visão), 31% deficiência auditiva, 21% com deficiência física (BRASIL 2010b, p.2). A representação desses dados e os demais valores estão na Figura 5.

Figura 5 – Gráfico dos tipos de deficiências que predominam entre os alunos da graduação, Brasil/2009



Fonte: Brasil (2010b, p.21)

Esses números chamam a atenção para o baixo acesso dos alunos com deficiência ao Ensino Superior. Mas, de modo geral, a legislação no Brasil tem direcionado para garantir o direito de todos.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010a) é um dos documentos onde esse direito foi apresentado. No inciso I do artigo 206, descreve a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e no inciso V, aponta para o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Apesar das dificuldades para a implementação do que está previsto na Constituição, o que se observa é o crescimento de reivindicações e lutas dos brasileiros, principalmente os que representam minorias, para assegurar a conquista de direitos.

Assim a sociedade brasileira vivencia e constata também no Ensino Superior que o respeito à diversidade pode ser um incentivo à democratização. Neste caso, a implementação de políticas devidamente respaldadas pela legislação brasileira constitui além de uma realidade, uma necessidade. (CASTANHO, 2007, p.60).

Quando se refere ao acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior é importante destacar que este precisa ser organizado e direcionado tanto para a participação do candidato nos processos seletivos quanto para permanência do aluno em seus respectivos cursos. Ademais, são dois momentos distintos que requerem diferentes ações, mas ambos são importantes para o processo de inclusão ao Ensino Superior.

O Aviso Circular de nº 277/96 (BRASIL, 1996b) destaca que a atenção ao candidato deve ocorrer a partir da elaboração do edital, para que todas as informações sobre o processo sejam disponibilizadas a ele, assim como os procedimentos a serem adotados para atender aqueles que precisam de condição especial para realização das provas. Ainda destaca a necessidade de organizar salas especiais, disponibilizar profissionais especialistas, utilizar recursos de tecnologias de acordo com as especificidades das necessidades do candidato, concessão de tempo adicional e contar com bancas especializadas.

A partir do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999) foi estabelecida a política Nacional de integração da Pessoa Portadora de deficiência²³. Na educação tal documento aponta para equiparação das oportunidades. Ele ainda ressalta a reabilitação integral, com intuito de facilitar as atividades ligadas ao trabalho, educação e social (Art.15, inciso I) e a disponibilização de apoios necessários para escolarização (Art. 15, inciso III).

Os detalhes sobre as necessidades das pessoas com deficiência precisam ser observados para que facilitem a sua autonomia e independência, princípios importantes no processo de inclusão. A garantia da acessibilidade das pessoas com deficiência ao Ensino Superior, principalmente no que diz respeito à mobilidade, ao uso de equipamentos e as instalações físicas das instituições passou a ser deliberado como requisito de avaliação de ofertas de cursos e definir a autorização para o reconhecimento e o credenciamento da IES, a partir da Portaria nº. 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003) que dispõe sobre a

²³ Manutenção da terminologia utilizada no Decreto.

acessibilidade de todas as pessoas. As referências para essa avaliação são as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Trata da acessibilidade, considerando a edificação, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. Com relação às especificidades e demandas dos alunos com deficiência visual e deficiência auditiva, consta que deverão ser disponibilizadas tecnologia assistiva²⁴ e especialistas para assegurar a acessibilidade. Essas exigências constroem, gradativamente, nas IES a noção da adequação para atender a todos os alunos.

O Decreto de nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta a Lei de nº 10.048/2000, destaca o atendimento prioritário às pessoas que especifica (dentre elas as pessoas com deficiência - Art. 1º) e a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000a), e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e o Decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a) que regulamenta a Lei de nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, contribuem para o entendimento das especificidades das demandas para a organização das ações necessárias.

No ano de 2005, o MEC lançou o Programa Incluir, que tem como objetivo,

Fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações Institucionais que garantem a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (BRASIL, 2005b)²⁵.

Esses núcleos têm a finalidade de melhorar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição e buscar a integração e articulação com outras atividades para promover a inclusão na educação e social.

O *Programa Incluir* cumpre o disposto nos Decretos de nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) e nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a), citados anteriormente. Este importante programa não é disponibilizado a todas IFES. Anualmente é lançado um edital que seleciona projetos de criação ou reestruturação dos

²⁴ “Tecnologia Assistiva /Ajudas Técnicas é uma área de conhecimento, de característica multidisciplinar, que tem por objetivos promover a funcionalidade (atividade, participação) de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida ou idosos, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Ela é composta por produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços. A formulação conceitual se propõe a considerar também os princípios do Desenho Universal e da Tecnologia Social” (BRASIL, 2007d, p.5).< <http://portal.mg.gov.br/corde/comite.asp>> . Acesso em 23 nov. 2009.

²⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 jan. 2011.

núcleos e um determinado número de projetos selecionados recebe financiamento do MEC. A organização desses núcleos é de fundamental importância para o desenvolvimento de ações e projetos nas universidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, também representa um importante documento para a Educação no Brasil. Uma das atribuições é “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008a, p.1). Dentre suas diretrizes, também tem orientações para o Ensino Superior:

Na educação Superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógico, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008a, p.11)

A Política Nacional da Educação possui um papel importante por apresentar uma visão abrangente e fazer a integração de todos os níveis de ensino.

Outro importante documento para a Educação Especial é o Decreto de nº 6.571, de 17 de setembro de 2008²⁶ (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o AEE. Esse atende ao Ensino Superior ao garantir em seus objetivos que serão asseguradas condições para a continuidade de estudos nos demais níveis. Também, recebe apoio técnico e financeiro do MEC para desenvolver seus objetivos. No caso do Ensino Superior esse apoio ocorre a partir da estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino.

As referências apresentadas e que podem atender às demandas dos alunos com deficiência no Ensino Superior demonstram que, legalmente, há determinações que atuam a favor do processo de inclusão. As universidades têm a responsabilidade de trazer para o seu contexto esses projetos que podem possibilitar melhorias tanto para o acesso, quanto para a permanência desse grupo de alunos.

Ferreira e Guimarães (2003) ao apresentarem uma colocação sobre o processo de mudanças no contexto da educação, destacam que:

²⁶ O Decreto Nº 6.571 foi revogado em 17 de novembro de 2011 e entrou em vigor o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2011.

A história das tentativas de mudanças pedagógicas tem centrado a inovação escolar na reforma de métodos, técnicas e programas, deixando intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação do aluno e, ainda, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola. Mudar essa tradição significa, realmente, dirigir o foco para os múltiplos e diversos locais em que acontece o processo educacional. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.50).

Isso não representa um processo simples, pois exige um esforço pessoal somado a um trabalho coletivo. Se considerássemos o processo de inclusão dentro desta segunda percepção de mudança o ganho social seria um sistema educacional melhor para todos.

No entanto, sabemos que as mudanças se processam de maneira lenta, pois as modificações partem da luta daqueles que acreditam que o processo da educação pode ser melhorado e que a inserção dos alunos em um mesmo sistema de ensino pode proporcionar crescimento para todos, mas também enfrenta a descrença dos que não estão abertos para novas possibilidades.

A realização de uma escola de qualidade para todos, em todos os níveis de ensino, exige mais do que uma vasta legislação. É necessário investimentos em estudos, recursos e ações concretas.

4.3 Estudos sobre inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior

Ao destacarmos a inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior, percebemos que são poucos os estudos que abordam essa temática. A seguir destacamos alguns trabalhos que apresentam a realidade desses alunos neste nível de ensino. Pereira (2007), Duarte (2009) e Reis (2010).

Pereira (2007) apresentou em sua dissertação de mestrado intitulada, *Inclusão e Universidade: Análises de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul*, subsídios importantes para a compreensão de aspectos referente ao processo de inclusão.

A política de inclusão social e as políticas de ações afirmativas foram os aspectos destacados pela autora para chegar ao conhecimento da situação sobre o acesso e permanência de alunos com deficiência na referida instituição. Os objetivos tiveram como foco a compreensão da implantação de cotas e a contribuição dessa política para a inclusão desse

grupo de alunos na universidade. A autora identificou e caracterizou os alunos que ingressaram no Ensino Superior, utilizando o recurso de reservas de vagas; investigou as condições de atendimento no processo seletivo e também analisou a trajetória escolar desses alunos no decorrer do curso.

A pesquisa envolveu a participação de dezesseis alunos com deficiência e dez gestores (coordenadores de unidades, chefia de projetos especiais e o Reitor). Do grupo de alunos, a maioria era do sexo masculino e com relação à condição especial, 65% com deficiência física, 27% com deficiência visual e os alunos com deficiência auditiva totalizaram 7%.

Dos aspectos considerados por Pereira (2007) no processo de investigação destacaram-se a escolha pela universidade; as cotas; o apoio no vestibular; o acompanhamento; a acessibilidade física; o suporte e o apoio.

Os resultados apresentados indicaram que os alunos com deficiência apontaram as “dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico, em função da falta de suporte e apoio no que se refere às suas limitações” (PEREIRA, 2007, p.164). Na percepção da pesquisadora os alunos acabam por desenvolver estratégias próprias para lidar com tais dificuldades. Ao considerar as questões referentes às cotas, destaca que, embora representem políticas públicas voltadas para o acesso e democratização do Ensino Superior, ainda não garantem a permanência do aluno na URGS e a instituição encontra-se em busca de mudanças frente às desigualdades atribuídas aos alunos com deficiência que ingressaram a partir dos sistema de cotas.

Observamos que programa de cotas desacompanhado das ações, dos recursos e políticas internas voltadas para atender aos alunos no seu dia-a-dia na instituição não resolve as questões sobre o processo de inclusão.

Duarte (2009) desenvolveu a pesquisa *A Inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior no Curso de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?* que teve como referência as IESs da cidade de Juiz de Fora.

Na pesquisa de campo o autor realizou uma investigação para quantificar e caracterizar os alunos inseridos em cursos de graduação nas IESs, sendo dez particulares e uma pública (UFJF). Nessa última, Duarte (2009) ressaltou as dificuldades encontradas devido a ausência de um setor que tivesse as informações sobre os alunos com deficiência que estavam matriculados na instituição, na referida modalidade de ensino.

Duarte (2009) destacou o baixo número de alunos com deficiência que chegam ao Ensino Superior. O estudo apontou os seguintes resultados: o número de alunos na rede

privada de ensino (dez instituições) era de trinta e sete alunos e na UFJF, oito alunos; o número de alunos matriculados na área de Humanidades superou amplamente às demais áreas; as alunas eram maioria nos cursos de graduação da Universidade Federal, já nas instituições particulares houve predomínio dos alunos. Com relação à deficiência, observou-se 40% dos alunos com deficiência visual, 33,3% apresentavam deficiência física e 26,7%, deficiência auditiva.

Desse grupo de alunos matriculados em cursos de graduação, dois, ambos com deficiência física estavam inseridos no curso de graduação em Educação Física, de uma mesma IES particular. Esses alunos participaram da segunda parte da pesquisa realizada pelo autor.

Duarte destacou a atuação dos núcleos de apoio pedagógicos, das IESs privadas, apontando que “atuam de forma conjunta com os professores no suporte metodológico, material e humano ao processo de inclusão dos alunos, favorecendo ainda mais a ideia de educação inclusiva enquanto processo e direito” (DUARTE, 2009, p.143). Na IFES o núcleo de apoio ainda estava em processo de organização. Segundo as considerações do pesquisador, existe a necessidade do investimento do governo em material pedagógico, na qualificação de professores, e na organização de infraestrutura para garantir o acesso e permanência de todos à educação.

Também com o foco na temática sobre inclusão Reis (2010) realizou um estudo sistemático sobre a organização e a estruturação de políticas de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior em instituições públicas. A proposta da autora foi “conhecer esse processo considerando os limites, possibilidade e impasses das instituições no desenvolvimento de ações com o propósito de assegurar acesso e permanência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE” (REIS, 2010, p.9).

A pesquisa, cujo título é *Políticas de Inclusão Escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior e as Universidades Federais Mineiras*, trouxe informações e contribuições importantes para o conhecimento sobre as ações das onze IFES mineiras para a construção do processo de inclusão.

Os participantes da pesquisa foram professores ou técnicos educacionais envolvidos com o processo de inclusão, com os núcleos ou comissões de acessibilidade. Sendo que, desses, dois sujeitos participaram de uma investigação mais profunda segundo os critérios adotados para a pesquisa.

A autora ressalta que há dificuldades por parte das IFES mineiras para organizarem as práticas de acordo com a legislação e as políticas nacionais, que visam atender

aos direito de todos os alunos. Com relação aos núcleos de inclusão foi constatado que estão em fase de organização, mas em algumas instituições ainda não foram implantados. Esses núcleos são essenciais para garantir a permanência dos alunos nas universidades. Um importante aspecto evidenciado nessa pesquisa é que muitas instituições colocam à disposição do candidato os recursos de acessibilidade durante a realização dos processos seletivos/vestibular, no entanto, não os disponibilizam no decorrer do curso.

Os estudos apresentados revelaram conteúdos importantes para situar a realidade do processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior e também contribuem para a compreensão de como as IFES tem-se organizado para atender aos alunos, considerando as especificidades das demandas. A divulgação desses estudos pode colaborar com a busca de atuações mais coordenadas para a Educação Inclusiva em nosso país.

No tópico seguinte apresentamos as considerações sobre a Universidade Federal de Juiz de Fora, local escolhido para a presente investigação.

4.4 Universidade Federal de Juiz de Fora: contexto da pesquisa

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi criada a partir da Lei de nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960 (BRASIL, 1960). Ela faz parte do grupo de instituições de Ensino Superior que teve sua origem na década de 60, do século XX, época onde houve a primeira expansão do número de Universidades Federais no Brasil.

A UFJF segue os regulamentos da legislação nacional, do seu estatuto, regimento e atos internos, cuja determinação parte de seus colegiados e autoridades competentes. Como previsto em seu estatuto, a Universidade, para desenvolver as suas atividades, se estrutura a partir dos órgãos Colegiados Superiores (Conselho Superior e Conselhos Setoriais); Reitoria (órgão executivo envolvido com a coordenação e supervisão de todas as atividades da UFJF - representada pelo Reitor, com o apoio do Vice-Reitor, Pró-reitorias e Assessorias); Unidades Acadêmicas (responsáveis pela promoção do ensino, pesquisa e extensão) e os Órgãos Suplementares (apoia as atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e desenvolvimento Institucional, Científico e Tecnológico).

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010a), a UFJF mantém indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão. A Instituição também segue outros princípios, tais como: pluralismo de ideias, gratuidade do ensino, gestão democrática, garantia do padrão de qualidade, como previsto em seu Estatuto.

Aos 50 anos de existência, a UFJF exerce grande influência na região da Zona da Mata Mineira, através da formação de profissionais e da prestação de serviços. Apresenta um papel de grande relevância para o desenvolvimento regional e se destaca como uma das principais instituições de ensino do país e tem por finalidade,

[...] produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa e democrática e na defesa da qualidade de vida. (BRASIL, 1998, p.2).

A Universidade desenvolve as atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão nas faculdades, nos institutos e no Colégio de Aplicação João XXIII, que constituem suas unidades acadêmicas. Nesses locais se concentram as modalidades de cursos oferecidos pela Instituição (Quadro 01).

Quadro 1 – Modalidades de Ensino da UFJF e tipo de cursos oferecidos

Modalidade de ensino	Setor responsável	Cursos / serviços
Ensino Básico	Colégio de Aplicação João XXIII	Ensino Fundamental e Ensino Médio
Graduação	Pró- Reitoria de Graduação PROGRAD	39 cursos presenciais
Pós- Graduação <i>Latu Sensu</i>	Pró- Reitoria de Pós- Graduação- PROPG	60 cursos de especialização
Pós- Graduação <i>Stricto Sensu</i>	Pró- Reitoria de Pós- Graduação- PROPG	30 cursos- mestrado 14 cursos- doutorado
Educação à Distância	Centro de Educação à distância CEAD	8 cursos de graduação 5 cursos de pós- graduação
Projetos de Extensão	Pró- Reitoria de Extensão PROEX	304 projetos e ações de prestação de serviços.

Fonte: A autora

A UFJF vivencia um período de importante crescimento, principalmente em função da sua adesão ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que foi instituído pelo Decreto de nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b) e representa uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O REUNI

“estabelece as condições e os recursos disponíveis para a expansão da oferta de vagas nos cursos de graduação” e visa criar condições para elevar o acesso da população ao Ensino Superior (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2007).

A Instituição oferece trinta e nove cursos presenciais de graduação e quando consideradas as diferentes habilitações dos cursos de Engenharia, dos Bacharelados Interdisciplinares e daqueles cursos que são disponibilizados no turno diurno e noturno, chega-se a sessenta possibilidades de escolhas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2011b). O número de alunos matriculados nos cursos presenciais de graduação no primeiro semestre de 2011 era de 12.136. Os valores correspondentes ao segundo semestre de 2010, quando foi realizada a coleta de dados para a pesquisa, era de 11.967, sendo que o maior número de alunos estava matriculado em cursos da área de Humanas. Porém, o curso com maior número de matrículas era o de Medicina, que está inserido na área da Saúde.

Para o acesso aos cursos de graduação presencial a Universidade disponibiliza dois programas de ingresso: o Concurso Vestibular e o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM). De acordo com o Edital, 30% das vagas são destinadas aos candidatos que concorrem às vagas através do PISM-III e 70% são preenchidas por candidatos que concorrem às vagas do Concurso Vestibular.

Dentre as políticas de ações afirmativas da UFJF destacam-se:

Sistema de cotas: a UFJF possui um sistema de cotas, que corresponde às ações afirmativas que visam garantir oportunidades para os grupos de candidatos que ao longo dos tempos não conseguiram chegar à universidade pública. 50% das vagas, de todos os cursos, são reservadas para aqueles candidatos egressos de escolas públicas que cursaram ao menos quatro anos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio nessas referidas escolas, sendo que 25% destas vagas, são reservadas para os que cursaram esse tempo determinado em escolas públicas e também se autodeclararam negros (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2011b).

A Instituição também possui um programa de Isenção ou Redução da taxa de Inscrição, reservado às pessoas que comprovarem, a partir dos critérios estabelecidos, a insuficiência de recursos para efetuarem o pagamento da taxa de inscrição nos processos seletivos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2011a).

Todas as atividades que envolvem os processos seletivos, desde as inscrições até a publicação dos resultados finais são organizadas pela Comissão Permanente de Seleção – COPESE. A UFJF, através dessa comissão disponibiliza um serviço de atendimento especial destinado aos candidatos/as que necessitam de alguma condição específica para realizarem as

provas referentes aos processos seletivos. Geralmente esse atendimento especial é destinado aos candidatos/as com deficiência (física, visual, auditiva e outras), com algumas doenças específicas e para candidatas lactantes. Esses procedimentos visam possibilitar melhores condições de acessibilidade para todos os participantes dos processos.

As informações e as normas sobre esse atendimento são divulgadas no edital e a solicitação deve ocorrer com antecedência. O atendimento é prestado mediante a exposição da justificativa, que fundamenta a solicitação e a apresentação da documentação exigida: atestado médico e/ ou outros documentos oficiais.

As ações e os programas apresentados demonstraram que há por parte da Instituição importantes iniciativas para viabilizar o acesso de candidatos, de um modo geral. Com relação à permanência dos alunos em seus respectivos cursos também há uma mobilização da UFJF, porém esse processo ainda é recente.

Setores específicos da Instituição estão envolvidos em ações que tem o compromisso de prestar apoio aos estudantes.

Destacam-se as atividades desenvolvidas pela Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), que é responsável por políticas de assistência aos discentes da UFJF e tem seus objetivos voltados “para a construção da cidadania nos diversos segmentos que compõem a comunidade discente” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, c2010a)²⁷. As finalidades do CAE são: assegurar uma política de assistência ao estudante, que favoreça, ao mesmo tempo, o desempenho acadêmico e a organização livre, consciente, responsável e participativo do estudante nas decisões, dentro e fora da Universidade; atuar na orientação em diversos campos da vida acadêmica; proporcionar ao estudante de baixa renda condições de frequentar e concluir os cursos oferecidos pela UFJF (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, c2010a).

Seus programas abrangem ações referentes ao apoio alimentação, transporte, moradia e manutenção. Também oferece serviços ligados ao apoio pedagógico e o plantão social, com ações voltadas para orientações, encaminhamentos, avaliações sociais e econômicas, a partir das demandas dos estudantes.

A Universidade Federal de Juiz de Fora também possui um núcleo de inclusão, que é o setor responsável por desenvolver ações voltadas para a melhoria da permanência dos estudantes com deficiência na UFJF. Esse é representado pela Coordenação de Acessibilidade, Educacional, Física e Informacional (CAEFI). Criada em agosto de 2009, a

²⁷ Disponível em: < <http://www.ufjf.br/cae/apresentacao/>>. Acesso em: 12 abr.2011

CAEFI, visa especificamente, garantir “o exercício dos direitos das pessoas com deficiência” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, c2010b)²⁸.

Dentre as proposta da CAEFI, destacam-se:

- Melhorar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no interior da UFJF;
- Assessorar aos cursos de graduação e pós-graduação, bem como a outros setores da UFJF para atenderem a atuais demandas legais. Essas demandas mostram a necessidade de todos os cursos de formação de professores desenvolverem ações pedagógicas, contemplando a formação de um profissional sensibilizado e adequadamente preparado para uma prática pedagógica eficiente junto aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na rede regular de ensino;
- Apoiar projetos que produzam conhecimentos e alternativas que promovam a melhoria de condições de ensino e aprendizagem na área;
- Apoiar a implementação de projetos envolvendo acessibilidades físicas e atitudinais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, c2010c)²⁹.

Na página principal do site da CAEFI estão disponíveis as informações que caracterizam os serviços prestados, e aquelas que são importantes para os alunos que necessitam de apoio específico, entre elas: objetivos da CAEFI; localização; cadastramento; projetos da UFJF; eventos; legislação; elevadores adaptados; horários de ônibus adaptados da UFJF; horário de atendimento, pontos de acessibilidade física; Sala Multifuncional (Anexo A); *softwares* para auxílio às pessoas com deficiência; notícias e contato.

No Quadro 2 apresentamos projetos desenvolvidos pela CAEFI e que estão disponíveis no *site* do setor.

²⁸ Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acessibilidade/caefi/>>. Acesso em: 17 abr.2011.

²⁹ Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acessibilidade/objetivos/>>. Acesso em: 17 abr.2011.

Quadro 2 – Projetos da CAEFI voltados para as pessoas com deficiências e para o processo de inclusão

PROJETOS	CATEGORIA
PRODEMA: Programa de desenvolvimento de atividade motora adaptada	Extensão
Projeto Paraolímpico de apoio ao deficiente	Extensão
Atividade Física para pessoas com deficiência	Aperfeiçoamento
Esportes e atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiências	Especialização

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (c2010d)³⁰

Em levantamento realizado sobre os cursos de graduação da Universidade encontramos outros projetos que envolvem a temática sobre as pessoas com deficiência e o processo de Inclusão, mas não se encontram vinculados à CAEFI.

Quadro 3 – Projetos de outros setores da UFJF voltados para as pessoas com deficiências e para o processo de inclusão

PROJETOS	CATEGORIA	SETOR/APOIO
Inclusão de pessoas com deficiência e pessoas com transtorno mental no Programa de Extensão Espaço de Esporte e Lazer da UFJF.	Projeto de pesquisa	FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Capacitação para o atendimento de pacientes portadores de Necessidades especiais	Curso de capacitação	FACULDADE DE ODONTOLOGIA
Grupo de Estudos em Educação de Surdos.	Projeto de pesquisa	NEPED ³¹
Grupo Bergson, Educação e Diversidade.	Projeto de pesquisa	
Libras e Saúde: acessibilidade no atendimento clínico	Extensão	
LIBRAS (Módulo II)	Extensão	
Educação e Diversidade na/da/para a Atualidade: (re)significando o outro	Extensão	

Fonte: A autora

³⁰ Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acessibilidade/projetos-da-ufjf-2/>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

³¹ NEPED: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade. Está inserido na Faculdade de Educação (FACED) da UFJF.

Esses projetos foram selecionados a partir de consultas nos site do NEPED e nos sites dos cursos de graduação.

A Universidade Federal de Juiz de Fora a partir das ações e programas apresentados demonstra o seu envolvimento com as questões relacionadas ao processo de inclusão. Seja no âmbito da própria instituição, seja no papel de formadora de pessoal para atuarem na área da Educação Inclusiva ou em outros setores a partir da inclusão social mais ampla.

Ao referirmos ao acesso ao Ensino Superior, ao longo da historia, registros apontam no Brasil o predomínio de apenas uma pequena parte da população, geralmente a que possuía condições financeiras privilegiadas. Esse contexto, embora a passos lentos, tem se alterado.

Ao observarmos os programas e ações desenvolvidas pela UFJF para garantir e melhorar o acesso e a permanência de todas as pessoas, independente das condições socioeconômicas, de suas características, diferenças e necessidades específicas, verificamos que a Instituição tem apresentado novas possibilidades e tem procurado abrir espaço para o processo de inclusão.

A seguir, acompanhando a trajetória proposta apresentamos os caminhos metodológicos e as ações que foram delimitadas para alcançarmos os objetivos da pesquisa.

5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Após a definição da questão a ser pesquisada pressupomos que o passo mais importante foi dado e que estamos prontos para entrarmos no universo da pesquisa. No entanto, surgem dúvidas e questionamentos sobre quais caminhos percorrer para alcançar os propósitos e os objetivos definidos com relação ao tema e como chegar aos resultados frente às várias opções disponíveis.

A partir deste ponto iniciamos a pesquisa, cientes que o processo que a envolve desde a apresentação da questão a ser investigada, da escolha metodológica e dos meios para tornar possível o trabalho é pautado em procedimentos sistemáticos e segue o rigor que caracteriza todo tipo de investigação e constituem ações importantes do ato de pesquisar.

Goldenberg (2001), ao apresentar uma definição visando conceituar e promover a compreensão do que é a pesquisa, destaca e descreve bem esse processo que não se refere apenas aos procedimentos metodológicos e que “a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância” (GOLDENBERG, 2001, p.13). A autora apresenta, assim, um conjunto de aspectos que torna a pesquisa um evento marcado por detalhes que acompanham a organização e características do processo.

Outra referência sobre o tema é apresentado por Costa (2002), ao caracterizar o ato de pesquisar:

Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimento, e quem conhece, governa. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de “realidade” é o resultado desse processo. A “realidade” ou as “realidades” são, assim, construídas, produzidas na e pela linguagem. Isto não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim, que o acesso a este mundo se dá pela significação mediada pela linguagem (COSTA, 2002, p.107).

Neste trabalho direcionamos para o “desejo” de investigar a realidade dos alunos com deficiência que estão matriculados em cursos presenciais de graduação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) na busca de conhecimentos sobre o processo de inclusão desse grupo de alunos no Ensino Superior, a partir das suas falas e histórias.

O primeiro procedimento adotado ao se pensar em realizar a presente investigação foi o levantamento de dados sobre o tema a ser desenvolvido, a partir da pesquisa bibliográfica, que é conceituada por Lakatos e Marconi (2010) como:

Um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. (p.142).

Essa atividade trouxe segurança e conhecimentos que serviram de base para nortear os passos e também orientaram sobre qual o melhor caminho a ser seguido.

A opção foi por desenvolver a pesquisa a partir da abordagem qualitativa, seguindo a tendência que Bogdan e Biklen (1994) apontam sobre a influência dos métodos qualitativos nos estudos das questões educacionais. Os autores afirmam que há o interesse do pesquisador da área da educação pela abordagem qualitativa tanto no âmbito pedagógico quanto para a realização de investigações.

O interesse por esse tipo de investigação se efetivou por considerarmos como sendo o mais adequado para o estudo. Além disso, nos apoiamos nos principais aspectos referidos por Bodgan e Biklen (1994):

- Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados coletados são em forma de palavras ou imagem e essas são mais valorizadas em relação aos números.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Características claramente compatíveis com os nossos objetivos. Cada passo para se chegar ao resultado
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva: os objetivos não são de confirmar ou infirmar hipótese, determinadas previamente.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. O interesse dos investigadores se direciona para os sentidos que cada pessoa dá a vida. No caso dos participantes da pesquisa, é a experiência de vida de cada um carregada de significados, de luta e conquistas que construirá essa pesquisa. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.47-50).

Com bases em tais características e prosseguindo com os propósitos sem desviar o pensamento dos sujeitos da pesquisa e das suas histórias, decidimos por desenvolver a pesquisa a partir do estudo de caso, que, segundo André (2008), apresenta uma vantagem:

“a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”. (ANDRÉ, 2008, p.33).

Complementando, Triviños (2007) apresenta o estudo de caso como uma categoria de pesquisa na qual se realiza uma análise aprofundada do objeto. O autor situa o estudo de caso como detentor de relevância entre os tipos de pesquisa qualitativa e também destaca sua importância e expressão na pesquisa educacional.

O estudo de caso se aplica bem aos propósitos deste trabalho e às especificidades e natureza do tema a ser abordado. O reforço para essa assertiva vem de Yin (apud GOMES, 2008), que destaca a importância do aprofundamento que o estudo de caso promove sobre o fenômeno estudado, permitindo revelar aspectos que, de outro modo, não seriam vistos, portanto, não elucidados. Ainda, segundo esse autor o estudo de caso “favorece para uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real” (YIN, apud GOMES, 2008, p.216).

Com intuito de se chegar a esse aprofundamento sobre a realidade escolar dos alunos com deficiência que representaram os sujeitos da pesquisa, optamos pela utilização do questionário e a entrevista como principais instrumentos e técnicas para coleta de dados. A aplicação desses instrumentos ocorreu de modo individual.

O uso do questionário possibilitou o levantamento de dados referentes às caracterizações pessoais e familiares, à situação socioeconômica e conhecimentos básicos sobre a trajetória escolar dos participantes.

Com relação à entrevista, a opção teve como base os estudos de Bogdan e Biklen (1994), que apontam que essas possibilitam um levantamento considerável de tópicos e oportunizam ao entrevistador uma melhor organização dos conteúdos. Destacam que, na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas como a estratégia principal para a coleta de dados, em conjunto com outras técnicas e ainda há a possibilidade da combinação de mais de um tipo de entrevistas. Em qualquer uma dessas situações, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134). Essa característica da entrevista foi importante para o conhecimento mais detalhado sobre a realidade de cada aluno/a.

Os autores afirmam que na entrevista, a atenção se volta para a postura do entrevistador, pois o papel dele é fundamental para o êxito desta.

Na presente pesquisa a escolha foi pela entrevista semiestruturada, que é apontada por André e Lüdke (1986) como uma das técnicas mais adequadas para as pesquisas na área da educação, por ter como base um esquema mais livre e menos estruturado. Para as autoras,

ela proporciona “liberdade de percurso [...]”, pois se “desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34), por entenderem que o seu desenvolvimento amplia o comprometimento do entrevistador e do entrevistado nesse importante processo de interação.

Almeida, Prandini e Szymansky (2002) destacam que,

A entrevista também se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. (p.14).

À medida que se estabelece, a entrevista promove “um conhecimento organizado de forma específica” (ALMEIDA; PRANDINIE; SZYMANSKY, 2002, p.14). O que contribui especialmente para o levantamento das informações mais concisas sobre os entrevistados.

5.1 Locus de desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora, cuja escolha se deu a partir de quatro fatores determinantes:

- Por se tratar de uma instituição pública de Ensino Superior. Desde o início dos estudos houve a opção de desenvolver a pesquisa apenas com alunos com deficiência que estão inseridos em cursos de graduação de uma universidade pública, visto que os dados oficiais (censos escolares) apontam para a baixa presença desse grupo de alunos no Ensino Superior do sistema público.
- Pela estrutura e o contexto favorável para a realização dessa investigação.
- Pela possibilidade de verificar as políticas e ações do governo, que visam promover a inclusão no âmbito das instituições públicas de Ensino Superior e também as políticas e ações da UFJF direcionadas ao atendimento dos estudantes com deficiência;

- Por desenvolvermos trabalhos ligados aos processos seletivos e aos programas de ingresso da UFJF, em particular, no programa ligado ao atendimento especial de candidatos que solicitam condições especiais para a realização de provas, em decorrência de alguma doença ou algum tipo de deficiência (física, visual, auditiva), dentre outras demandas.

5.2 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de quinze alunos, sendo oito com deficiência física, seis visual e um/a auditiva, matriculados/as em cursos presenciais de graduação da UFJF e que estão inseridos em sete diferentes cursos (Quadro 4).

Quadro 4 – Referências de alunos por curso de graduação e tipo de deficiência

CURSO	NÚMERO DE ALUNOS	TIPO DE DEFICIÊNCIA
Artes plásticas/ Educação artística	1	Física
Direito	2	Física Visual
Educação física	1	Física
História	2	Física Visual
Pedagogia	1	Visual
Psicologia	1	Física
Serviço social	6	Auditiva - 1 Visual - 3 Física - 2
Turismo	1	Física

Fonte: Dados da pesquisa

Houve algumas dificuldades para localizar os sujeitos da pesquisa, já que, o setor de registros acadêmicos da Universidade não possui um banco de dados com o número de estudantes com deficiência. Para a obtenção de dados referentes aos alunos (curso e período)

foram utilizadas quatro vias: através da Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Comunicacional (CAEFI), responsável por ações e projetos voltados para o atendimento aos alunos com deficiência; por intermédio de alguns coordenadores de cursos e de alunos participantes da pesquisa que apontaram alunos conhecidos por eles, matriculados ou não no mesmo curso e, ainda, a partir dos dados da dissertação intitulada: *A Inclusão das Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos Cursos de Educação Física de Juiz de Fora Pedre Passagem. E Agora?* (DUARTE, 2009).

Localizamos dezessete estudantes com deficiência presentes nos cursos de graduação da UFJF, dos quais se têm informações e registros. Desse grupo, uma aluna optou por não participar da pesquisa e a outra não se autodeclara com deficiência. Ambas são graduandas de um mesmo curso da área de saúde.

5.3 Procedimentos

Para o desenvolvimento dessa investigação, os trabalhos iniciais se pautaram na elaboração dos instrumentos propostos para a coleta de dados, o questionário e as entrevistas. Estes instrumentos, o projeto da pesquisa e demais documentos, foram encaminhados ao Comitê de ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo sido submetidos à avaliação. O resultado, com a aprovação da pesquisa proposta, foi liberado no mês de setembro de 2010 e encontra-se cadastrado com as seguintes referências: Parecer nº 115/2010; Protocolo Comitê de Ética em Pesquisa - UFJF nº 2044.103.2010; folha de rosto – 328219 (Anexo B).

5.4 Coletas dos dados

Lakatos e Marconi (2010) destacam que a coleta de dados corresponde ao momento de conduzir a aplicação dos instrumentos, anteriormente escolhidos e elaborados. Ressaltam os cuidados necessários na realização dessa atividade. “O rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa é fator fundamental para evitar erros e defeitos resultantes de entrevistadores inexperientes ou de informantes tendenciosos” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p.149). Essas observações alertam para que haja uma condução criteriosa

deste processo, pois a coleta de dados corresponde a uma etapa essencial para a obtenção das informações e organização dos resultados.

O primeiro passo, antes do início da coleta dos dados foi localizar os alunos com deficiência presentes nos cursos presenciais de graduação, proceder com agendamento dos horários e locais para a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas.

Depois de apresentarmos todas as informações e esclarecimentos sobre as dúvidas, solicitamos que cada participante preenchesse do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), documento que contém todas as referências sobre o tema da pesquisa e os procedimentos a serem adotados.

A aplicação do questionário e a realização da entrevista, na primeira etapa, duraram em torno de 1 hora e 20 minutos. Na segunda etapa, o tempo de cada entrevista variou entre 30 e 40 minutos.

A aplicação do questionário (Apêndice B) e das entrevistas foi realizada individualmente. Das 30 entrevistas realizadas apenas duas ocorreram fora do Campus da UFJF, para melhor atender à disponibilidade do aluno.

Os dados coletados a partir das entrevistas foram registrados através de um gravador. Esse procedimento só se efetivou com a permissão de cada estudante. Não houve objeção por parte dos entrevistados. Para os alunos com deficiência visual (baixa visão), foi preparado um questionário com impressão ampliada a fim de permitir a acessibilidade e maior autonomia do/a participante.

Para direcionarmos as entrevistas utilizamos um roteiro (Apêndice C), cujo intuito foi o de nortear e conduzir todo o processo. Esse roteiro serviu de base para as entrevistas realizadas com os(as) alunos(as).

Após a transcrição das entrevistas realizadas na primeira parte, foram agendados novos horários para a participação na segunda entrevista. Cada aluno/a teve acesso ao texto transcrito. Foi explicado aos estudantes que os textos correspondiam ao material produzido por eles e que, após a leitura e reflexão sobre aquele conteúdo, haveria a possibilidade de alterar, corrigir ou acrescentar as informações que achassem pertinentes dentro daquele contexto. Apresentaram poucas alterações, tendo corrigindo, basicamente, questões referentes à construção textual e gramática. Esses procedimentos foram realizados por todos. As alterações ocorridas também foram registradas através da gravação. Antes do encerramento da segunda entrevista foram apresentadas mais três questões para os participantes.

Após a realização da segunda entrevista informamos ao participante que assim que a pesquisa fosse concluída, os resultados seriam disponibilizados.

Ao finalizarmos a coleta de dados prosseguimos com a preparação do material coletado, procedemos com a análise do mesmo e a organização dos resultados, conforme apresentado no capítulo seis.

6 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Nesta parte do trabalho, organizamos e analisamos os dados levantados a partir das informações e relatos dos estudantes que preencheram o questionário e participaram das duas etapas de entrevistas.

O questionário respondido pelos alunos continha vinte e nove questões, através das quais foi possível a realização da coleta de dados referentes às características pessoais, condições socioeconômicas e particularidades da vida escolar dos participantes. Os dados coletados foram organizados em tabelas, o que possibilitou uma visão geral das informações apresentadas. Para a realização dessa atividade foi imprescindível a utilização do computador, especificamente, do programa *Excel*.

Após o encerramento das entrevistas, realizamos a transcrição e a ordenação do material coletado. Observamos que alguns alunos foram mais minuciosos, resgataram e expuseram fatos que vivenciaram e, em alguns momentos, revelaram situações sobre preconceito, em outros, fizeram referências a brincadeiras, a fatos que pareciam amenizar as dificuldades decorrentes da deficiência. Outros se ativeram a responder às questões, tendo uma postura mais reservada.

Os procedimentos seguintes constaram de uma leitura exaustiva dos relatos de cada participante a fim de destacar as falas consideradas mais representativas para responder aos objetivos proposto pela investigação. Estes dados foram dispostos em fichas individuais (Apêndice D) e separados por categorias, organizadas desde a elaboração dos roteiros das entrevistas. Utilizamos a técnica da análise de conteúdo, por sua melhor adequação para trabalharmos com as informações. Bardin (1987) a define como:

Um conjunto de técnica de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.44).

Este trabalho sistematizado possibilitou uma análise aprofundada e criteriosa do material oriundo das entrevistas.

6.1 Caracterização dos alunos com deficiência matriculados em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora

Para identificação dos participantes da pesquisa, utilizamos algumas siglas, cuja finalidade foi manter o sigilo e o anonimato dos mesmos. Optamos por utilizar os termos, “alunas” e “alunos” seguidos por números que correspondem à quantidade de participantes. A sequência seguiu a ordem alfabética de acordo com a primeira letra do nome de cada um (a). Também destacamos o tipo de deficiência que foram representados por: Da-Deficiência auditiva; Df- Deficiência física; Dv- Deficiência Visual, para situarmos a condição especial. No quadro abaixo, os participantes foram representados por idade, sexo e tipo de deficiência.

Quadro 5 – Caracterização dos (as) alunos (as) com deficiência presentes nos cursos presenciais de graduação da UFJF

Identificação	Idade	Sexo	Tipo de deficiência
Aluna-1-Dv	25	Fem.	Visual*
Aluna-2-Dv	22	Fem.	Visual*
Aluno-3-Df	20	Masc.	Física
Aluno-4-Df	20	Masc.	Física
Aluno-5-Df	22	Masc.	Física
Aluno-6-Df	29	Masc.	Física
Aluna-7-Df	21	Fem.	Física
Aluna-8-Dv	23	Fem.	Visual*
Aluna-9-Df	18	Fem.	Física
Aluno-10-Df	27	Masc.	Física
Aluna-11-Df	20	Fem.	Física
Aluna-12-Dv	20	Fem.	Visual*
Aluna-13-Dv	20	Fem.	Visual*
Aluna-14-Dv	19	Fem.	Visual*
Aluna-15-Da	19	Fem.	Auditiva

Fonte: Dados da pesquisa

* Baixa visão

Legenda: Masc. = masculino; Fem. = feminino

De acordo com o levantamento realizado foram identificados quinze alunos que se autodeclararam com deficiência. Este número corresponde a 0,13 % das matrículas em cursos

presenciais de graduação, de um total de 11.967³² alunos, regularmente matriculados na Universidade Federal de Juiz de Fora, no segundo semestre de 2010.

Esse percentual é superior aos valores encontrados em pesquisa anterior, realizada por Duarte (2009)³³ na UFJF, que apresentou números equivalentes de 0,07%. No entanto, está abaixo das matrículas em cursos presenciais de graduação em todo o país que é de 0,34%, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2009 (BRASIL, 2010b)³⁴.

Dos participantes da pesquisa dez são do sexo feminino, o que corresponde ao dobro do número de participantes do sexo masculino. O número de alunas com deficiência na UFJF corresponde ao percentual de 66,6% e está acima dos índices destacados para graduação de modo geral no Brasil, onde as mulheres correspondem a 55,1% do total de matrículas (BRASIL, 2010b).

Os alunos estão na faixa etária entre 18 e 29 anos de acordo com dados expostos na Tabela 1.

Tabela 1 – Faixa etária dos/das alunos/as com deficiência pesquisados (as), matriculados (as) na UFJF, 2010, Juiz de Fora, MG

Faixa etária (anos)	Alunos (n)	Alunas (n)	Total (n)
18-20	2	6	8
21-23	1	3	4
24-26	0	1	1
27-29	2	0	2

Fonte: Dados da pesquisa/2010

Esta caracterização do grupo de estudantes com relação à idade apontou que as alunas estão entre 18 e 25 anos, e há um predomínio daquelas com menos de 21 anos. De acordo com os números apresentados pelo Censo da Educação Superior 2009 (BRASIL,

³² Esses dados foram informados pelo CDARA: Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos, que é a gestora do processo de regulamentação dos aspectos acadêmicos, relativos aos discentes de Graduação presencial e outras modalidades de ensino da Universidade Federal de Juiz de Fora.

³³ O título da pesquisa é: *A Inclusão de Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos Cursos de Educação Física de Juiz de Fora Pede Passagem. E Agora?* (DUARTE, 2009).

³⁴ O Censo da Educação Superior consiste em um levantamento anual realizado pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Tem como objetivo oferecer informações detalhadas sobre educação superior e suas tendências.

2010b), 21 anos é a referência para a média de idade das mulheres matriculadas nos cursos de graduação em todo o país, a maioria das alunas com deficiência (seis alunas) que estuda na UFJF apresenta idades inferiores. Entre os alunos, há uma variação nas idades, não ocorrendo uma concentração em uma determinada faixa etária.

Com relação ao tipo de deficiência apresentada prevaleceram as seguintes ocorrências: oito alunos/as com deficiência física, seis alunos/as com deficiência visual (baixa visão) e uma aluna com deficiência auditiva. Do total, doze com deficiência congênita e três adquiridas, dados que podem ser visualizado na (Tabela 2).

Tabela 2 – Tipo de deficiência apresentada pelos (as) alunos (as) pesquisados, matriculados(as) na UFJF, 2010, Juiz de Fora, MG

Tipo de deficiência	Alunos (n)
Auditiva	
<i>Adquirida</i>	0
<i>Congênita</i>	1
Física	
<i>Adquirida</i>	2
<i>Congênita</i>	6
Visual	
<i>Adquirida</i>	1
<i>Congênita</i>	5
Total	15

Fonte: Dados da pesquisa/2010

Os registros apresentados são diferentes dos dados nacionais quando considerados os discentes dos cursos presenciais de graduação das instituições públicas de Ensino Superior, onde é maior o número de alunos com baixa visão, seguidos por aqueles com deficiência auditiva e, por último, os que apresentam uma deficiência física (BRASIL, 2010b).

6.1.1 Aspectos relacionados à situação econômica dos alunos e da família

Um dado comum encontrado entre os participantes da pesquisa é que todos residem na cidade de Juiz de Fora. Doze moram com os pais ou familiares, três sozinhos e uma aluna mora em uma república de estudantes.

No que tange à situação econômica dos alunos observamos que mais da metade não trabalha ou nunca trabalhou. Enquanto, aqueles que têm um emprego formal correspondem a cinco alunos (Tabela 3).

Tabela 3 – Referências profissionais dos/as participantes da pesquisa, matriculados (as) na UFJF, 2010, Juiz de Fora, MG

Situação profissional	Alunos (as) (n)
Aposentado	1
Nunca trabalhou	3
Desempregado	5
Empregado	
<i>Formal</i>	5
<i>Informal</i>	1
Total	15

Fonte: Dados da pesquisa/2010

A renda média dos alunos que têm um trabalho formal e de um aluno que é aposentado situa-se na faixa de um a três salários mínimos. Entre os estudantes que não trabalham, alguns participam de programas de bolsas oferecidos pela Universidade, nas modalidades alimentação, transporte, manutenção e que estão ligadas ao setor de apoio estudantil da UFJF.

Com referência à situação econômica familiar, foi possível destacar que a maioria das famílias dos alunos possui renda inferior a cinco salários mínimos, sendo que destas, em mais da metade a renda corresponde a menos de três salários. Esses dados são significativos, visto que um número expressivo dos estudantes depende, financeiramente, da família.

Os dados apontaram que os alunos com deficiência que estão matriculados na UFJF apresentam as seguintes características: quanto à faixa etária, há o predomínio de alunos

jovens; a maioria não trabalha e reside com a família, cuja renda média está abaixo de três salários mínimos; o número de alunas é bem superior ao número de alunos e há um predomínio de estudantes com deficiência física.

6.2 Trajetória escolar dos alunos com deficiência inseridos na UFJF

Para a apresentação sobre a trajetória escolar consideramos, inicialmente, os dados concernentes à educação básica. A legislação brasileira, particularmente a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010a) e da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), destacou o processo de inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Regular, defendendo o direito de todos à educação em um mesmo sistema de ensino.

Com relação à educação básica a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996a) definiu a sua constituição em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste trabalho apenas destacamos se os alunos realizaram ou não a Educação Infantil e nos atemos às etapas subsequentes.

De acordo com as informações trazidas pelos participantes, todos frequentaram a educação infantil e o fizeram dentro da idade prevista na legislação para esta etapa da escolaridade. Dez alunos iniciaram o processo escolar em uma instituição de ensino público.

6.2.1 Ensino básico: ensino fundamental e ensino médio

Ao nos referirmos ao Ensino Fundamental, verificamos que a maioria dos participantes, ingressou nesse nível de ensino a partir do ano de 1996. Este ano coincide com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996a), que reafirmou o que estava previsto na Constituinte de 1988 (BRASIL, 2010a) e apresenta como um dos princípios a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e aponta

que a educação dos alunos portadores de necessidades especiais³⁵ deverá ocorrer, preferencialmente, na rede de Ensino Regular (BRASIL, 1996a).

Todos os estudantes, sujeitos da pesquisa, frequentaram o ensino regular. A maioria dos estudantes realizou Ensino Fundamental em escola pública. Na Tabela 4 podemos observar estes registros.

Tabela 4 - Ensino Fundamental: tipo de ensino e estabelecimento escolar frequentado pelos (as) alunos (as) participantes da pesquisa, matriculados (as) na UFJF, 2010, Juiz de Fora, MG

Tipo de Ensino / Tipo de estabelecimento	Alunos (as) (n)
Educação Regular	
<i>Escola Pública</i>	11
<i>Escola Particular</i>	4
Educação Especial	
<i>Escola Pública</i>	0
<i>Escola Particular</i>	0

Fonte: Dados da pesquisa/2010

Considerando o acesso à escola regular, oito alunos relataram que os anos iniciais foram marcados pelo apoio da família, da escola e também destacaram a ação de alguns professores.

Eu comecei o Ensino Fundamental com 7 anos e já fazia o acompanhamento da visão, aí eu já tinha a orientação de uma pedagoga específica, ela já orientou minha mãe, ela fez um documento pra escola, então todos os professores sabiam dessa condição, às vezes eles tentavam fazer de forma que eu me sentisse mais incluída. [...] Sempre sentei na primeira carteira, às vezes o professor escrevia com a letra maior pra eu poder enxergar, às vezes me emprestava o caderno pra eu copiar direto do caderno, que é mais fácil. (Aluna-1-Dv).

Acredito que seja válido ressaltar, para o que você está querendo apurar. Acredito que eu devo muito a família, pois eles nunca me trataram como deficiente, entendeu, desde o começo sempre procurou me colocar em escola digamos “normal”, entre aspas [...] Então a parte de aprender a escrever e ler foi sempre na época certa num tempo certo, então nessa parte a minha deficiência nunca interferiu em nada assim não, na questão de aprendizagem [...] Todo o ensino foi regular. (Aluno-10-Df).

³⁵ O termo utilizado para fazer referência aos alunos com deficiência foi mantido, de acordo com o texto do artigo 58 do Capítulo V, da LDB 9.394/96, que descreve sobre a Educação Especial (BRASIL, 1996a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 set. 2010.

[...] Foi uma trajetória, em termos, assim, da preocupação dos professores, muito boa, todos os meus professores ficavam preocupados em saber se eu estava atenta, se eu tava aprendendo o conteúdo. (aluna-15-Da).

Um aluno destacou que os professores não fizeram distinção com relação a sua condição e não se pautaram em seus limites. Entretanto, relata ter tido problemas com os outros estudantes e com a falta de ação da coordenação, nestas ocorrências.

Eu poderia dividir até em duas partes bem distintas, [...] O tratamento que eu tive em relação aos professores: eles sempre exigiram aquilo que sabiam que eu poderia cumprir. Então exigiram de mim como qualquer aluno. E o tratamento que os meus colegas de classe tiveram comigo [...] que de diferentes formas eu fui perseguido né..., inclusive fisicamente por alunos mais velhos por conta da minha condição e tem muito dessa questão da criança que ainda não tem essa aceitação muito boa ao diferente a alguém que não esteja dentro dos padrões considerados normais pela sociedade. Então, eu tive muita dificuldade em me socializar dentro daquele espaço, dentro do espaço escolar. Eu tive diversas complicações com alunos, inclusive, a coordenação também não colaborou com isso e meio que me deixou de lado. (Aluno-5-Df).

Nem todas as situações referentes aos professores foram pautadas nos exemplos citados. Uma aluna destacou suas dificuldades e a pouca colaboração dos professores, porém, aponta a colaboração dos colegas de sua turma.

[...] No ensino fundamental também eu tinha dificuldade para enxergar no quadro, depois eu fui percebendo que o óculos já não tava contribuindo, aí eu tive que sentar nas mesas da frente, mais aí tudo bem, porque aquela letra de forma e tal, eu fui perceber a gravidade mesmo foi da 5ª em diante, que aquela letra cursiva, aí eu comecei a ter dificuldade mesmo, até da primeira carteira não conseguia, eu tinha que ficar em pé pra enxergar e copiar, ou então, pegar do colega... Assim tinha sempre os colegas né..., às vezes naqueles intervalos, de um professor pro outro, eu copiava, tinha facilidade de copiar rápido, mais os professores não... Tinha esta parte assim, não percebia... percebia mais..., não questionava.” (Aluna-2-Dv).

Nas falas dos participantes pudemos observar as diferentes atuações da escola e o quanto os alunos deram destaque às atitudes do professor. Para Ferreira (2002, p. 170) “o trabalho e relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores (as) /educandos (as) trazem as marcas da especificidade da ação educativa. A escola e outros espaços ainda dependem dessas qualidades”. E os resultados dessa troca podem fazer a diferença na vida acadêmica de cada aluno ou aluna, com ou sem deficiência. Oito alunos fizeram menção à atuação positiva do professor.

Com relação à inserção dos participantes da pesquisa no Ensino Médio, etapa final do Ensino Básico, temos os seguintes dados (Tabela 5).

Tabela 5 - Ensino Médio: tipo de ensino e instituições frequentadas pelos (as) alunos (as) participantes da pesquisa, matriculados (as) na UFJF, 2010, Juiz de Fora, MG

Tipo de Ensino / Tipo de estabelecimento	Aluno/s (n)
Educação Regular	
<i>Escola pública</i>	7
<i>Escola particular</i>	7
<i>Escola pública profissionalizante</i>	0
<i>Escola particular profissionalizante</i>	1
Educ. Especial	
<i>Escola pública</i>	0
<i>Escola particular</i>	0
<i>Escola pública profissionalizante</i>	0
<i>Escola particular profissionalizante</i>	0
Total	15

Fonte: Dados da pesquisa/2010

Também no Ensino Médio o que observamos é o acesso de todos os alunos ao ensino regular. A Tabela 5 apresenta os dados sobre este importante aspecto, que ainda não faz parte da realidade da maioria dos alunos com deficiência em nosso país. O grupo de estudantes revelou o quanto é importante o movimento a favor da inclusão e o direito de estudarem em espaços não segregados, onde exista o respeito pela condição especial e as particularidades de cada aluno.

Os participantes apontaram, a partir de seus relatos, que não tiveram muitas dificuldades com relação à deficiência no Ensino Médio, assim como ocorreu no Ensino Fundamental. O que se destaca é que algumas escolas e professores apresentaram diferentes formas para lidar com as demandas dos estudantes. Em alguns contextos, mesmo as ações isoladas, resultaram em ganhos para os alunos.

Houve situações onde a adequação da estrutura física da escola para receber o aluno foi apropriada e o apoio do professor que demonstrava interesse nas demandas do aluno fez diferença na qualidade da educação.

Eu estudei em duas escolas particulares, a primeira tinha um elevador... e tinha sempre um porteiro que ficava sempre a minha disposição[...] Todas as portas já eram alargadas e não tive problema nenhum e a minha segunda escola foi mais fácil ainda porque, eu fui nessa segunda escola particular antes de iniciarem as aulas e aí os responsáveis lá, perguntaram, fizeram um breve relatório do que eu precisava dentro da escola... As aulas começaram... Já estava tudo devidamente providenciado... A questão da sala de aula nunca tive maiores problemas [...] Agora os professores que mudam né... Alguns têm, principalmente, as pessoas mais novas costumam ter uma visão maior, uma cabeça melhor para lidar com a situação, existem pessoas que nem tanto. (Aluno-4-Df).

No Ensino Médio, foi quando eu mudei de escola e lá também os professores, desde sempre, a mesma coisa, eles se preocupando em dar aula, num sentido que eu possa escutar, então assim, o silêncio da turma, nem tinha muito disso, porque nesse tempo eu já estava atenta por conta própria, então, mesmo assim, a aula foi num sentido de eu compreender a aula e o professor tava ali pra tirar dúvida sempre. [...] Ditava bem perto de mim pra eu entender... Muitos deles sempre ditavam matéria de acordo com o que eu escrevia, eu acabava de escrever, aí, eles ditavam a próxima frase, não era no ritmo da turma era no meu ritmo [...] Não tive dificuldades que prejudicasse meu ensino, eu acho que eu conseguia dá conta dos estudos, eu era muito centrada na aula, então assim, compensou, então, a minha concentração na aula, a preocupação dos professores em ver se eu aprendi, se eu compreendi todo o conteúdo, compensou, minimizou bastante a dificuldade de aprender a matéria. (Aluna-15-Da).

No relato seguinte, embora a escola demonstrasse um acolhimento à aluna, problemas estruturais e a falta de esclarecimentos sobre acessibilidade física pareciam evidentes, o que acabava gerando dificuldades que eram sanadas por atitudes improvisadas por parte dos professores.

É, quando souberam que eu ia estudar lá, falaram se precisar de alguma coisa você pode chamar, pode procurar gente. Tinha dois andares a escola e era rampa, tanto rampa quanto escada [...] logo que eu cheguei encontrei dificuldade porque a rampa era encerada, aí eu fui e reclamei... E eles foram parando um pouco de encerar ou enceravam em horários, que não me prejudicassem tanto, mais e aí se talvez eu num pudesse ir lá em cima, os próprios professores passavam a aula cá pra baixo e foi bem tranquilo também. (Aluna-9-Df).

A partir dos diferentes depoimentos, percebemos que algumas situações vivenciadas se configuravam de outro modo e as ações e posturas adotadas por alguns professores não foram favoráveis.

Já no Ensino Médio, como eu fui pra um colégio cursinho eu tive algumas dificuldades, eu sempre tive alguém que me emprestava a matéria. [...] A minha maior dificuldade era com letra pequena em quadro, porque de longe era mais difícil pra enxergar, então se a letra era muito pequena eu não conseguia copiar matéria, aí eu sempre tinha que pegar com alguém depois, com alguns professores eu falava e eles aumentavam a letra, mas tinha alguns que não conseguiam aumentar a letra. (Aluna-12-Dv).

Ao observarmos as experiências expostas pelos participantes, pudemos verificar que algumas escolas tiveram papéis diferenciados no que diz respeito à promoção de melhorias no ambiente físico, mas com relação às questões que envolviam ações pedagógicas mais específicas, tais como: mudanças na didática, preparo de provas em tamanho ampliado, uso de equipamentos auxiliares, não ocorreram. Mesmo em condições onde a demanda do aluno exigia postura mais próxima e requeria metodologia específica e efetiva participação da escola.

Dentre as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) foi elucidado que “os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos.” (BRASIL, 2008a, p.24). Observamos também, que o fato de alunos com deficiência frequentarem uma escola regular corresponde a maiores possibilidades de interações com os demais alunos, condição importante para o desenvolvimento escolar e da aprendizagem.

Tomando como base a análise dos dados sobre a realidade escolar do grupo de alunos no ensino básico, apresentamos os seguintes destaques: todos frequentaram a Educação infantil; todos realizaram o ensino básico em escola do ensino regular; a maioria estudou o Ensino Fundamental em escolas públicas e o Ensino Médio em escolas particulares; não houve nenhum relato por parte dos alunos sobre repetência ou retenção em uma determinada série.

Quanto às questões da acessibilidade, na fala dos alunos observamos situações distintas: escolas que fizeram mudanças em sua estrutura física para receber os alunos; escolas que possuíam adequações físicas, mas os profissionais eram pouco preparados para assistir aos alunos.

Quanto às questões pedagógicas: não verificamos nos relatos situações de mudanças na área pedagógica. O destaque foi para a atuação de alguns professores que apresentavam uma postura mais acolhedora.

Mesmo tendo relatado as várias situações apresentadas, a maioria dos alunos revelou não ter apresentado grandes dificuldades para lidar com as condições específicas decorrentes da deficiência. No entanto, o que destacamos é o empenho singular de cada aluno e da família para resolver as limitações e problemas decorrentes da falta de acessibilidade.

6.2.2 Ensino Superior

Antes de apresentarmos as questões referentes à realidade dos alunos no Ensino Superior, abordamos dois aspectos essenciais e importantes para a compreensão do processo de inclusão nesse nível de ensino: a escolha do curso e a participação no processo seletivo.

Os primeiros relatos descrevem as experiências dos participantes da pesquisa na condição de candidatos a uma vaga na Universidade.

Com relação à opção por um curso superior, não evidenciamos a participação dos alunos em processos de orientação profissional para a escolha de um determinado curso.

As escolhas foram em sua maioria por cursos da área de Ciências Humanas e no período diurno, conforme registrado no Quadro 6.

Quadro 6 – A escolha do curso superior

Identificação	Curso	Área	Turno
Aluna-1-Dv	História	Humanas e Sociais aplicadas	Noturno
Aluna-2-Dv	Pedagogia	Humanas e Sociais aplicadas	Noturno
Aluno-3-Df	Educação Física	Saúde	Diurno
Aluno-4-Df	Direito	Humanas e Sociais aplicadas	Noturno
Aluno-5-Df	Artes Plásticas	Humanas e Sociais aplicadas	Diurno
Aluno-6-Df	Psicologia	Humanas e Sociais aplicadas	Noturno
Aluna-7-Df	Serviço Social	Humanas e Sociais aplicadas	Diurno
Aluna-8-Dv	Direito	Humanas e Sociais aplicadas	Diurno ³⁶
Aluna-9-Df	História	Humanas e Sociais aplicadas	Diurno
Aluno-10-Df	Turismo	Humanas e Sociais aplicadas	Noturno
Aluna-11-Df	Serviço Social	Humanas e Sociais aplicadas	Diurno
Aluna-12-Dv	Serviço Social	Humanas e Sociais aplicadas	Diurno
Aluna-13-Dv	Serviço Social	Humanas e Sociais aplicadas	Diurno
Aluna-14-Dv	Serviço Social	Humanas e Sociais aplicadas	Diurno
Aluna-15-Da	Serviço social	Humanas e Sociais aplicadas	Diurno

Fonte: Dados da pesquisa

Nas informações apresentadas pelos alunos quanto ao processo de escolha de um curso, foram apontados aspectos que influenciaram no momento da opção.

Para alguns, as características e particularidades pessoais acabaram por definir a escolha, como visto nos depoimentos a seguir:

[...] Desde criança, eu já produzia, já desenhava, essa produção não foi interrompida, eu era uma pessoa mais na minha, mais fechado... Acabou que o meu modo de comunicação, com as outras pessoas foi através do desenho, foi através da arte, então, fora a leitura, a leitura de livros, quadrinhos, enfim, eu já tava com essa ideia incutida na cabeça de que eu ia trabalhar com isso... Meus pais me apoiaram na escolha por Artes e eu prossegui. (Aluno-5-Df).

[...] Acho que foi o único curso que mostrou alguma afinidade com a minha personalidade. Eu não me enquadrava em nenhum outro então, escolhi o direito e tenho também alguns parentes que trabalham nessa área. (Aluna-8-Dv).

Em outros relatos os estudantes apresentaram um conhecimento claro ou grande interesse sobre o curso escolhido. Em alguma medida, foi destacada também a influência de pessoas mais próximas.

³⁶ A estudante foi aprovada para o curso de Direito noturno. Em função do problema que apresentou em ambas as vistas, no terceiro período do curso, conseguiu efetuar a sua transferência para o curso de Direito diurno.

Eu sempre gostei de história, sempre gostei principalmente de arqueologia... Sempre prestei a atenção nessa parte... Sempre gostei de coisa antiga. A minha tia fez História... Ela explicava coisas e falava sobre o assunto que tava acontecendo e eu ficava fascinada... Aí foi mais ou menos por isso eu achava legal, e falei vou seguir por esse caminho. (Aluna-9-Df).

[...] Foi uma escolha, ao mesmo tempo muito óbvia, mas ao mesmo tempo bem pensada, eu não gostava de números de jeito nenhum, nunca fazia exatas. Na área da saúde alguns cursos eu pensei em fazer, enfermagem e fisioterapia me passaram assim pela cabeça, mas eu sabia que era alguma coisa de humanas... Eu fui conversar com a minha assistente social... Ela falou assim, “olha você vai gostar desse curso”. Eu falei então tá, aumentou à possibilidade do Serviço Social... “Porque tem muitas áreas, tem as matérias que você gosta de estudar”... Foi assim, aí, uma semana depois eu fiz a inscrição, com a certeza que era isso que eu queria... Tem gente que acha que a gente faz Serviço Social por falta de opção, não, eu fiz porque gostava mesmo. (Aluna-15-Da).

Dois estudantes, um com deficiência física e a outra com deficiência visual demonstraram a partir dos seus relatos a influência da condição especial na opção por um curso específico. O aluno apontou uma situação ligada ao tratamento que realizava e a aluna falou sobre as circunstâncias vinculadas ao progresso da deficiência.

[...] eu tive contato com a Psicologia... Mais a fundo foi quando eu comecei fazer o tratamento no Sarah... Então, eu tive contato com uma psicóloga que me incentivou bastante... Ela me estimulava bastante e eu me apaixonei pela Psicologia [...] então comecei a ler bastante e vi que era o que eu queria fazer, queria estudar e entender melhor esse campo. (Aluno-6-Df).

[...] Eu sempre gostei de estar no ambiente escolar, de ter esse convívio mesmo, tanto que eu estudava e continuava na escola... Eu não tinha, assim, conhecimento do que era pedagogia, mais através de outras pessoas você vai conseguindo pegar as outras informações aí eu me interessei [...] Mas eu queria fazer pediatria também, só que pelo grau que tava minha situação. (Aluna-2-Dv).

Ainda, considerando a opção pelos cursos, chamou a atenção os dados sobre o número de estudantes que optaram pelo curso de Serviço Social. Em um grupo de quinze participantes, seis alunas escolheram pelo curso mencionado. Nos relatos procuramos verificar o que havia em comum em suas falas, quanto à escolha.

Dois alunas efetivaram a escolha pelo curso em uma data próxima ao processo seletivo e relataram que se interessaram pelo curso a partir de informações encontradas na internet, no manual do candidato e outras fontes. Três alunas disseram que gostam de desenvolver trabalhos com pessoas e que já haviam realizado trabalhos sociais em igrejas ou na comunidade. Uma aluna fez essa opção por ser da área de humanas e após ter ouvido relato da experiência de uma profissional formada em Serviço Social.

De modo geral, observamos que as condições concernentes à deficiência não foram as causas/consequências mais evidentes na escolha de um referido curso, de acordo com os discursos dos participantes.

6.2.2.1 Ingresso e processo seletivo

Quando nos referimos ao processo seletivo, ainda estamos falando do candidato a uma vaga na universidade, destacando-se o processo de acesso. A maior parte dos alunos (oito) participou do Processo de Ingresso Seletivo Misto (PISM), que corresponde a um processo seriado. Ao optar por esse processo o aluno realiza as provas em três etapas durante os três anos do Ensino Médio, sendo que cada etapa é realizada, anualmente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2011b).

Outro ponto a ser destacado é que a Comissão Permanente de Seleção (COPESE) da UFJF disponibiliza um serviço de atendimento especial durante o processo seletivo, cujo objetivo é atender as especificidades apresentadas pelos alunos que tenham uma condição especial, o que pode significar a necessidade da realização da prova em situações específicas. Essas informações são encontradas nos editais de cada processo seletivo.

O candidato deverá, no ato da inscrição, informar se necessita de atendimento e/ou condições especiais para a realização das provas: a) O atendimento às condições especiais solicitadas pelo candidato para realizar as provas ficará sujeito à análise de viabilidade e razoabilidade do pedido; b) O candidato que necessitar de atendimento referido nesse artigo deverá preencher e entregar, o respectivo requerimento, devidamente fundamentado e documentado (anexar laudo médico e/ou outros comprovantes oficiais), indicando as especificidades do atendimento requerido (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2011b, p.17-18).

No formulário de requerimento ao atendimento especial, os candidatos registram as suas características e demandas. Esses documentos são encaminhados à COPESE. A solicitação do atendimento especial precisa ser efetivada durante o período da realização das inscrições, para que no dia das provas o aluno possa ter garantidas as condições específicas.

Nos depoimentos dos alunos muitos falaram sobre as dificuldades encontradas durante a realização das provas, sendo que cinco alunos demonstraram desconhecimento quanto ao atendimento especial organizado pela UFJF.

Essa informação é relevante para se conhecer como o edital e os comunicados disponibilizados pela UFJF sobre o atendimento têm alcançado o seu público. O Aviso Circular de nº 277/1996 (BRASIL, 1996b) evidencia a importância da clareza dos editais e que esses devem apresentar quais os recursos e os procedimentos disponíveis para que os candidatos possam ter, inclusive, a possibilidade de escolha entre os procedimentos adotados.

Em outros relatos os alunos apresentaram os seus destaques sobre as dificuldades no processo seletivo.

Eu fiz o PISM. [...] No primeiro ano eu lembro que, eu consegui, forçando muito mais eu consegui fazer a prova... Eu não sabia que tinha prova ampliada, que você tinha que solicitar antes. No segundo ano, eu comecei a fazer a prova normal, com a letra normal... Aí na última hora, arrumaram pra mim, aí eu consegui fazer a prova ampliada... Ai no 3º ano, eu acho que eu cheguei a pedir a prova ampliada, mais o problema tinha agravado, então nem aprova ampliada eu consegui... E eu não conseguia ler, porque no meu caso ali não era questão da ampliação, do tamanho da letra, era questão que embaçava mesmo... No 3º ano foi bem mais..., teve que ser oral a prova. (Aluna-2-Dv).

O posicionamento dos alunos sobre o atendimento disponibilizado se mostrou de modo bastante diferenciado, sendo apresentados relatos com características negativas e positivas. No relato abaixo o aluno fala das inadequações do atendimento e das dificuldades enfrentadas.

[...] O processo de ingresso foi bem árduo. Eu fiz cinco vestibulares pra conseguir entrar, ingressar. Em alguns anos eu pedir o auxílio, onde que eles disponibilizaram uma sala especial. [...] Não pedi todas as cinco...até porque normalmente, essas salas especiais quase sempre eram direcionadas para o Campus da UFJF. E isso gerava uma certa dificuldade, vir parar aqui em cima.(Aluno-6-Df).

Outro aluno falou sobre as dificuldades enfrentadas na primeira vez em que realizou o PISM quando solicitou o atendimento, mas ressalta a melhoria dos serviços prestados nos anos seguintes.

[...] Eu fiz o PISM. Meu primeiro ano foi muito complicado, porque foi em 2005, a questão da acessibilidade na Universidade é... eu tenho a impressão que era pouco explorada ainda[...] não lembro exatamente o local onde eu fiz a prova, mais eu me recordo, que era num alto de morro e as salas eram meio improvisadas. Então foi meio conturbado mesmo, nesse primeiro ano. Me falaram que iam tá montando um esquema melhor para o PISM II, aí eles pegaram meus dados e realmente entraram em contato e começaram a pesquisar mais sobre o assunto de forma que no PISMII foi bem melhor...o PISM III foi continuação do II, foi perfeito, sem problemas.(Aluno-4-Df).

A importância do atendimento especial foi destacado por duas alunas que apresentaram pontos positivos do serviço disponibilizado.

Eu tentei vestibular duas vezes e fiz o PISM, então, eu tive cinco experiências com processos seletivos e nas cinco eu tive as condições especiais necessárias para fazer a prova. ... As primeiras provas que eu fiz não foram ampliadas, só a marcação do gabarito, porque era mais complicado pra mim.[...] Já os dois vestibulares que eu fiz, foi com a prova ampliada, que foi mais fácil assim, pra fazer.[...] Eu acho que as pessoas que cuidam disso são muito atenciosas, com questão da deficiência e na hora de fazer a prova, sempre foram muito atenciosas. (Aluna-1-Dv).

[...] Eu vou dizer que foi bom, porque teve uma preocupação muito grande, assim, em todas as salas de certificar se todos os alunos compreenderam, como se deve proceder a prova, se todos os alunos compreenderam as recomendações. Todos os fiscais estavam ali bem empenhados mesmo, visando bem à compreensão de todos que estavam ali, eu se não me engano era a única que não sabia LIBRAS, mas mesmo assim tinha gente na minha frente, falando, detalhadamente cada palavra pra vê se eu entendi mesmo, qualquer dúvida eles estavam ali pra me responder. (Aluna-15-Da)

Um grupo de seis participantes disse que não solicitou o atendimento especial porque não foi necessário e uma aluna com deficiência visual relatou que apresentou o problema na visão quando estava no 3º período do curso.

O posicionamento dos participantes da pesquisa sobre o processo seletivo e o programa de atendimento ao candidato é de particular importância, pois apresenta informações sobre as demandas por esse serviço e a resposta da Instituição em atender aos candidatos em suas especificidades.

Estudo realizado por Reis (2010) demonstrou que as Universidades Federais Mineiras, de modo geral, possuem programas voltados para o acesso, que são direcionados para atender os candidatos nos processos seletivos.

Destacamos que esse atendimento é importante por oferecer condições de acessibilidade às pessoas com deficiência nos processos seletivos e acesso das mesmas ao ensino superior. Ademais, está previsto na legislação e de acordo com a Portaria nº. 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003) que as condições de acessibilidade também fazem parte do processo de avaliação das Instituições de Ensino superior.

6.2.2.2 Cotidiano na Universidade e dificuldades apresentadas

Os pontos abordados a partir deste tópico fazem referências à permanência dos alunos nos seus respectivos cursos. As informações contidas nos relatos ilustraram a dimensão das experiências vividas no cotidiano e a representação das dificuldades enfrentadas, além da postura dos alunos para contorná-las.

[...] Eu não observo muito, não só na Universidade, mais em outros lugares a preocupação com a acessibilidade, o que existe não é pra pessoa com deficiência visual, é mais pra quem é cadeirante, pra quem usa muleta, pra quem tem uma deficiência física mesmo. Na Universidade eu noto esta questão também, essa inacessibilidade para pessoas deficientes visual, é, eu sinto um pouco de dificuldade nos textos, como eu te falei não é impossível ler um texto, é normal eu leio, mais é um pouco cansativo. ... Todo o texto dá pra imprimir no Xerox, mais nem sempre é viável por causa do preço... Às vezes não tem tanta matéria no quadro... Então dá para eu acompanhar... Eu sento na frente, copio, quando eu não estou conseguindo acompanhar eu pego o caderno de alguém e copio a matéria, é a maneira que eu acho mais fácil. (Aluna-1-Dv).

[...] eu tento agir bem naturalmente mesmo, acompanhar todo mundo, agora a questão do quadro, realmente se passar alguma coisa no quadro, quando eu vejo que não vai dar muito certo eu pego com o colega, tento fazer a minha parte, a questão das atividades também tem aquela amiga que lê prá você, “ah o professor escreveu”. [...] Nos primeiros períodos foi assim, mais tranquilo, mais depois que vieram as provas mesmo, eu tive que solicitar prova ampliada mesmo, ou dependendo do caso, prova oral[...] Eu nunca deixei de fazer as atividades. Sempre participei, as provas, eu dava meu jeito, fazia oral. Mas a questão de leitura eu não podia acompanhar o ritmo da turma, as minhas leituras eram mais pautadas em exercícios que iriam ser realizados, provas, mas não aquelas que eu poderia acrescentar. [...] E em meus estudos também eu gastava muito com aquelas canetinhas piloto, gastava muito porque era um recurso que eu via que eu conseguia enxergar, fazia a letra, porque é uma canetinha bem forte.”(Aluna-2-Dv).

Em outras situações, os alunos destacaram o uso do transporte coletivo para se chegar à Universidade. Esse ponto acaba tendo grande influência no dia a dia do aluno, já que o deslocamento muitas vezes apresenta umas das maiores dificuldades para as pessoas com deficiência de um modo geral. Na fala dos alunos pudemos verificar o esforço e também a dependência pela ajuda dos amigos ou de outras pessoas. O que significa que essa situação, mesmo não estando diretamente ligada ao ensino, tem uma importância singular para a permanência do aluno na Universidade se considerarmos inclusive, a sua localização distanciada do centro da cidade.

[...] Minha primeira dificuldade é em relação a pegar o ônibus [...] Aí chego aqui na faculdade, eu encontro com as meninas no ponto... Aí elas já me ajudam bastante e fico menos preocupada. Eu gosto demais das meninas, elas me ajudam em qualquer momento que eu precisar. (Aluna-14-Dv).

[...] No caso quando eu venho para o campus da UFJF. No primeiro período era mais precário... Porque a instituição não tinha comprado o ônibus adaptado. Então eu tinha que subi, a única alternativa eram os ônibus urbanos. Quando eu chegava na instituição passava em frente ao ICH³⁷. Aí a questão da rampinha até hoje não está solucionado, então eu entro pela via dos carros... Eu tenho duas cadeiras, uma motorizada e uma manual. Quando estou com a manual eu preciso de ajuda para subi. Quando não tem os meus amigos, eu peço ajuda para os vigias. Com relação ao acesso à sala de aulas... Eles colocaram a sala, a minha turma, em uma sala ao lado de um banheiro adaptado. A maioria das matérias é feita lá. (Aluno-6-Df).

A única coisa que no início é... que apresentou um pouco mais de dificuldade foi na hora de pegar o ônibus adaptado mesmo, porque os motoristas ,é, achavam que o adaptado, a rampa era exclusivamente para cadeirantes, e aí quando me via de pé: Não, ela sobe de escada... Aí agora já acostumaram comigo e sabe que eu realmente preciso.(Aluna-9-Df).

A questão envolvendo o transporte causa dificuldades, principalmente para os alunos que utilizam cadeira de rodas. Um dos alunos comentou que normalmente os ônibus adaptados só têm espaço para uma. Caso haja mais de uma pessoa que utiliza cadeira de rodas aguardando o ônibus, isso gera dificuldades. Embora, destaquem alguns problemas os alunos reconheceram um avanço no sentido da acessibilidade.

Uma fala bastante presente nas informações dos alunos são os problemas com relação ao acompanhamento às aulas, das exigências que muitas vezes representam desafios, mesmo quando algum tipo de ajuda é disponibilizado. No relato abaixo a aluna fala sobre um projeto onde havia bolsistas que prestavam atendimentos aos alunos com deficiência visual. Eles faziam a leitura dos textos e gravavam.

³⁷ Instituto de Ciências Humanas/ UFJF.

[...] Nos primeiros períodos eu tive essa informação que tinham bolsistas³⁸, então eu falei assim, vou procurar já que é um direito meu e que a Universidade está fornecendo, só que com o tempo fui vendo que não supria as necessidades que eu desejava, igualzinho, eram muitos textos, às vezes eu dava três textos o bolsista ficava durante uma semana, esticava por outra, já viam outros, aí já tava em época de prova, então não dava conta deles lerem todos os textos [...] Eu tive muita dificuldade até mesmo de assinar a chamada [...] Se você não tiver um objetivo, você acaba desistindo porque é um peso muito grande, às vezes você pensa assim: eu estou sozinho entendeu, porque dependendo da sua dificuldade, só você mesmo sabe, por mais que você fale, só você que tá passando por aquilo, você sabe realmente da suas necessidades, assim, o que você tem que procurar melhorar, como você deve agir, igual eu tive muito conselho assim, fala com os professores antes do período e tudo, mais faltava coragem ,assim, só de tocar no assunto eu ficava emocionada e chorava.(Aluna-2- Dv).

A fala da aluna chama bastante atenção em função do aparente desgaste e da carga emocional exigida em momentos onde as dificuldades pareciam maiores que as soluções. Nota-se neste contexto a ausência de ação da Instituição. Em diversas condições a aluna demonstrou que houve tentativas próprias para se adequar às circunstâncias, mas mesmo assim, teve prejuízos para a aprendizagem.

Também fica a questão sobre qual tem sido a atitude do estudante. Se eles têm procurado pelo setor responsável pela organização do curso ou pelo setor organizado para promover à acessibilidade e garantir os direitos que constam na legislação.

Outros relatos demonstraram as especificidades das demandas dos alunos com deficiência no cotidiano da Universidade e confirmaram que muitas vezes os mesmos precisam encontrar alguma estratégia para contornar as dificuldades.

[...] A maior dificuldade eu acho que são os textos, porque são muitos texto...eu acho que maior dificuldade é esta, porque às vezes eu demoro muito pra ler um texto que eu ia ler rápido, por causa do tamanho da letra, tem que parar para descansar um pouco a vista, se não, não consigo ler ele todo.(Aluna-1-Dv).

[...] Na maioria das vezes eu só pego a explicação ... eu levo o celular e coloco pra gravar, aí eu escuto ele³⁹ falando e vou anotando, aí quando chego em casa, eu dou uma escutada na matéria toda e vou complementando, o que eu escutei e anotei.(Aluna-14-Dv).

A minha maior dificuldade é o trabalho em grupo, eu acho que como eu fico muito quieta na sala assim, como eu disse, o pessoal acha que eu não gosto de conversar muito, quando é trabalho em grupo como, eu fico meio assim [...] eu não converso muito com a pessoa , eu vou procurar ela pra fazer trabalho em grupo. Na sala de aula, eu converso, bem, com todo mundo,

³⁸ Bolsistas ledores, do projeto de apoio estudantil da UFJF. Esse projeto já foi extinto.

³⁹ A aluna está se referindo ao professor.

mais quando eu to na aula, eu presto tanta atenção na aula que eu não presto muita atenção ao redor, assim, só quando eu faço trabalho em grupo aí eu demoro um pouco pra encontrar com o grupo pra fazer o trabalho, mais ou menos assim, porque em sala de aula, assim, eu não converso muito, então por isso.(Aluna-15-Da).

Nos últimos relatos as alunas expõem as suas dificuldades e mostram as peculiaridades das suas condições especiais que podem limitar a sua participação nas aulas e muitas vezes são desconhecidas pelos colegas e pelo próprio professor. Em algumas situações falam do entrosamento com o professor e demonstram a importância desta relação para o melhor desempenho de atividades específicas. Essas falas apareceram com pouca frequência nos relatos.

[...] Eu apresentava a minha dificuldade e o professor ou determinava, olha eu acho que não vai ser..., eu acho que não vai dar dessa forma, ou chegava pra mim e falava “olha nós vamos procurar uma solução, juntos, entendeu”[...] houve algumas dificuldades, mas não foram, assim, não me limitou no curso com um todo não, ela não me impediu de fazer o curso, de viver o curso, foi apenas um obstáculo, assim, uma escada pra outras possibilidades. (aluno-5-Df).

Os alunos, raramente, destacaram a modificação da didática dos professores com intuito de oportunizar uma aprendizagem de qualidade. A maioria dos alunos buscava por eles mesmos encontrar soluções para os problemas que surgiam.

Os discursos dos alunos colocam em destaque que a UFJF ainda não oferece um acompanhamento efetivo aos alunos com deficiência, tal como apresenta a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência e traz os requisitos e recursos direcionados ao atendimento de suas especificidades.

As universidades ainda estão organizando os seus núcleos de atendimento, comissões ou coordenações, e dependem de uma dotação financeira, que não é constante, pois está ligada a condição de participação em editais, com apresentação de projetos que, aprovados, garantem o recebimento das verbas, segundo as normas do Programa Incluir (BRASIL, 2005b). Esse mecanismo de financiamento pode dificultar a construção de uma proposta de trabalho mais ampla.

Na UFJF, esse núcleo é representado por uma Coordenação (CAEFI), criada em 2009.

Reis (2010), em estudo realizado com as Universidades Federais Mineiras, apontou que “a maioria das universidades apresenta os recursos de acessibilidade necessária

na realização do vestibular e não os disponibilizam no processo de graduação dos alunos” (REIS, 2010, p.128). Na maioria das IFES as propostas voltadas para atender as demandas e para viabilizar a permanência dos alunos em seus cursos dependem do financiamento do Programa Incluir. Como a verba não é constante, não é sempre os núcleos contam com recursos.

6.2.2.3 Opinião dos alunos sobre o processo de inclusão na UFJF

Ao opinar sobre o processo de inclusão na Universidade os alunos trouxeram importantes informações que representam a expressão de quem está envolvido no processo e o vivencia a cada dia. Os relatos apresentaram uma percepção de como esse processo tem se estabelecido e de como a realidade sobre a inclusão se molda na visão dos alunos com deficiência.

Eu acho que na verdade não existe muito essa inclusão... Não como um todo, eu enxergo menos mais eu enxergo, eu acho que as pessoas não conseguem entender isso como uma deficiência. Eu acho que a inclusão, às vezes, ela não é inclusão, porque ela exclui quem consegue um pouco, então ela consegue um pouco, sabe? Então ela consegue se virar sozinha. Eu acho realmente que tem que se preocupar mais com quem tem uma limitação maior, mais eu também acho que deixa um pouco a desejar com quem não tem essa limitação completa. (Aluna-1-Dv).

Então, eu percebo que é... tá mais teórico [...] Tinha que ser mais prático, porque eu acho que tem que atender não só o deficiente visual como meu caso, baixa visão, atender à deficiência total, sem divisão, aos surdos, mudos, aos cadeirantes. Você vê banheiros adaptados, mais será que o atendimento também é um atendimento inclusivo? [...] Eu acho que inclusão não é só de um determinado caminho eu acho que tem que ampliar, tentar atender as diversidades, as especificidades de cada um. É difícil? É, também não adianta jogar o peso pra Universidade, porque você também tem que fazer a sua parte, se você não fizer, não há tecnologia, não há inclusão que te inclua, você tem que querer estar incluído[...]Eu quis tá incluída, eu quis fazer parte da Universidade Federal, e de tá aqui hoje.(Aluna-2-Dv).

As colocações acima que destacam as opiniões das alunas, lembram o compromisso que a Universidade tem para assegurar uma educação de qualidade para aqueles que necessitam de adequações dentro do processo de aprendizagem. Conhecer a situação e condições de cada aluno é um passo essencial para viabilizar as ações necessárias.

No segundo relato a aluna apresenta uma clara percepção que essa relação se estabelece com o envolvimento dos alunos e da Instituição.

Alguns pontos apresentados pelos alunos evidenciam que o acesso e as possibilidades de permanência dos mesmos, independente da condição especial, devem ser garantidos a partir de ações que promovam a acessibilidade e respeitem o direito de cada um.

Eu acho, com certeza como qualquer lugar no mundo, qualquer lugar tem que olhar mais pra essas pessoas, que tem alguma deficiência [...] E aqui no caso da Universidade, por exemplo, um cadeirante vai vir, assim, “a não tem rampa na porta do curso que eu quero”, e tem curso que realmente não têm, qual a chance de um cadeirante desistir de um curso, por causa disso? Muitas, não são poucas. Qual a chance de um cego desistir de um curso por que não vai conseguir livros em braile? Não são poucas... E quem precisa de LIBRAS num curso que é mais corrido [...] O fato de uma pessoa ter alguma deficiência, não quer dizer que ela não tenha capacidade de aprender, de forma alguma, qualquer tipo de deficiência. Eu acho que quando uma pessoa, um deficiente, entra na faculdade ele quer garantia de que ele vai ter a acessibilidade dele, para qualquer tipo de deficiência, ele vai ter o acompanhamento dele. (Aluna-15-Da)

[...] Nesse caso da Universidade mesmo ela tendo colocado um certo aparato para todos esses deficientes, digamos assim, de todos, físico ou qualquer outro que seja, mas é como por exemplo, eu sempre declarei em todos os locais que tinha, em todas as inscrições de vestibular e tudo, eu sempre declarei que era deficiente, mas ninguém da Universidade me procurou... Nesse quesito a Universidade ainda tem muito a que andar. Podia não deixar só pro aluno ter a necessidade de correr atrás. (Aluno-10-Df).

As reivindicações dos alunos estão voltadas para a garantia dos direitos, para que sejam respeitados em suas individualidades e como participantes deste contexto.

Do grupo de participantes, quatro destacaram a evolução de algumas políticas na Universidade e apontaram como percebem as ações e as mudanças.

Estou bastante otimista, porque essas adaptações, especificamente nos ônibus, podem estimular aos deficientes a saírem de casa para dar continuidade aos seus sonhos e auto-realização. Voltarem a estudar e vai ampliar com certeza a demanda, aumentando, vai forçar um pouco mais essa modificação. A questão do vestibular, que é a porta inicial, essa questão da prova, acho que tinha que ter uma avaliação, na hora em que os deficientes inscreverem tinha que fazer um levantamento do que precisa. (Aluno-6- Df).

Eu acho assim, que já avançou muito, tem avanços, exemplo, banheiros com portas maiores, pra cadeirantes e tudo, mais realmente ainda se tem muito para avançar. Agora pensando na questão do trajeto mesmo, dos riscos, se você para no ponto de ônibus, e aí um aluno cadeirante, por exemplo quer subir, não tem rampas, têm as escadas, então isso dificultaria eu penso o

acesso, o livre acesso, não depender de ninguém pra tá circulando. (Aluno-7-Df).

Os alunos, participantes da pesquisa ao apresentarem suas opiniões, acrescentam muito das suas experiências na Universidade, trazem para a discussão aspectos da inclusão que vão além dos limites da teoria e indicam que ainda há um longo caminho para se chegar à efetivação de uma educação que consiga promover a todos que nela estão inseridos as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades.

Observamos nos discursos dos alunos declarações sobre a falta de um acompanhamento cotidiano das suas demandas. O que demonstra que a Instituição ainda não disponibiliza um atendimento sistemático e rotineiro aos alunos que têm a necessidade de condições especiais de acessibilidade e processos pedagógicos diferenciados.

6.2.2.4 Conhecimento sobre programas da UFJF que são direcionados às pessoas com deficiências

Neste tópico sete participantes afirmaram não saber se a UFJF possui programas direcionados aos alunos com deficiência, outros relataram ter conhecimento sobre alguns programas, porém, os conheciam de modo superficial.

Olha eu vou ter que te falar que eu não sei, porque eu nunca cheguei a procurar esse tipo de bolsa, ou qualquer outro auxílio e... infelizmente nunca tive esse cuidado, deveria ter tido mais. É... eu desconheço, acredito que deva existir, mas, não estou por dentro do assunto.(Aluno-3-Df).

Não sei se existe. Não conheço. (Aluna-1-Dv).

Eu não sei, como é que funciona não, mais parece que eu vi alguma coisa no site, se as pessoas precisassem, com relação à deficiência visual, eu vi alguma coisa, mais eu não sei como é que funciona esse programa não, mais eu acho que tem. (Aluna-11-Dv).

Eu sei de um órgão que é responsável pra isso, mais eu não conheço o trabalho que é feito [...] Foi quando eu tive dificuldade com uma matéria e quase repeti [...] A coordenadora foi passar o meu problema para os professores, e ela falou que existia este órgão e que se eu tivesse uma maior dificuldade que eu podia procurá-lo, aí eu fiquei sabendo. (Aluna-12-Dv).

Neste último relato a aluna refere-se, vagamente, a um determinado setor, mas não demonstrou conhecimentos sobre a representação desse órgão e o seu papel.

A referência na UFJF para questões que envolvem a inclusão das pessoas com deficiência é uma Coordenação: a CAEFI⁴⁰ (Coordenação de Acessibilidade Educacional Física e Informacional) que é responsável pelo desenvolvimento de ações e programas voltados para o atendimento aos estudantes e ao profissional com deficiência que estão na Instituição. Essa Coordenação visa atender às demandas referentes ao acesso e a permanência desse grupo de pessoas.

Apenas dois participantes citaram a CAEFI e somente um aluno destacou o papel e as atribuições do setor.

Eu conheço um, superficialmente... Eles têm a proposta de que todos os deficientes presentes que se encontram na instituição e fazer um levantamento da rotina e tentar de alguma forma suprir a necessidade presente. Mas, antecipar também algumas questões, entendeu? Para que o meio, a estrutura de modo geral esteja adequada para os futuros deficientes que vierem se ingressar. [...] O nome do setor: CAEFI. (Aluno -6- Df).

Eu só conheço mesmo é o CAEFI [...] Mais também só conheci, por causa até mesmo, de eu ser bolsista de coordenação, acabei conhecendo, mais eu acredito que se eu não tivesse contato com a coordenação do meu curso, talvez eu não conhecesse, porque eu não vejo muita divulgação. (Aluna-13-Dv).

A CAEFI realiza o cadastro (Anexo C) de todas as pessoas com deficiência que estão na UFJF, as quais apresentam demandas de serviços e/ou de tecnologia assistiva. A Coordenação também já conta com uma sala multifuncional, que possui recursos e materiais que podem atender aos alunos. Ela está aberta a todos os estudantes com deficiência que estudam na Universidade.

Ao relatar sobre os programas, dois estudantes fizeram menção ao *Incluir*⁴¹, que foi lançado pelo MEC em 2005. Este representa um programa de âmbito nacional que tem como objetivo promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ao Ensino Superior e está envolvido com os núcleos de acessibilidade, comissões ou coordenações das universidades federais. (BRASIL, 2005b).

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acessibilidade/caefi/>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

⁴¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 jan.2011.

Olha, eu já ouvi falar de um projeto, mas na verdade eu não conheço nada dele, que é o Projeto Incluir, assim, já ouvi algumas pessoas comentando, aparece às vezes alguma coisa no site, mais na verdade eu nunca tive curiosidade de saber o que é, como funciona, só de ouvir falar mesmo assim, acho que este é o único programa, único projeto que eu já ouvi falar. (Aluna-7-Df).

[...] logo que eu entrei, eu fiquei, inclusive eu participei do encerramento do programa do Projeto Incluir, [...] fui procurado, dizendo que o projeto estava aí de novo, inclusive tava tendo um portal sobre essa questão da acessibilidade[...]eu tenho ciência do portal e do próprio programa, agora se ele tá realmente na plena atividade eu ainda, eu não sei dizer [...] Teve há pouco tempo também um movimento, não sei se ele já existia, mas eu percebi uma força maior da questão do curso de LIBRAS, eu percebo um crescimento muito grande, até mesmo porque amigos começaram a fazer curso de LIBRAS, acho que era na FACED. (Aluno-4-Df).

Um aluno citou a FACED- Faculdade de Educação da UFJF e o Curso de LIBRAS. A justificativa para tal menção pode está ligada ao NEPED⁴² – Núcleo de Pesquisa em Educação, que possui programa de extensão voltado para capacitação em LIBRAS⁴³.

Os participantes apontaram importantes programas e setores que estão orientados para o desenvolvimento de ações que visam atender às pessoas com deficiência (alunos e profissionais) destacando o setor local, que responde pelas ações na UFJF, que é a CAEFI, e o programa de Âmbito Nacional, o *Incluir*, que é referência para todas as IFES.

Em relação aos programas ou projetos voltados, especificamente, para o processo de inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência na UFJF, os participantes da pesquisa apontaram para a necessidade de maior divulgação sobre as atividades e objetivos.

6.2.2.5 A quem o aluno atribui o êxito nos estudos

As falas dos alunos trouxeram as representações e percepção sobre o que fez a diferença na vida escolar de cada um, o que permitiu a continuidade dos estudos e a inserção no Ensino Superior público. Em termos estatísticos, no Brasil, apenas 0,34% dos alunos com deficiência estão cursando uma universidade pública, de acordo com levantamento do INEP (BRASIL, 2010b).

⁴² Disponível em: <<http://www.ufjf.br/neped/>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

⁴³ Esse curso foi citado na 4ª parte dessa dissertação.

Para os estudantes, diferentes aspectos contribuíram para o êxito. A família foi o primeiro destaque, sendo citada por todos os participantes.

Eu acho realmente que é um sucesso, foi uma luta de estudo [...] O meu irmão que tem o mesmo problema que eu, e ele entrou na Universidade com 17 anos, hoje ele já está fazendo mestrado, então eu tive um exemplo, e tive motivação dos meus pais, amigos mais próximos.(Aluna-1- Dv).

Então, em primeiro lugar a Deus [...] Aos meus pais a minha família né, e aqui dentro da Universidade todos os professores que indireta ou diretamente me ajudaram. [...] as pessoas que tiveram contato com o meu problema e que tentaram me incluir, dialogaram, conversaram, e que são exemplos de vida pra mim. [...] a própria experiência, as próprias dificuldades também que contribuíram pro meu sucesso. (Aluna-2-DV).

[...] não dá pra colocar quem, a quem eu atribuo. Porque a gente começa a enxergar e aprende profundamente que a gente não faz as coisas sozinhos.[...] Então, se eu não tivesse apoio dos meus familiares e dos meus amigos, com certeza não estaria aqui.(Aluno-6-Df).

Dois alunos fizeram alusão à escola, porém não houve por parte do grupo de participantes, destaque sobre alguma prática escolar e pedagógica como exemplo de referência, eminentemente, inclusiva. Houve, sim, a distinção de algumas escolas que buscaram melhorias e adequações da parte física, e de alguns professores que foram mais presentes, de acordo com o que foi expresso também no Ensino Básico. Somente dois alunos fizeram referências aos professores.

Acho que tem a questão do mérito pessoal aí, e muito sabe, eu estudei muito, muito, muito. [...] Tem o mérito pessoal muito grande aí, mas tem a questão também de ter tido boas escolas, eram escolas públicas, estudei em escolas muito boas, bem bacanas. Tem a questão dos meus pais também, terem me proporcionado fazer cursinhos, que complementassem o que era passado no colégio, então eu acho que estes três fatores foram bem importantes. (aluna-7-Df).

Atribuo aos meus pais que sempre tiveram a preocupação de me colocar em colégio particular pra que eu tivesse uma maior atenção devido ao problema. Aos meus professores que tiveram toda a paciência comigo pra que eu acompanhasse as aulas, não ficasse perdida e não tivesse problema. E também um pouco de esforço próprio. (Aluna-12- Dv).

Uma aluna ressalta os procedimentos adotados pela família para assegurar o seu acesso à educação e o incentivo para continuar os estudos.

A família antes de tudo, porque minha mãe ela foi muito atrás. ”... “qualquer problema ela ia na escola procurava resolver, ela se preocupava em saber o que eu estava estudando, ela me incentivava falando, estuda, porque depois você pode fazer o que você quiser fazer, o curso que você fizer você vai estudar só o que você quer.[...] família , escola e assim procurei estudar, com certeza.(Aluna-15-Da).

Importante ressaltar o incentivo e a diferença que as famílias fizeram e fazem na vida escolar desse grupo de alunos. Um incentivo para que os filhos alcancem um patamar de estudo, que muitos deles não alcançaram, o que pode ser visualizado de acordo com os dados da Tabela 6.

Tabela 6 – Escolaridade dos pais e mães dos alunos(as) participantes da pesquisa, matriculados(as) na UFJF, 2010, Juiz de Fora, MG

Escolaridade	Pai (n)	Mãe (n)	Total (n)
Ensino Fundamental			
<i>Incompleto</i>	5	5	10
<i>Completo</i>	3	5	8
Ensino Médio			
<i>Incompleto</i>	0	0	0
<i>Completo</i>	4	3	7
Ensino Superior			
<i>Incompleto</i>	0	0	0
<i>Completo</i>	2	2	4
Pós-Graduação	1	0	1
Total	15	15	30

Fonte: Dados da pesquisa/2010

Esses números são bastante expressivos, pois demonstram que em sua maioria, os pais dos participantes só tiveram acesso ao ensino fundamental. O compromisso com os filhos representa um desafio para esses pais na busca de garantir a permanência dos mesmos na escola. Como apresentado anteriormente, a maior parte das famílias possui baixa renda, cuja referência está abaixo de três salários mínimos.

Outro aspecto apresentado pelos participantes foi o mérito pessoal, mencionado por quatro alunos, como reconhecimento do próprio esforço e determinação. Ao observamos a

história particular dos participantes da pesquisa e seus relatos sobre a trajetória escolar desde o ensino fundamental, vale ressaltar que o esforço pessoal esteve presente nos desafios e dificuldades que se apresentaram. Pereira (2007) reforça essa assertiva quando menciona as atitudes os alunos de uma universidade pública que desenvolviam estratégias próprias para lidarem com a falta de suporte e apoio por parte das Instituições de ensino.

6.2.2.6 Conhecimento do aluno sobre a legislação voltada para a educação inclusiva

No Brasil é vasta a legislação sobre Educação Inclusiva. O conhecimento sobre essas leis é de fundamental importância, pois estamos falando de um processo recente que ainda é marcado por contradições. Nesse sentido, com intuito de verificar qual o conhecimento que os participantes da pesquisa tinham sobre o assunto, foi realizado a seguinte questão?

Com relação à legislação sobre a pessoa com deficiência, como você se situa? Você conhece a legislação, principalmente voltada para área da educação?

Dos quinze participantes, dez responderam que não tinham conhecimento sobre o assunto.

Nos relatos dos demais participantes têm-se os seguintes posicionamentos:

Olha, essa questão da legislação, eu conheço, assim, eu digo que eu conheço até bastante sobre o assunto, mais agora relacionando diretamente com a questão da educação eu não conheço tantas. Até porque essas leis, estas instruções normativas e tudo, a gente tem mais acesso é... nessas cartilhas, por exemplo, que agente tem disponível no próprio site do governo tem umas cartilhas com as questões básicas e tudo. (Aluno-4-Df)

Conheço muito pouco... sei alguns direitos em relação à acessibilidade, a transporte, carteirinha interestadual, para viagens que ultrapassam os estados. E algumas outras questões: descontos para comprar carros. (Aluno-6-Df)

Para educação na verdade eu não tenho muito conhecimento não. A única coisa que eu sei, assim, a gente tem direito de reclamar acessibilidade pra gente em qualquer lugar, é... que os ônibus adaptados eles são, eles tem que dar preferência pra gente..., na verdade é o que eu sei, assim, agora quanto a educação na verdade, eu não tenho muito conhecimento. (Aluno-9-Df)

A legislação que eu conheço referente à acessibilidade e estas questões é mesmo aquela que, no tocante a participação de concurso, reservas de vagas, essas coisas é o que eu uso. [...] Com relação a educação, propriamente, eu não conheço, porque como eu já disse, eu descobri o meu problema na Universidade, eu já estava aqui dentro, então eu não tive uma educação especial (Aluna-8-Dv).

Sei as que se encaixam para todo mundo, digamos que é uma preferência nas vagas nas escolas próximo à sua residência, essa aí. (Aluno-10-Df).

Os alunos fazem menção à legislação sobre acessibilidade, porém apresentam a legislação mais ampla, que em alguma medida atendem a educação, mas são mais gerais. Com relação ao último relato, esse tem caráter mais específico à área da educação, mas não é especificamente da educação inclusiva, por exemplo, o direito de todas as crianças estudarem em escolas situadas próximas a sua casa é garantido pela LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que também apresenta o seguinte princípio: “Igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e no art.4º, Inciso III garante “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996a)⁴⁴.

O conhecimento sobre legislação é importante, pois possibilita a todos lutarem pelos direitos quando estes não forem respeitados. No entanto, o desconhecimento da legislação não impede apenas que as pessoas tenham seus direitos garantidos. Impede que as pessoas conheçam os próprios direitos.

Várias situações apresentadas pelos estudantes, como falta de acessibilidade, problemas com falta de rampas, dificuldade para conseguir material didático específico, atuação dos professores, são situações já dispostas na legislação.

6.2.2.7 Se os alunos fizeram a comunicação sobre condições especiais ao ingressarem na UFJF.

No que se refere à comunicação sobre as condições especiais destacamos, nos relatos, que oito alunos não procuraram pela coordenação do curso ou outros setores da Instituição. É o que observamos na fala de dois participantes:

⁴⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 set. 2010.

Não. Não procurei, até aqui na entrevista, eu não tinha conhecimento do órgão que tinha na Universidade. E o meu coordenador, eu também não procurei não. (Aluna-1- Dv).

Não, eu não procurei, eu não cheguei a procurar a coordenação do meu curso, e nem a Universidade, porque eu acreditava, isso como uma questão pessoal. Eu acreditava que eu não tinha necessidade, que eu tinha de lidar, eu tinha que me adaptar ao espaço que eu estava, entendeu? Pela minha, pelo grau da minha deficiência, por eu considerar que o grau da minha deficiência fosse menor. Eu ainda consigo conviver com a minha dificuldade só tendo pequenos prejuízos, isso não inviabiliza a minha entrada ou o meu acesso em alguns locais. (Aluno-5-Df).

Nesses casos quando os alunos deixam de informar sobre as suas condições específicas eles podem deixar de receber os atendimentos que poderiam favorecer a acessibilidade e a aprendizagem.

Cinco alunos relataram que ao chegarem à Instituição entraram em contato com a direção ou coordenadores dos seus respectivos cursos para falarem sobre a condição especial, decorrente da deficiência e quais as necessidades específicas.

Com isso pudemos verificar se dentro da Universidade há um procedimento mais geral ou se cada faculdade ou setor tem suas formas de atuar.

Quando eu entrei, eu peguei um atestado com o meu médico e apresentei na coordenação do curso pra que fosse passado para todos os professores e no outro ano quando teve troca de coordenação eu conversei com a coordenadora mesmo, pra ela passar para os outros professores. [...]os professores foram avisados que fizesse letra maior, alguns professores me dão prova ampliada, então, foi bem satisfatória nesse sentido.(Aluna-12-Dv).

Procurei. Eu procurei a secretaria do Serviço Social. Levei é... O atestado médico, comprovando que eu tenho realmente a deficiência na vista. [...] Eu falei que eu precisava, que quando tivesse prova, a prova com letra ampliada ia me ajudar a tá enxergando e se eu precisa-se de alguma ajuda se eles poderiam tá me ajudando com relação a matéria.(Aluna-14-Dv).
Os conselhos que eles (Coordenação do curso) davam é no início do ano já tá falando com os professores, colocando... A minha situação, [...] as minhas dificuldades, foi isso. Ai eu expliquei que eu também não tinha assim... coragem, , “tinha vergonha”, e assim tentava, até onde eu podia eu tentava, ai quando eu via que dava assim, era o meu limite ai eu me direcionava ao professor.É a questão da prova oral e tal, era questão de urgência.(Aluna-2-Dv).

Nos três relatos, as alunas com deficiência visual, tiveram o mesmo procedimento quando iniciaram curso ou o semestre letivo. Procuraram a coordenação do curso, apresentaram o laudo médico e solicitaram ao coordenador que comunicassem aos professores as suas especificidades e o que necessitavam.

Duas alunas puderam contar com ajuda da coordenação, sendo que uma delas coloca que foi satisfatório o resultado. A outra aluna não falou sobre esse retorno por parte professores. A aluna do terceiro relato recebeu a sugestão da coordenação para que a mesma falasse aos professores. Em função da timidez, não os procurou de imediato, buscou recursos próprios para vencer as dificuldades e somente procurou pelos professores quando percebeu que não conseguiria sozinha. Neste caso, procedimentos diferenciados resultaram em dificuldades para a aluna (Aluna-2-Dv).

Em outra situação a aluna fala sobre a necessidade que teve de mudar o turno do curso em função da deficiência visual. Esse processo que só ocorre em condições muito especiais, contou com o apoio da coordenação. No entanto, as informações sobre as condições e necessidades da aluna não foram repassadas aos professores.

Então, quando eu descobri meu problema de vista eu tava no 3º período, eu ainda estudava a noite e o meu oftalmologista indicou, como um melhor período pra estudo mesmo, pra se mais proveitoso o período da manhã, então procurei a coordenação com o laudo médico... Bem atual, falando que eu precisava estudar de manhã e tal. Ela me matriculou, todo período. Todo início de período durante o período de matrícula no SIGA⁴⁵, eu faço um requerimento pra ela falando do meu problema de vista e tal, e peço pra ela me matricular nas matérias da manhã. [...] Não, os professores não têm conhecimento não. (Aluna-8-Dv).

Os coordenadores dos cursos são os profissionais mais próximos dos alunos, sendo referências, particularmente, para aqueles recém - chegados à Instituição. Neste sentido a intervenção da coordenação pode minimizar possíveis problemas apresentados. Para os alunos que têm uma necessidade de condições especiais para melhor aproveitamento nos cursos, a falta de apoio ou recursos pode dificultar o seu desenvolvimento acadêmico.

Dois alunos, com deficiência física e que utilizam cadeira de rodas disseram que ao chegarem à Instituição eles foram procurados pelo diretor e pela secretaria do curso, respectivamente, que buscaram conhecer quais as necessidades dos estudantes. Em um dos casos foram tomadas as providências para oferecer as condições de acessibilidade e no outro foram realizadas melhorias e adequações ao que já era disponível, conforme relatos.

⁴⁵ SIGA: Sistema Integrado de gestão Acadêmica Gerencia todas as atividades acadêmicas da relação discente/docente/instituição dos cursos de graduação, pós-graduação, ensino médio e técnicos dos colégios integrados.

[...] Logo que iniciaram as aulas, o diretor do curso me procurou e se colocou totalmente a disposição pra gente poder resolver as questões que fossem aparecendo, na época não tinha elevador, mais ele disse que já tinha feito o pedido e que era só uma questão interna ainda, questão de tempo até instalar o elevador, mais isso não representou dificuldade, porque as salas sempre foram colocadas no andar de baixo, no térreo, até hoje em dia eles procuram fazer isto, até pra facilitar mesmo né, mais os banheiros já estavam com as obras concluídas, os bebedouros que foram ajustados. [...] Um semestre depois, mais também..., já tinha sido conversado. (Aluno-4-Df).

Especificamente não, cadeirante chama muita atenção, então, o pessoal da secretaria do ICH⁴⁶, de alguma forma me chamou, e eles automaticamente direcionaram, sobre essas questões: a sala, banheiro adaptado [...] o coordenador entrou em contato comigo e o pessoal da secretaria me viu, então não precisei de alguma forma estar correndo atrás deles, eles repararam as necessidades, automaticamente, e já foi remanejando[...]. Conforme ainda ocorre alguma dificuldade, desde o início eu entrava em contato com a secretaria do ICH.(Aluno -6-Df).

Em ambos os casos, os alunos tiveram o apoio e não apresentaram maiores dificuldades.

Nos destaques anteriores podemos observar que as atitudes dos coordenadores ou diretores frente às demandas dos alunos são bem distintas. O que pode indicar que cada faculdade ou Instituto assumem posicionamentos diferenciados. Nesse sentido, os indicativos podem apontar a falta de discussões coletivas sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência no contexto da UFJF.

As situações apresentadas pelos alunos exemplificam a demanda por apoio e suporte que possam favorecer à acessibilidade e à aprendizagem. Para alguns estudantes, a ausência de ações por parte da Instituição pode significar a impossibilidade de permanência no curso.

6.2.2.8 Em sua opinião, o que a Universidade ainda precisa realizar para melhor atender aos alunos com deficiência?

Neste ponto direcionamos nossa atenção para conhecermos o que os alunos percebem que ainda não é oferecido pela Instituição e, conseqüentemente, o que aparece como principais demandas.

⁴⁶ ICH – Instituto de Ciências Humanas.

Ouvir a opinião dos usuários sobre serviços oferecidos é importante para se estabelecer um contato entre quem o oferece e quem o utiliza. Essa relação aponta pelo menos duas possibilidades: a oportunidade do usuário mostrar o conhecimento e a aceitação do serviço, e a oportunidade do setor que oferece tais serviços de conhecer como tem atingido o seu público alvo e/ou os seus objetivos.

Nesse sentido, ampliam-se as possibilidades de compreensão das relações estabelecidas no contexto. Observando mais atentamente os discursos dos alunos, percebemos que os mesmos expõem aquilo que precisam para manterem-se nos respectivos cursos e ter um desenvolvimento acadêmico com qualidade.

As opiniões dos participantes (Apêndice E) centraram-se nos seguintes tópicos:

Qualidade da infraestrutura e acessibilidade: foi destacado por seis alunos, que fizeram referências a aspectos positivos e negativos que envolvem desde as questões relativas ao espaço físico quanto à disponibilização de recursos materiais.

Acho que a gente tende sempre pensar primeiro nas questões físicas né..., na estrutura mesmo da universidade , a questão dos elevadores, pra cadeirantes assim, a questão de rampas que facilita, porque na verdade as pessoas assim com deficiência, ela não quer se sentir dependente, não quer depender de ninguém,então quando você permite que ela tenha a livre circulação pelo espaço da universidade, eu acho que isso inclui muito mais ela na universidade, pensar a questão física, a de infraestrutura é..., muito importante.(Aluna-7-Df).

Outro ponto destacado foi a necessidade de estabelecer contato com os alunos. Em seus relatos os estudantes demonstraram uma realidade ainda marcada pelo distanciamento da Instituição. Seis alunos apontaram a necessidade de maior proximidade, para que o estudante e as suas demandas sejam conhecidas, visando maior acessibilidade. A expressão da aluna realça as falas:

...Conhecer quais são as necessidades mesmo, pra ficar mais próximo do aluno, porque tem gente na faculdade com condições especiais, eu acho que tentar se aproximar mesmo assim, pra promover uma inclusão”... “não basta a pessoa tá numa sala de aula , tem que incluir, eu acho que isso, se aproximar, o professor tá mais próximo, a coordenação tá mais próxima, quanto mais gente, tiver mais próximo dessas questões na Universidade, acho que é melhor.”(Aluna-15- Da)

Alguns alunos também apontaram a capacitação de professores, coordenadores: foi fala recorrente dos participantes a questão referente à formação e capacitação dos docentes para a atuação junto aos alunos que apresentam uma condição específica para a

aprendizagem. Ao assinalarem essas necessidades os alunos registraram as dificuldades, ainda presentes no cotidiano das Universidades. Como demonstra o relato abaixo.

[...] Eu acho que tem que ter um processo de adaptação, do espaço físico, mas acima de tudo dos professores pra aquele aluno, pra situação daquele aluno, por que eu não sei quantos professores, no meu curso estariam preparados pra atender uma pessoa com necessidades especiais e não alterar em nada ou alterar muito pouco do conteúdo a ser passado[...] Isso às vezes acontece, é questão de você perder praticamente todo o aprendizado, porque o professor não tá pronto para sair do próprio esquema, pra sair do próprio pensamento e adaptar a aula pra uma pessoa que talvez não tenha condição de ver o quadro ou não tenha condição de manipular algum objeto. (Aluno-5-Df).

No processo de inclusão na educação, as práticas pedagógicas necessitam ser renovadas para que estejam em consonância com as mudanças sociais. Ferreira e Guimarães (2003) apontam que é “necessário repensar o significado da prática pedagógica, a fim de tentar evitar erros do passado, quando os alunos com deficiência eram deixados à margem”.(p.44). Esse repensar pedagógico precisa incluir as práticas e ações que possam proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, do ensino básico ao superior.

Outro tópico citado por um dos participantes foi a divulgação dos direitos das pessoas com deficiência: neste aspecto há um posicionamento favorável para que a Instituição busque tratar mais abertamente as questões referentes ao processo de inclusão.

Ao apresentar a opinião sobre o acesso à Instituição uma participante da pesquisa menciona o sistema de cotas. Programa que a UFJF ainda não disponibiliza aos alunos com deficiência.

[...] A questão do próprio acesso à Universidade. O sistema de cotas ele é importante nesse sentido, por que de certa forma é você tratar os desiguais, não seria um privilégio, digamos, assim, favorecer um pouco mesmo o acesso, por que tem condições específicas de estudo, até chegar aqui, então, eu acho que o sistema de cotas é importante, é um fator importante, inclui, acho que nesse sentido inclui as pessoas com deficiência. (Aluna-7-Df).

Esse é um programa que já faz parte do contexto de algumas universidades estaduais e federais no Brasil. Para Pereira (2007, p. 171) o sistema de cotas “constitui-se em uma política pública de acesso e democratização do Ensino Superior e está em sintonia com os princípios constitucionais, na garantia de direitos.” Entretanto, o êxito dessa política também depende de ações que visem garantir a permanência dos alunos nos cursos.

As opiniões dos alunos apresentam pontos que em alguma medida já foram destacadas na legislação, mas ainda representam um desafio para as Universidades.

Frente a tais demandas é importante frisar que a participação dos alunos com deficiência na discussão e na busca pelas ações é imprescindível para se chegar aos resultados. Tão importante quanto apresentarem as suas necessidades é atuarem para a conquista dos seus direitos.

6.2.2.9 Sugestões apresentadas pelos alunos à UFJF

Neste último tópico abordado, foram elencadas algumas das sugestões e propostas sobre o processo de inclusão na Universidade. Observamos que os participantes apresentaram alguns pontos específicos e comuns sobre esse processo.

Foram recorrentes nas falas dos alunos os seguintes assuntos: a necessidade de melhorias na questão da acessibilidade e demandas de estruturas físicas.

Muitas dificuldades apresentadas pelos alunos no cotidiano na Instituição fazem alusões à acessibilidade de modo geral. Mas, principalmente, às questões básicas relacionadas à acessibilidade física e à inadequação de alguns espaços ou falta de material e cuidados que dificultam o deslocamento, a autonomia e independência dos alunos.

[...] Acho que a questão de preocupar um pouco assim, eu vou falar no meu caso: de preocupar um pouco com a questão das placas, com a letra um pouco maior ou com cores que ajudem, que facilitam né, que seja mais chamativo, às vezes é muito pequenino, porque às vezes a cor não ajuda, igual azul e branco é difícil de ver, acho que é isso assim, no meu caso é uma coisa que me ajudaria. (Aluna-1-Dv).

A aluna descreveu as estratégias que utiliza para encontrar as salas de aulas, para se localizar.

[...] É questão de acostumar assim, por exemplo, eu sei aonde são as salas com os números ímpares, então se eu tiver que ir numa sala com o número de longe eu não vou conseguir ver, eu já vou saber assim, pra mim é fácil, mais nem pra todo mundo seria. (Aluna-1-Dv).

Percebe-se que uma atividade, que geralmente é considerada como simples, para o aluno com uma condição específica representa um desafio diário. No entanto, as medidas para saná-lo não dependem de grandes mudanças. Mas, sim, de conhecimentos básicos sobre acessibilidade.

Em diferentes casos, em outras localidades da Universidade, a necessidade de mudanças básicas também foi sugerida, como as apresentadas nas falas das alunas.

[...] Eu acho que assim, deveria fazer uma obra de melhoramento em certos lugares, da Universidade, por exemplo: ali no nosso auditório do Serviço Social, se tivesse alguém que usasse cadeira de roda seria bem difícil porque não tem a rampa. [...] em relação às pessoas com deficiência visual, como eu, deveriam estar colocando letras maiores em coisas de informações, às vezes é bem difícil pra enxergar [...] também tá colocando placas pra ajudar, para indicar, porque é muito difícil. (Aluna-14-Dv)

[...] Eu acho que todas as salas deveriam ter esse quadro branco, por que eu acho que nele é melhor pra enxergar do que o quadro verde. [...] Eu acho que até esses cartazes eles poderiam ser maiores. Eu tenho uma dificuldade enorme de ler algum aviso, alguma coisa.[...](Aluna-12-Dv)

Houve também alusões quanto à divulgação de ações sobre inclusão: situações envolvendo a divulgação das ações sobre inclusão desenvolvidas na Universidade e também sobre o setor que atua no processo de inclusão dos alunos com deficiência, foram ressaltadas nas seguintes sugestões:

[...] É divulgar, igual eu tinha falado na entrevista, não ficar só em cartazes também, porque muitas vezes passa despercebido, mais tá informando mesmo, dando um recado em sala de aula [...] questão da própria informação, eu acho que é um caso pra se pensar, porque é muito assim, e-mail, tem muitas informações, tecnologia, é mais em conta, mais muitas pessoas não tem acesso. (Aluna-2-Dv)

[...] Acredito que dentro do que a Universidade já tem, somente expondo isso de uma maneira melhor, fazendo uma comunicação, que realmente existe este programa, existe este tipo de atendimento, acredito que seja suficiente pra poder atender a demanda que existe. (Aluno-10-Df).

[...] Ai, não sei, você nem conhece na Universidade, você quase não vê outras pessoas com deficiência. Às vezes ter algum encontro, algum tipo de palestra, não sei, alguma coisa assim, pra reunir mais essas pessoas [...]Acho que para as pessoas conhecerem, saber que tem outras pessoas, conversar. (Aluna-11-Dv).

No relato da aluna, a sugestão ultrapassa a ideia de divulgação das informações e ela chama atenção para necessidade de promoção de atividades que visem uma integração dos alunos com deficiência presentes na Universidade.

Os alunos também apontaram aspectos que abrangem a capacitação do corpo docente e dos profissionais que fazem parte do contexto da UFJF.

[...] Outras questões de inclusão que poderia ser melhorada é, por exemplo, em relação a palestras mesmo, pra conscientizar, não só..., às vezes não os coordenadores, enfim, mais os próprios funcionários da Universidade. Eu percebo às vezes, que quem tem mais dificuldade são os funcionários, de lidar com as pessoas [...] são essas falta de... Coisas básicas, né, às vezes alguém tá bem intencionada em ajudar, mas não tem preparo pra isso, acho que isso seria importante. (Aluno-4-Df).

[...] Eu acho que disponibilizar mais cursos para os professores, para eles estarem se capacitando pra atender os portadores de necessidades especiais, e a questão do acesso mesmo. (Aluno-5-Df).

Acho que talvez, eu não sei como, assim, é o perfil das patologias, das deficiências dentro da Universidade, talvez capacitando professores pra tá trabalhando, pra tá lidando melhor com essa questão porque é uma especificidade, é..., diferente você lidar com alunos com essa limitação, então eu acho que o curso de capacitação pra professores recente é muito válido. (Aluna-7-Df).

Com relação à rotina em sala de aula e os aspectos ligados à didática e atuação dos professores, a declaração da aluna resume como ela percebe a necessidade dessa participação.

Olha, é bem isso, eu acho que, por exemplo, dependendo da deficiência, igual eu falei aqui, pode ser um cego, pode ser alguém que tenha problema de audição, acho que o aluno tá na faculdade pra aprender o conteúdo, quando tem essa coisa de aproximação, quem é mais próximo do aluno é o professor, cabe bem ao professor observar,... não o convívio do aluno na sala, mais observar a evolução do aluno na sala, porque às vezes o aluno deixa, justamente, por ele não tá tão inserido aqui, "fala a não vou perguntar não, incomoda, sabe", mais a medida que o professor se preocupa com ele, pode ser uma forma de aproximar mesmo, precisa disso[...] a partir do momento que há uma aproximação dá pra enxergar os problemas e aí aparece as soluções, cabe a alguém colocar em prática essas soluções. (Aluna-15-Da).

Observamos que os alunos não destacaram nenhum tipo de modificação da didática dos professores com intuito de oportunizar uma aprendizagem de qualidade. A maioria dos alunos buscava por eles mesmos encontrar soluções para os problemas que surgiam.

A questão sobre a capacitação dos docentes e dos profissionais que trabalham com os alunos com deficiência é assunto presente na legislação, conforme citado no PNE.

O Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001a), apresenta nas diretrizes voltadas para a Educação Especial, a prioridade de capacitação para os profissionais que atuam no atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais da creche à Educação Superior. “Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e

aprendizagem dos educandos especiais⁴⁷ sem que professores, técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente” (BRASIL, 2001a)⁴⁸. Analisando as sugestões apresentadas pelos alunos da pesquisa observamos que Universidade ainda não atende a essa demanda.

Em síntese, as sugestões indicadas pelo grupo de participantes da pesquisa reforçaram a necessidade de ações e práticas voltadas para a efetivação do processo de inclusão no Ensino Superior público, que possam tornar exequível propostas que contribuam para a melhoria na educação dos alunos com deficiência, visando tanto o processo de acesso, quanto à possibilidade de permanência nas Instituições.

⁴⁷ Manutenção da terminologia presente no texto.

⁴⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 24 out. 2010.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta investigação, retomo alguns pontos que trouxeram as primeiras reflexões e discussões que encaminham para a realização deste trabalho e permitiram proceder de forma crítica e contextualizada com o levantamento sobre a realidade dos alunos com deficiência que estão matriculados em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Um aspecto que chamou a atenção foi o fato de todos os participantes da pesquisa terem realizado a Educação Básica em escolas de ensino regular, sendo que a maioria concluiu o Ensino Fundamental em escolas públicas. Esta ainda não é a realidade de todas as crianças, jovens e adultos com deficiência em nosso país.

As informações decorrentes deste estudo foram significativas, pois destacaram o desempenho dos alunos, sujeitos da pesquisa, e apresentaram as possibilidades de crescimento e desenvolvimento desses no ensino regular, em uma escola comum a todos, contradizendo as críticas contra o processo de inclusão.

Críticas que podem ser oriundas das dificuldades referentes às iniciativas com relação ao processo de inclusão escolar, que muitas vezes parece encontrar espaços apenas dentro da legislação, e na prática é desprovido dos recursos necessários, tais como: estrutura física dentro do padrão de acessibilidade, recursos materiais, docentes e pessoal que atuam nas escolas, com formação e capacitação adequadas.

Em seus relatos os alunos falaram sobre a importância da família e o esforço próprio para o desenvolvimento escolar, mas também apontaram as atitudes favoráveis de algumas escolas e professores envolvidos com a inclusão. Mesmo que estas não sejam situações comuns a todos os alunos e que todos tenham enfrentado dificuldades, a presença destes no ensino superior demonstra que o fato de terem frequentado escolas não segregacionistas os prepararam para concorrerem, como os demais candidatos, a uma vaga em uma universidade pública, na busca por uma qualificação profissional, tão importante para a inserção social e no contexto do trabalho.

A família foi apresentada em um lugar de destaque, sendo apontada pelos alunos em função do papel de incentivadora e orientadora, de parceira na luta contra a exclusão.

Ao destacarmos a situação dos alunos com deficiência e o processo de inclusão na Educação Superior ressaltamos que é um processo recente e, mesmo possuindo uma legislação que abre novas possibilidades, na prática ainda precisa-se de políticas mais efetivas

no âmbito nacional e, no caso das universidades, de políticas internas voltadas para a implementação de ações que até pouco tempo não faziam parte da dinâmica destas.

São ações que envolvem a organização do espaço físico, tais como: instalações de elevadores, rampas, banheiros adaptados, dentre outras. Também mudanças na área pedagógica que implicam na capacitação dos docentes; na necessidade da presença de profissionais específicos, como intérpretes de LIBRAS e especialistas que possam atuar juntos às pessoas com as mais diversas condições especiais; ao acesso a materiais e recursos didáticos diferenciados e adequados para cada situação.

Na pesquisa realizada, observamos que os problemas relatados e enfrentados pelos alunos, em sua maioria, dependem de ações simples e recursos de fácil acesso, mas envolvem conhecimentos e programas básicos de acessibilidade.

Algumas das dificuldades citadas pelos participantes da pesquisa já possuem normas de referência, previstas pela Portaria nº. 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre as condições de acesso dos alunos com deficiência ao Ensino Superior. A portaria destaca essas ações como requisitos fundamentais para o processo de avaliação das instituições e para garantir o reconhecimento e credenciamento, além da renovação de cursos.

Esse documento legal traz reflexões sobre quais critérios são considerados e avaliados, pois os procedimentos voltados para o acesso e permanência desse grupo de alunos a esse nível de ensino ainda são iniciais e básicas. Dos poucos estudos realizados sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior e nos levantamentos oriundos desta presente investigação, os resultados apontam que a maioria das ações ainda se concentra nos procedimentos de acesso (processos seletivos).

No presente trabalho, a participação dos alunos forneceu aspectos relevantes para a compreensão da realidade sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Juiz de Fora, a situação específica vivenciada por eles no cotidiano e apontou lacunas no atendimento às condições básicas e específicas, inclusive a falta de ações que visem à permanência com qualidade na Instituição.

Foi possível verificar que é baixo o número de alunos com deficiência, dos quais se tem o registro, que estão matriculados em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Eles correspondem ao percentual de 0,13%, que é inferior a referência nacional, de 0,34%. O que denota que a Instituição ainda tem um desafio para tornar-se mais acessível, ampliando as ações que possam viabilizar o processo de inclusão desses alunos.

Com relação ao processo seletivo de ingresso (acesso) para a Instituição, foi possível verificar que um número expressivo dos alunos não solicitou o atendimento especial para a realização das provas. Daqueles que não realizaram o pedido, alguns alegaram desconhecer que a UFJF possuía esse tipo de atendimento. As informações sobre o atendimento especial são disponibilizadas em todos os editais dos processos seletivos. Esse dado suscita reflexões sobre como o edital tem atingido a este público específico na questão da acessibilidade, pois ainda não é apresentado no formato de áudio e nem em LIBRAS.

Quanto à ocorrência do tipo de deficiência, entre os alunos da Instituição, oito apresentam deficiência física, seis com deficiência visual (parcial) e uma com deficiência auditiva (também parcial). Desses, predomina a ocorrência da deficiência congênita.

De modo geral, não se observou no discurso dos participantes que a condição específica ocasionada pela deficiência tenha sido fator determinante para a escolha de um referido curso.

Uns dos aspectos mais destacados nesta investigação foram as questões relacionadas à permanência dos alunos na graduação. Os participantes apresentaram situações que representam dificuldades diárias para conseguirem acompanhar o curso. A partir dos relatos foi possível elencar alguns desses fatores que influenciam na efetivação do processo de inclusão e que merecem discussão, reflexão e ações.

Dificuldades referentes à infraestrutura: problemas para localização de salas de aula, devido à inadequação das cores das placas de identificação; uso inadequado de alguns tipos de quadro em sala de aula, que impede o acesso ao que está sendo registrado pelo professor; problemas de locomoção, principalmente do aluno que utiliza cadeiras de rodas, devido a falta de rampas de acesso dos passeios à entrada dos prédios, em particular, daqueles cujas construções são mais antigas; falta de materiais didáticos adaptados durante as aulas, exemplo: a maioria dos textos são fornecidos em tamanho padrão; falta de preparação do corpo docente para atuarem junto a alunos que apresentem uma condição especial; pouca divulgação das atividades desenvolvidas pelo setor responsável pelas ações voltadas para atendimento dos alunos com deficiência.

Essas considerações, vindo a partir dos alunos permitem situar essa realidade por um ângulo particular, aquele referente a quem necessita dos serviços. Entretanto, é importante destacar que em algumas situações as dificuldades dos alunos podem também ser decorrentes da falta de comunicação sobre a própria condição e sobre as necessidades específicas.

Um ponto importante sobre as dificuldades registradas pelos alunos no cotidiano também pode ser concernente ao desconhecimento sobre a legislação na área da educação

inclusiva. Essa situação foi evidente nos relatos do grupo de participantes da pesquisa. É importante destacar que o conhecimento sobre a legislação por parte destes, é fundamental para que possam se inteirar dos direitos que são garantidos por lei.

Buscar pelo setor responsável pela organização do processo de inclusão na Instituição também é uma forma de garantir os direitos, já que os próprios núcleos ou coordenações de acessibilidade são resultantes da legislação em vigência e visam à promoção de ações em prol da inclusão. A partir da demanda dos alunos, os núcleos poderão ter informações mais detalhadas sobre os mesmos, o que pode direcionar para melhoria dos serviços disponibilizados.

Ao realizarmos um levantamento sobre as atividades desenvolvidas pela Universidade, na área da inclusão, observamos que a Instituição oferece vários cursos, possui projetos de pesquisas e realiza eventos voltados para a capacitação de pessoal⁴⁹ para atuarem na educação inclusiva, de modo geral.

Dessas atividades, algumas são desenvolvidas pela Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI), outras pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED) da Faculdade de Educação e também por alguns cursos de graduação, a exemplo o de Educação Física que possui grupos de pesquisa envolvidos com a temática sobre inclusão e desenvolve atividades que abrem espaço para a participação de pessoas com deficiência, dentre essas, os alunos da Universidade, e por último um curso desenvolvido pela Faculdade de Odontologia, que é voltado para capacitação de profissionais para atenderem pessoas com necessidades especiais⁵⁰.

Essas ações demonstram que Universidade Federal de Juiz de Fora apresenta espaço de discussão e desenvolvimento de trabalhos que favoreçam à inclusão escolar e social. No entanto, observamos que as atividades estão restritas às Unidades ou Setores específicos, o que impede uma maior divulgação das ações e uma atuação pautada no trabalho coletivo. Além disso, são poucas as ações diretamente voltadas para os alunos com deficiência que estão na Instituição.

Melhorar as condições para o acesso e a permanência do aluno com deficiência no Ensino Superior significa garantir a esses alunos os direitos que estão presentes na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 2010a) e nos demais documentos subsequentes que propõem a inclusão de todos os alunos em um sistema de ensino que valoriza as individualidades e respeita a diversidade humana.

⁴⁹ Particularmente, professores das redes Estaduais e Municipais do Ensino Básico.

⁵⁰ Terminologia adotada no curso.

Em seus relatos, o que os participantes destacaram como demandas para a melhoria ao atendimento na UFJF também faz parte das discussões de outros estudos que tratam sobre a temática referente à Inclusão no Ensino superior. As necessidades apresentadas são semelhantes às de outras Universidades. Podemos inferir a partir dessa observação que a efetivação do processo de inclusão vai além da legislação e que ações para tornar as instituições públicas de ensino mais acessíveis dependem de um trabalho sistemático de discussões e práticas que envolvam a Universidade em todo o seu contexto.

Construir uma Universidade aberta à inclusão e um espaço de educação inclusivo para todos os alunos, onde a possibilidade de acesso venha acompanhada pela garantia de permanência e de uma aprendizagem de qualidade, ainda é um desafio.

Por acreditar e direcionar esforços para esse caminho espero através deste trabalho, trazer reflexões, contribuições e subsídios para que se possa ter atuações diferenciadas na Educação de todas as pessoas. E que as ações se pautem na escuta ao outro, na troca e no esforço coletivo. Estes aspectos, seguramente, já atuam a favor do processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

AHLERT, A. Exclusão social versus qualidade ética da educação. In: BONETI, L. W. **Educação exclusão e cidadania**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997. p.15-40.

ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R.; SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

ANDRÉ, M. E. D; LÜDKE, M.;. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo, EPU, 1986.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008. Série Pesquisa, v.13, p.68.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Visão Histórica. Brasília: Ministerio da Educação, 2000.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Iniciando nossa Conversa. 2.ed. Brasília: Ministerio da Educação, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1987.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MAROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960. Cria a Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1960. Seção 1, p.16272. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3858-23-dezembro-1960-354438-norma-actualizada-pl.html>>. Acesso em: 15 set. 2010.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p.11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 28 ago. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, DF, 23 dez. 1996a. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 set. 2010.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago.1971. Ret. 18 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 4 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso circular n. 277/96**. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação, 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/aviso277.txt>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Esporte. Portaria n. 1.105, de 28 de setembro de 1998. Aprova as alterações do Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora, com sede na cidade de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 set.1998. Seção 1, p.4. Disponível em <<http://www.ufjf.br/portal/files//2009/01/estatuto.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. p.10. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 6 fev. 2010.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000a. p. 2 . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 27 set. 2010.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 24 out. 2010.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 out. 2001b. p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 5 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 17/2001: homologado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2001c. Seção 1, p.46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001: homologado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção1, p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Seção1, p.12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> >. Acesso em: 22 nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. p.5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 5 nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005a. p.28. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 5 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Incluir:** Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. 2.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. p.7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 17 ago. 2011.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007c.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT / CORDE / SEDH / PR**. Brasília: Comitê de Ajudas Técnicas, 2007d. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/corde/comite.asp>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008b. p.26. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 16 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROUNI: o programa**. 2008c. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 17 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008**. Brasília: INEP, 2009. v.1.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. 12.ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Superior de 2009. Brasília: MEC/INEP, 2010b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em : 10 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo escolar 2010. Brasília: MEC/INEP, 2010c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>. Acesso em : 10 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse das Ações do Ministério da Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2010d.

BRASIL. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010e. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sin_tese_2009.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 29 nov. 2011.

CARVALHO, A. R.; ROCHA, J. V.; SILVA, V. L. R. R. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS- PEE (Org.). **Pessoa com deficiência:** aspectos teóricos e práticos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p.15-56.

CASTANHO, D. M. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo em universidades e centro universitário de Santa Maria – RS.** 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação,** Rio de Janeiro, n.24, p.5-15, set./dez. 2003.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural a identidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.93-117.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.245-262, jul. 2002.

DELORS, J. et al. (Org.). **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Tradução José Carlos Eufrásio. 8.ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DUARTE, E. R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem**. E agora? 2009.162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.85-113.

FERREIRA, M. E. C. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas**. 2002. 331f. Tese (Doutorado em Educação)– Departamento de Educação Especial, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FERREIRA, M. E. C.; DUARTE, E. R. **A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior em Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010.

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

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.161-181.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 5.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, A. A. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. 175f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 1998.

GOMES, A. A. Estudo de caso: planejamento e métodos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v.15, n.16, p.215-221, jan/dez. 2008.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B. M. Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores. In: LIBÓRIO, R. M. C.; SILVA, D. J. (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.73-114.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou está, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. 2.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.183-209

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-559, set./dez. 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista educação especial**, Santa Maria, n.25, p.37-47, ago. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra: ONU, 1948. Disponível em:<<http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/portugues/Universal.html>>. Acesso em: 15 out. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 10 abr. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (1990). Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 1998.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adulto**. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, M. M. **Inclusão e universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PELLEGRINI, C. M. **Ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. 2006. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FAVERO, O. (Org.). **A educação nas Constituições brasileiras 1823-1988**. São Paulo: Autores Associados, 1996. p.255-291.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

REIS, N. M. M. **Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior e as universidades federais mineiras**. 2010.188 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gérias, Belo Horizonte, 2010.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 6.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.57-68.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEDESCO, J. C. **O Novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1998.

TRIVIÑUS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Plano de expansão e reestruturação**. Juiz de Fora: UFJF, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Coordenação de Assuntos Estudantis. **Apresentação**. c2010a. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cae/apresentacao/>>. Acesso em: 12 abr.2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional. **CAEFI**. c2010b. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acessibilidade/caefi/>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional. **Objetivos**. c2010c. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acessibilidade/objetivos/>>. Acesso em: 17 abr.2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional. **Projetos da UFJF**. c2010d. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acessibilidade/projetos-da-ufjf-2/>>. Acesso em: 17 abr.2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Edital nº 07/2011 – PROGRAD: Programa de Isenção ou Redução da Taxa de Inscrição do Concurso Vestibular 2012 e Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011a. Disponível em: <<http://www.vestibular.ufjf.br/copese/files/2011/08/Edital-de-Isen%C3%A7%C3%A3o-2012.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Pró-Reitoria de Graduação. **Edital nº 08/2011 – PROGRAD:** Concurso Vestibular 2012 Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011b. Disponível em: <<http://www.vestibular.ufjf.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "A Trajetória Escolar de Alunos com Deficiência Matriculados em Cursos Presenciais da Universidade Federal de Juiz de Fora". Neste estudo pretendemos investigar a trajetória escolar dos alunos com deficiência, inseridos em cursos de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, com intuito de conhecer a realidade escolar desse grupo de alunos.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é contribuir para o debate sobre o processo de inclusão na educação e também apresentar contribuições que possam favorecer esse processo.

Para este estudo serão adotados os seguintes procedimentos:

1ª Fase: Os alunos com deficiência, devidamente matriculados, responderam a um questionário e posteriormente, participarão de entrevistas individuais que serão previamente agendadas. Será utilizada a entrevista do tipo semi-estruturada.

2ª Fase: Após a transcrição das entrevistas iniciais, será agendado novo encontro com os alunos, onde serão apresentados todos os registros referentes às entrevistas para que os mesmos analisem os conteúdos e façam suas considerações, se assim o desejarem.

Todas as entrevistas serão gravadas. Os participantes serão informados previamente sobre esse processo de registro.

Também serão informados que a participação neste estudo não terá nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 29 de Março de 2010.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFJF
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF
JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36036-900
FONE: (32) 2102-3788 / E-MAIL: cep_propesq@uff.edu.br

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARIA APARECIDA BORGES
ENDEREÇO: RUA ENGENHEIRO JOSÉ CARLOS DE MORAES SARMENTO Nº 421/301
JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36036-100
FONE: (32) 9977-3005 / E-MAIL: APARECIDA.BORGES@UFJF.EDU.BR

APÊNDICE B – Questionário socioeconômico

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa, cujo título é: “**A trajetória Escolar de Alunos/as com deficiência matriculados/as em cursos presenciais da Universidade federal de Juiz de Fora**”⁵¹. Sua participação é importante para compreendermos, discutir e contribuir para melhoria do processo de inclusão na educação e social.

Obrigada pela colaboração.

Questionário socioeconômico	
Número do questionário:	
Caracterização Pessoal	
1-Nome:	
2-Idade:	3- sexo: Masculino (<input type="checkbox"/>) Feminino (<input type="checkbox"/>)
4- Tipo de deficiência: (<input type="checkbox"/>) Congênita (<input type="checkbox"/>) adquirida.	
5-Estado Civil 1-(<input type="checkbox"/>)Solteiro/a 2-(<input type="checkbox"/>) Casado/a 3-(<input type="checkbox"/>)Divorciado/a 4- (<input type="checkbox"/>) Viúvo/a 5- Outro. Qual?.....	
6-Local de residência: 1-(<input type="checkbox"/>) Juiz de Fora 2-(<input type="checkbox"/>) outra cidade. Qual?.....	
7-Com quem reside: 1-(<input type="checkbox"/>)Pais/familiares 2-(<input type="checkbox"/>)Sozinho 3-(<input type="checkbox"/>)República 4-(<input type="checkbox"/>)Moradia estudantil 5- (<input type="checkbox"/>) outros. Qual?.....	

⁵¹ Este representa o título inicial que foi substituído por: **A Inclusão de Alunos/as com deficiência matriculados/as em cursos presenciais da Universidade federal de Juiz de Fora**” em função de melhor adequação para a pesquisa desenvolvida.

Situação econômica			
8- Você trabalha?			
1 - () Nunca trabalhei 2 - () Já trabalhei e me aposentei 3 - () Não 4 - () Sim. Onde?.....			
9- tipo de emprego		1- () formal 2-() informal	
10- profissão atual?			
11- Quantos dias você trabalha por semana? ____ dias			
12- Quantas horas por dia? ____ horas.			
13- Fonte de renda		1-() salário 2-()bolsa 3-()benefício-INSS 4-() outros. Qual?.....	
14-Renda atual/aluno(a)		1-() Menos de um salário mínimo	2-() de um a dois salários
4-() de três a cinco salários		5-() de cinco a dez salários	6-() acima de dez salários
15- Renda familiar		1-()de um a dois salários	2-() de dois a três salários
4-() de cinco a dez salários		5-() acima de dez salários	
Trajatória escolar			
16- Você frequentou a Educação Infantil (pré- escola):			
17- Em que tipo de estabelecimento escolar?			
1-() Escola pública regular 2-() Escola pública especial 3-() Escola particular regular 4-() Escola particular especial			
18-Em que tipo de estabelecimento escolar cursou o ensino fundamental?			
1-() Escola pública regular 2-() Escola pública especial 3-() Escola particular regular 4-() Escola particular especial			
19- Qual o tipo de ensino?			
1-() Educação regular 2-() Educação de jovens e adultos			
20- Em que ano iniciou o Ensino Fundamental? ().			
21-Em tipo de estabelecimento escolar cursou o ensino médio?			
1-() Escola pública regular 2-() Escola pública especial 3-() Escola particular regular 4-() Escola particular especial			
22- Qual o tipo de ensino?			
1-()Educação regular 2-()Educação profissionalizante 3-() Pré-vestibular 4-() Educação Jovens/ adultos			
23-Em que ano iniciou o Ensino Médio? ().			
24- Qual curso faz atualmente? Quando iniciou?			
25- você já realizou outro curso superior?			
1-() não 2-() sim			
26- Em Qual o tipo de estabelecimento?			
1-() público 2-() particular			
27- Tipo de curso			
1-() presencial 2-() a distância			
Caracterização familiar			
28- Grau de escolaridade		pai	mãe
1-Sem escolaridade			
2-Ensino Fundamental incompleto			

3-Ensino Fundamental completo		
4- Ensino médio incompleto		
5- Ensino médio completo		
6- Ensino superior incompleto		
7- Ensino superior completo		
8- Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)		
29- Profissão		

Fonte: Questionário adaptado- 2010. Modelo original- UNESP- Presidente Prudente

Obrigada pela sua participação.

Juiz de Fora ____/____/2010.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista**ROTEIRO DA ENTREVISTA- 1ª etapa****Nome Completo:****Que curso faz:****Período:****1- Ensino básico (Fundamental e Médio).**

Relato sobre a trajetória:

2-Ensino Superior:

- a) Curso que faz:
- b) Motivo da escolha:
- c) Relato sobre o processo de ingresso para a Universidade – Processo seletivo: como avalia a acessibilidade na UFJF.
- d) Breve relato sobre o cotidiano na Universidade: como é a rotina, a acessibilidade.
- e) Tem algum tipo de dificuldade?
- f) Opinião sobre o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência na UFJF.
- g) Você sabe se a Universidade possui algum programa voltado para o atendimento do aluno com deficiência e Possibilitar a permanência na instituição? Qual/is?
- h) A que ou a quem você atribui o seu sucesso no processo da educação?
- i) Com relação à legislação sobre a pessoa com deficiência, como você se situa? Você conhece a legislação, principalmente voltada para área da educação?

ROTEIRO DA ENTREVISTA- 2ª etapa

- 01- Quando você iniciou o curso, você procurou a coordenação do curso ou algum outro setor da Universidade para falar sobre a questão da deficiência e sobre as suas necessidades?
- 02- Na sua opinião, o que a Universidade ainda precisa realizar para melhor atender os alunos com deficiência?

Sugestões.

APÊNDICE D – Ficha utilizada para a organização dos dados das entrevistas

1ª ENTREVISTA

Aluno/a:		Identificação fictícia:
Tipo de deficiência:		Idade:
Início da educação formal:		
Curso:		Período:
Ensino Básico	E. FUNDAMENTAL	
	E. MÉDIO	
Ensino Superior	Escolha do curso	
	Acessibilidade	Ingresso/ processo Seletivo
		Cotidiano
		Dificuldades apresentadas
		Opinião sobre inclusão
		Conhecimentos Sobre os programas
A quem/que atribui o êxito nos estudos		
Conhecimentos sobre legislação		

2ª ENTREVISTA

Comunicação sobre as necessidades/condições especiais	
Opinião sobre o que a universidade precisa melhorar em termos de acessibilidade	
Sugestões	

APÊNDICE E – Quadro sobre a opinião dos/das alunos/as sobre o que a Universidade precisa para melhor atender às pessoas com deficiência

Participantes	Opiniões
Aluna-1-Dv	[...] Eu acho meio complicado eu responder essa pergunta, porque cada um tem a sua limitação, eu acho que seria interessante um maior dialogo com os alunos [...] Até da parte dos alunos mesmo procurarem um diálogo maior pra ver quais são as necessidades existentes aqui pra poder suprir essas, por que às vezes... Faz uma coisa assim, mas talvez nem atinja tantas pessoas quanto precisava, outras medidas exigiriam [...].
Aluna-2-Dv	[...] Pra mim ela tem que se direcionar ao sujeito, a gente busca quando a gente sabe, quando a gente tem conhecimento , informação, mais acho que pra eles, estando cientes também, poderia procurar [...].
Aluno-3-Df	[...] Conhecer e entender as necessidades, que tanto o deficiente visual, como o auditivo, e o deficiente físico têm. Conhecer essas necessidades no sentido de que cada um, cada um desses tipos de deficiência vai exigir um cuidado diferente, e saber como que esse cuidado vai ser oferecido pra que isso não seja uma coisa muito invasiva. Eu acho que saber lidar com isso, conhecer o público que você vai destinar aquela ajuda, acho fundamental [...].
Aluno-4-Df	[...] Bom, os outros tipos de deficiência não sei analisar bem, mais na questão da minha que se trata mais de dificuldade de locomoção, eu acho que faltam rampas em alguns pontos mais específicos, igual eu citei antes, por exemplo, quando eu chego de ônibus eu tenho que entrar pelo estacionamento da faculdade ⁵² , porque não tem rampa pra subir ali em frente ao ponto, é só escada, é em outras faculdades, nos prédios mais antigos principalmente, falta acesso [...].
Aluno-5-Df	[...] Eu acho que tem que ter um processo de adaptação, do espaço físico, mas acima de tudo dos professores pra aquele aluno, pra situação daquele aluno, porque eu não sei quantos professores, no meu curso estariam preparados pra atender uma pessoa com necessidades especiais e não alterar em nada ou alterar muito pouco do conteúdo a ser passado [...] Isso às vezes acontece, é questão de você perder praticamente todo o aprendizado, porque o professor não tá pronto para sair do próprio esquema, pra sair do próprio pensamento e adaptar a aula pra uma pessoa que talvez não tenha condição de ver o quadro ou não tenha condição de manipular algum objeto [...].
Aluno-6-Df	[...] É verdade que as coisas estão acontecendo rápido, então, estão modificando: os ônibus estão ampliando, vai facilitar para os deficientes, com relação estrutural este ano, parece que remodelaram intensamente a estrutura, então, tá bem legal também, tem rampas novas, o acesso tá se alterando [...].
Aluna-7-Df	Ter um sistema cotas. [...] Favorecer um pouco o acesso, porque tem condições específicas. [...] Acho que a gente tende sempre pensar primeiro nas questões físicas né, na estrutura mesmo da Universidade, a questão dos elevadores, pra cadeirantes assim, a questão de rampas que facilita, porque na verdade as pessoas assim com deficiência, ela não quer se sentir dependente, não quer depender de ninguém, então quando você permite que ela tenha a livre circulação pelo espaço da Universidade, eu acho que isso inclui muito mais ela na Universidade, pensar a questão física, a de infraestrutura é..., muito importante [...].
Aluna-8-Dv	[...] No meu caso especificamente, acho que não tem muito que ser feito [...] Mais de um modo geral, com relação ao problema visual, eu acho que tem que evoluir muito ainda, o

⁵² O local referido pelo aluno é o estacionamento que dá acesso à Faculdade de Direito.

	<p>programa de acessibilidade né, porque eu imagino talvez um estudante cego, completamente cego, eu acho que eu desistiria, sinceramente. Os professores [...] não são treinados pra poder lidar com essas situações, porque isso não é só profissional, você tem que ter muito emocional também, tem que ter muita boa vontade, né, muita boa vontade [...] Eu acho que tem que ser melhorado, muito ainda [...].</p>
Aluna-9-Df	<p>[...] Mas, quanto ao acesso a alguns lugares aqui da Universidade, eu nunca encontrei dificuldade [...] quanto as minhas necessidades não, eu não sei falar pelas outras na verdade , eu não sei como que ficaria, por exemplo, um deficiente visual, eu não sei se ele tem facilidade[...].</p>
Aluno-10-Df	<p>[...]Acredito que o primeiro passo seria de procurar estes alunos ,e conversar com eles , desde o início, desde o momento que eles chegam, saber das necessidades de cada um, pra poder melhor atendê-los e não deixar, digamos assim, só eles procurarem quando houver necessidade, porque às vezes muitos, até mesmo por questão talvez de..., vergonha mesmo,ou por não ter iniciativa de ir procurar acaba deixando de ter um direito seu atendido, por este motivo, acho que seria a Universidade teria de tomar uma iniciativa, neste caso. [...].</p>
Aluna-11-Df	<p>[...]Acho que melhorar a infraestrutura mesmo , colocar mais rampas, elevador em todas as faculdades , é mais na estrutura da Universidade mesmo[...].</p>
Aluna-12-Dv	<p>[...] Eu acho que precisam buscar mais, procurar saber mais quem são as pessoas que precisam de um atendimento específico, pra eles poderem desenvolver as políticas de inclusão [...] A para poder desenvolver mais coisas que ajudassem para os alunos como até disse na entrevista, maior acessibilidade pras pessoas [...].</p>
Aluna-13-Dv	<p>[...] primeiramente, eu acho que um esclarecimento do corpo docente, vamos colocar junto com os professores, coordenadores, diretores, porque muitas vezes a gente necessita, de uma certa participação deles [...] deles entrarem nesse projeto de inclusão também, porque não adianta, o professor ele tem que saber que existem pessoas dentro da sala que precisam de um tratamento diferente, não vou colocar um tratamento especial, mas eles tem que tentar na didática dele, atender a todos de uma maneira geral, seja uma pessoa que tem uma dificuldade , tem que atender a todos nessa questão da acessibilidade [...] e às vezes é necessário que o professor tenha um posicionamento diferente, ele também não pode fechar os olhos né, porque tá acontecendo, pelo que tá acontecendo também na Universidade de tá recebendo outras pessoas, primeiro é isso, esclarecimento dos professores [...]. [...] Depois, eu acho que já entra na questão dos materiais é importante também ter materiais, por exemplo, pra pessoas que são cegas, as pessoas que são surdas [...] então eu acho assim, eu acho que é outra preocupação, porque já que se quer incluir, que se dê condições pra que essa inclusão aconteça [...].</p>
Aluna-14-Dv	<p>[...] A Universidade podia tá divulgando mais, sobre essa necessidade especial, seria muito interessante. Através de cartazes e informando mais sobre os nosso direitos, por nos termos deficiência [...].</p>
Aluna-15-Da	<p>[...] Eu acho que conhecer quais são as necessidades mesmo, pra ficar mais próximo do aluno, porque tem gente na faculdade com condições especiais, eu acho que tentar se aproximar mesmo assim, pra promover uma inclusão [...] não basta a pessoa tá numa sala de aula , tem que incluir, eu acho que isso, se aproximar, o professor tá mais próximo, a coordenação tá mais próxima, quanto mais gente, tiver mais próximo dessas questões na Universidade, acho que é melhor [...].</p>

Fonte: Dados da pesquisa

ANEXOS

ANEXO A – CAEFI/ UFJF – Sala Multifuncional direcionada para o atendimento das pessoas com deficiência

Nº de Ordem	Especificação
01	02 Microcomputadores com gravador de CD, leitor de DVD
02	02 Estabilizadores
03	Lupa Eletrônica
04	Scanner
05	Impressora laser
06	Teclado com colméia
07	Mouse com entrada para acionador
08	Acionador de pressão
09	Bandinha Rítmica
10	Dominó
11	Material Dourado
12	Esquema Corporal
13	Memória de Numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão Criativo
17	Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)
18	Dominó de animais em Língua de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Lupa manual, Lupa Conta – Fio Dobrável e Lupa de Régua
21	Dominó com Textura
22	Plano Inclinado – Estante para Leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda
26	Armário de aço
27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melanínico
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Reglete de Mesa
04	Punção
05	Soroban
06	Guia de Assinatura
07	Globo Terrestre Adaptado
08	Kit de Desenho Geométrico Adaptado
09	Calculadora Sonora
10	Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis

Fonte: CAEFI/2011. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/acessibilidade/sala-multifuncional/>>. Acesso em 17 abr.2011

ANEXO B – Termo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF⁵³

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFJF
36130-000 JUIZ DE FORA - MG - BRASIL

Parecer nº 115/2010

Protocolo CEP-UFJF: -2044.103/2010- **FR:** -328219- **CAAE:** 0074.0.180.000-10

Projeto de Pesquisa: "A trajetória Escolar de Alunos com Deficiência Matriculados em Cursos Presenciais de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora."

Versão do Protocolo e Data: -2ª Versão_20/09/2010-

Área Temática: Grupo III

Pesquisador Responsável: Maria Aparecida Borges

TCLE: -TCLE_1ª versão_20/09/2010-

Instituição: Colégio de Aplicação João XXIII

Sumário/comentários do protocolo:

- A justificativa do projeto afirma que "Embora o termo inclusão tenha assumido definitivamente espaço no âmbito da educação, o processo ainda é marcado por dúvidas e contradições e as escolas ainda não conseguem atender a todos os alunos. (...) a relevância desta pesquisa está na possibilidade de investigarmos e situarmos a trajetória acadêmica das pessoas com deficiência e a inserção destas no Ensino Superior, com intuito de colaborar para esse debate e trazer contribuições que possam favorecer ao processo" apontando com clareza o objeto a ser investigado. Há pertinência e valor científico no estudo proposto.
 - O objetivo geral era "Investigar a trajetória escolar de alunos com deficiência que ingressaram no Ensino Superior", sendo compatível com a proposta, entretanto, não deixava claro de qual modalidade de deficiência (cognitiva e/ou física) se referia. Foi alterado para "Investigar a trajetória escolar de alunos com deficiência física, auditiva, visual, mental (intelectual) ou múltipla que ingressaram no Ensino Superior".
 - A metodologia a ser empregada para a investigação tem por análise sua adequação para atender o objetivo proposto e é apresentada adequadamente. Explicita que "a pesquisa está estruturada com base na abordagem qualitativa (...) Como instrumento para coleta de dados as técnicas utilizadas serão o questionário e entrevistas individuais com os sujeitos da pesquisa". Apresentou as ferramentas de coleta de dados, anexas ao projeto.
 - A revisão de literatura foi adequada à redefinição da modalidade de deficiência, adequando-se melhor, portanto, ao objetivo do estudo e à problemática de pesquisa, uma vez que foram definidos os critérios de inclusão da população a ser estudada quanto aos critérios de inclusão.
 - O orçamento é detalhado e apresenta os próprios pesquisadores como sendo os responsáveis pelo financiamento da pesquisa.
 - Cronograma adequado.
 - O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE está em linguagem adequada, clara para compreensão do sujeito. Descreve suficientemente os procedimentos, explicita os riscos e desconfortos esperados, bem como a forma do sujeito fazer contatos com o pesquisador informando que está de acordo com a Res. 196/96 CNS.
 - Os pesquisadores parecem qualificados ao desenvolvimento da pesquisa.
 - Salientamos que o pesquisador deverá encaminhar a este comitê o relatório final da pesquisa.
- Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 196/96, considerando as alterações que foram realizadas no projeto, seguindo as orientações emitidas no primeiro parecer, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Situação: Projeto Aprovado
Juiz de Fora, 20 de setembro de 2010.

Prof. Dra. Iêda Maria A. Vargas Dias
Coordenadora – CEP/UFJF

RECEBI
DATA: 09/10/2010
ASS:

⁵³ O título inicial que foi substituído por: "A Inclusão de Alunos/as com deficiência matriculados/as em cursos presenciais da Universidade federal de Juiz de Fora" em função da melhor adequação para a pesquisa desenvolvida.

ANEXO C – CAEFI - Formulário de cadastramento das pessoas com deficiência- UFJF**QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE
NECESSIDADES ESPECIAIS*****Obrigatório**Nome: * Data de Nascimento *

Vínculo com a UFJF *

- Aluno
- Docente
- Técnico Administrativo

Curso: * Unidade: * Nº matrícula / Siape: * Telefone de contato: * Email: *

Apresenta alguma necessidade em decorrência de alguma deficiência física, sensorial ou mental? *

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, especificar em qual condição de deficiência:

- Visual
- Auditiva
- Física
- Outro:

Qual recurso específico necessita? *

- Ônibus adaptado para cadeirantes
- Vídeos com documentários legendados
- Impressora Braille acoplada a computador com sistema de sintetizador de voz
- "Livro falado" (aparelho de som com fone de ouvido, para acesso bibliográfico)
- Equipamentos para escrita ampliada
- Computador móvel para escrita alternativa, por necessidade especial
- Mesa adaptada para cadeira de rodas
- Equipamento para ampliação de texto, lupas, réguas de leitura
- Gravação de textos
- Rampas de acesso e banheiros adaptados
- Avaliações orais substitutivas e de caráter especial
- Informática adaptada
- Intérprete de LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira)
- Outro:

Você domina: *

- Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS)
- Sistema de escrita Braille
- Nenhum

Fonte: CAEFI/2011

Disponível em: < <http://www.ufjf.br/acessibilidade> >. Acesso em 17 abr.2011.