UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O ACESSO, PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM

HERNESTINA DA SILVA FIAUX MENDES

CASCAVEL
2015

HERNESTINA DA SILVA FIAUX MENDES

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O ACESSO, PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processo de Ensino e de Aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profª. Drª. Carmen Célia B. C. Bastos

CASCAVEL, PR

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M491i

Mendes, Hernestina da Silva Fiaux

A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem. / Hernestina da Silva Fiaux Mendes.— Cascavel, 2015.

121 p.

Orientadora: Profª. Drª. Carmen Célia Barradas Correia Bastos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Inclusão. 2. Educação superior. 3. Alunos com deficiência. I. Bastos, Carmen Célia Barradas Correia. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. IV. Título.

CDD 21.ed. 371.9

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O ACESSO, PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM

Autora: Hernestina da Silva Fiaux Mendes

Orientadora: Carmen Célia B. C. Bastos

Este exemplar corresponde à Defesa de Mestrado defendida por Hernestina da Silva Fiaux Mendes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data: 10/04/2015

Assinatura:_____

(Orientadora)

Comissão julgadora:

_____

Profª. Drª. Carmen Célia B. C. Bastos

_____

Profª. Drª. Sueli de Fátima Fernandes

_____

Profª. Drª. Maria Lídia Sica Szymanski

_____

Profª. Drª. Elisabeth Rossetto

A meu esposo e aos meus filhos José de F. Moreira Mendes, Fabio Moreira Neto Luiz Antonio Fiaux Mendes, dedico a vocês este trabalho.

AGRADECIMENTOS

No feliz ensejo de conclusão deste curso de mestrado, externo meus sentimentos de gratidão e agradeço a todos que em algum momento estiveram comigo nesta empreitada e, portanto, são partícipes deste estudo, apoiando-me nos momentos de maior dificuldade, de modo muito especial a minha mãe *In memoriam* pela compreensão e incentivo aos meus estudos, acreditando que eu pudesse um dia chegar à realização de mais um nível de escolaridade.

A produção deste texto expressa minhas reflexões e conclusões nesse momento, mas não é produção minha unicamente, é resultado das relações que estabeleci ao longo desta caminhada.

Agradeço a Deus, Pai de bondade e misericórdia, que me permitiu chegar até aqui, dando-me força para prosseguir trilhando o meu sonho diante das turbulências.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Dra. Carmen Célia B. C. Bastos, que me conduziu neste estudo, por tudo que me ensinou, pela total disponibilidade e dedicação, pela tamanha paciência, por acreditar em mim e, principalmente, por fazer-me acreditar também.

Agradeço a professora Dra Maria Lídia Sica Szymanski por fazer parte da banca, por todo apoio que me forneceu, pela imensa generosidade por me receber no grupo de estudos, considero-a como meu primeiro ponto de referência ao chegar nessa Universidade, por me auxiliar na inserção no grupo neste período.

Agradeço às professoras que tão prontamente aceitaram fazer parte da banca: Profª. Drª. Sueli de Fátima Fernandes e Profª. Drª. Elisabeth Rossetto, pela coerência e sensatez com as quais dirigem suas contribuições que sempre agregam valor àquilo que avaliam, pelo compromisso com a pesquisa crítica na educação que expressaram em suas contribuições que muito auxiliaram nas reflexões deste estudo.

Aos professores desse Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos conhecimentos socializados.

Aos colegas do mestrado, obrigada pela companhia nesta caminhada.

Às colegas que me incentivaram a entrar no mestrado, agradeço o apoio.

Ao meu companheiro e aos meus filhos queridos, pela paciência com a falta de respostas após as perguntas e pela tolerância com meus pensamentos distantes.

> [...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças [...] (SANTOS 2003, p. 56):

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux. **A inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior: Um Estudo Sobre o Acesso, Permanência e Aprendizagem**. 2015. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

RESUMO

As implementações das políticas de inclusão educacional têm exigido dos sistemas educacionais ajustes nos espaços escolares com a finalidade de atender adequadamente à demanda de estudantes com as mais diversas necessidades educacionais especiais que chegam às salas de aulas regulares. As organizações que representam as pessoas com deficiência estão trabalhando no sentido de buscarem melhores condições para a permanência nesses espaços, como, também, a oferta de um ensino de qualidade. Diante dessa realidade, as Instituições de Ensino, sejam elas de Educação Básica ou de Educação Superior, necessitam adequarem-se a uma tarefa complementar de acolhimento. Afinal, incluir é muito mais que acolher as diferenças, é preciso rever posturas, e isso requer mudança de comportamentos e romper com as atitudes preconceituosas. O objetivo da nossa pesquisa é compreender a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência na Educação Superior, identificando suas necessidades e dificuldades no percurso da graduação, realizando um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem, buscando compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência em Instituições de Educação Superior do município de Umuarama, na região noroeste do Paraná. Para o estudo, foram entrevistados estudantes nelas matriculados, concluintes e desistentes, no período de 2008 a 2014. Utilizamos os pressupostos de uma pesquisa qualitativa/quantitativa, descritiva, analítica por considerarmos ser adequada na compreensão da vida dos participantes em seu cotidiano universitário, buscando identificar, por meio da análise dos dados obtidos nas entrevistas, os eixos norteadores desse estudo. A base bibliográfica é de autores que discutem a educação das pessoas com deficiência e a inclusão educacional na Educação Superior. Trazemos como unidades de significados do estudo as dificuldades e desafios encontrados pelas pessoas com deficiência na Educação Superior especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, às situações de preconceito e aspectos da acessibilidade, bem como, a importância da participação da família na vida acadêmica, como elementos fundamentais para a permanência ou abandono desses estudantes nas Instituições de Educação Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação superior; Pessoas com deficiência.

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux. **Inclusion of people with disabilities in Higher Education: A Study on Access, Permanence and Learning**. 2015. 121p. Qualification text (Master in Education). Stricto Sensu Post-Graduation Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education. Western Paraná State University - UNIOESTE, Cascavel. 2015.

ABSTRACT

The implementations of educational inclusion policies have required education systems, adjustments in school spaces with purpose to meet adequately the demand for students with various special educational needs who go to regular classrooms said. Organisations representing people with disabilities are working to seek better conditions for stay in these areas, as well as the provision of quality education. Given this reality, the education institutions whether Basic Education or Higher Education, need to fit a complementary task of host. After all, include is more of welcoming differences, it is necessary to review postures, and this requires behavior change and break with the prejudiced attitudes. The goal of our research is to understand the academic life of students with disabilities in higher education, identifying their problems and needs in graduation route, carrying out a study on access, retention and learning, trying to understand the process of inclusion of students with disabilities Higher Education institutions in the city of Umuarama, in the Paraná Northwest. For the study, were enrolled students surveyed, graduates and dropouts from 2008 to 2014. We used the assumptions of qualitative research / quantitative, descriptive, analytical because we believe is appropriate in understanding the lives of the participants in their everyday university, buscando- identify, through the analysis of data obtained in the interviews, the guiding principles of this study. The bibliographic database is of authors who discuss the education of persons with disabilities and educational inclusion in higher education. We bring as study units of meaning the difficulties and challenges faced by people with disabilities in higher education especially with regard to the process of teaching and learning, situations of prejudice and aspects of accessibility as well as the importance of family involvement in academic life, as fundamental elements for staying or leaving these students in HEIs.

KEYWORDS: Inclusion; Higher education People with disabilities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

DEEIN - Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional

EAD - Educação à distância

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

MEC - Ministério da Educação e da Cultura

SEED - Secretaria Estadual de Educação

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

IES – Instituição de Ensino Superior

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASSUMU - Associação de Surdos de Umuarama

IFPR - Instituto Federal do Paraná

NAPNE - Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSM - Instituto Nacional de Surdos-Mudos

ISM – Instituto de Surdos Mudos

NARC - Nacional Association for Retarded Children

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CORDE - Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

IBC - Instituto Benjamim Constant

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

SENEB - Secretaria Nacional de Ensino Básico

DESE - Departamento de Educação Supletiva e Especial

PNE - Plano Nacional de Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NAAH/S - Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação

ONU – Organização das Nações Unidas

TA - Tecnologia Assistiva

QPM – Professor do Quadro Próprio do Magistério

SEESP - Secretaria de Educação Especial

PROESP - Programa de Apoio do Ministério da Educação às Universidades

Públicas

SESU - Secretaria da Educação Superior

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

AAMR - Associação Americana de Retardo Mental

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

SUED - Superintendência da Educação

CAEDV - Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual

APADEVI - Associação dos Deficientes Visuais de Umuarama

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

CNE - Conselho Nacional da educação

CEB - Câmara de Educação Básica

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

NE - Necessidades Especiais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA, UM RECORTE HISTÓRICO 19
1.1 Período de lutas para o reconhecimento da escolarização (1930 a 1970) 22
1.2 A busca da igualdade de oportunidades e os embates sobre a integração da pessoa com deficiência 24
1.3 Documentos e Legislação sobre a Educação Inclusiva 29
1.4 A Educação Especial e a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva 37
1.5 Políticas de Inclusão no Estado do Paraná 39
1.6 Educação Superior e a Inclusão da Pessoa com Deficiência 44
1.7 A Inclusão e os desafios da Formação Docente 49
2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 57
2.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa 57
2.2 Informações da Pesquisa 59
3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E SUA ANÁLISE 65
3.1 Conceituando as deficiências no âmbito da educação 65
3.1.1 A Deficiência Física e o Atendimento Educacional Especializado 65
3.1.2 A Deficiência Visual e o Atendimento Educacional Especializado 67
3.1.3 A Surdez e o Atendimento Educacional Especializado 70
3.2 Histórias da vida acadêmica dos sujeitos 71
3.3 Considerações sobre os relatos de vida dos sujeitos com deficiência na Educação Superior. 76
4 DISCUSSÕES DOS DADOS DA PESQUISA 81
4.1 O processo de ensino e aprendizagem na trajetória de vida acadêmica 81
4.1.1 Comentários Analíticos 86
4.2 Expectativas e motivações dos estudantes em relação aos cursos 90
4.2.1 Comentários Analíticos 94
4.3 Acesso e Permanência nas Educação Superior 96
4.3.1 Comentários Analíticos 99

CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO 102
REFERÊNCIAS..... 109
APÊNDICES 117

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como temática a Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação Superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem, cuja possibilidade de ampliação deu-se com o ingresso no curso de mestrado em Educação, no ano de 2013. Consideramos, para fim desse estudo, conforme definição na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), estudantes com deficiência aqueles

> que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 15).

Buscamos, como referencial teórico, os documentos norteadores da Educação Especial, para a construção da trajetória histórica, conceituação e caracterização das deficiências, bem como, o conhecimento do amparo legal para a educação inclusiva no que se refere principalmente à inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior.

A partir da análise destes referenciais, chegamos às propostas de educação inclusiva, buscando a compreensão acerca do processo educativo e sua relevância para a humanização das pessoas com deficiência ao longo de sua trajetória.

Por intermédio dos estudos sobre a História da Educação Brasileira no contexto da educação especial, compreendemos que o movimento e as circunstâncias que demandam as políticas e os programas de atendimentos educacionais destinados às pessoas com deficiência estão atrelados às lutas pelo direito à educação. Estas pessoas apresentam um quadro de exclusão educacional, sendo estigmatizadas e restringidas a práticas segregativas como única possibilidade educativa, pois, “a história da humanidade sempre foi marcada pela segregação econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência, afetando, principalmente, àquelas pertencentes às classes mais exploradas” (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2013, p. 18).

A educação inclusiva teve um grande impulso a partir de 1990, quando as reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiência alcançaram maiores

dimensões amparadas por leis nacionais e impulsionadas por conferências internacionais sobre a temática.

Em seus estudos, Moreira (2004, p. 36) afirma que “até 1990, as políticas referentes à educação especial estiveram voltadas para a garantia de atendimento, não necessariamente educacional, com tendência ao assistencialismo e à perspectiva terapêutica”. Com a Declaração de Jomtien, na Tailândia (1990), começaram os avanços na busca de uma educação para todos, direcionando para o paradigma da inclusão.

A realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, ocorrida em Salamanca, Espanha (1994), recomendou mudanças urgentes na educação, visando o reconhecimento das diferenças e necessidades dos estudantes, com o intuito de viabilizar o acesso ao conhecimento e promoção da aprendizagem.

Diante disso, percebemos no Brasil, a partir dessa década, a criação de um grande percentual de leis em nível federal e nos Estados, com a intenção de defender os direitos das pessoas com deficiência e a diversidade como um todo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996 vem proporcionar aos estudantes mudanças na escola ao garantir currículos, métodos, recursos educativos e organizações diferenciadas para atender às especificidades e necessidades dos alunos (BRASIL, 1996).

O movimento pela inclusão “[...] está ligado à valorização de todas as pessoas, independente de suas diferenças individuais, inclusive àquelas com deficiências [...]” (FERNANDES, 2007, p. 45). Neste sentido, a inclusão se refere não só aos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, mas diz respeito a toda diversidade, ou seja, todas as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais[1] proporcionando a igualdade de oportunidades, o que exige atingir níveis de excelência na qualidade da educação oferecida, bem como aprendizados importantes na interação entre as pessoas e sua diversidade humana.

Ressaltamos que, para a realização desse estudo, optamos por trabalhar com estudantes que compõem o público alvo da Educação Especial, especificamente os

[1] O termo “necessidades educacionais especiais” é a expressão com que a LDBEN nº. 9.394 (BRASIL, 1996) caracteriza os alunos que são atendidos pela Educação Especial. Segundo a Declaração de Salamanca, “o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3).

estudantes com deficiência, por considerarmos a relevância desses dados, visando à compreensão da realidade acadêmica dessas pessoas na Educação Superior.

Sabemos que estas pessoas mesmo tendo seus direitos de inclusão garantidos legalmente, são inexpressíveis nas matrículas das Instituições de Educação Superior (IES).

Sabemos que alguns estudantes ingressam, mas poucos conseguem concluir por vários fatores que discutimos ao longo desse estudo, que focalizou o acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com deficiência na Educação Superior, nos anos de 2008 a 2014, na região de Umuarama, região noroeste do Estado do Paraná.

Diante disso, ressaltamos que as Instituições de Educação Superior para garantir a essas pessoas o direito à educação e aderir ao processo de inclusão, necessitam mobilizar-se para eliminar barreiras físicas, programáticas e atitudinais e possibilitar o acesso aos serviços e comunicações.

O interesse pelo tema surgiu da trajetória de experiência como docente da Educação Especial e por ser um assunto desafiador. No decorrer desse percurso, o contato com pessoas com deficiência fez com que buscássemos maior dedicação pessoal e profissional, conduzindo a referenciais teóricos e práticos para suprir as necessidades de compreensão implicadas no trabalho com a Educação Especial. O contato direto com esses estudantes na Educação Superior e suas famílias, levou-nos à reflexão de como estão se apropriando dos conhecimentos e como está sendo o tratamento dispensado em sala de aula. Muitas vezes, na condição de coordenadora da educação especial do Núcleo Regional da Educação e pelos longos anos de experiência[2] na área da educação especial, éramos convidados por pessoas com deficiência, para auxiliá-las na resolução dos conflitos entre eles e os docentes em relação à falta de mecanismos de acessibilidade e adaptações curriculares na Educação Superior.

---

[2] As experiências na educação especial iniciaram em 1990, quando atuei como professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), até 1996. Após este período assumi a coordenação pedagógica na mesma escola até 2000. Em 2001 e 2002 atuei como professora alfabetizadora na Associação de Surdos de Umuarama (ASSUMU). Em 2003 e 2004, fui professora de Classe Especial na área da deficiência intelectual. A partir de 2005 até 2012, fiz parte da equipe de Coordenação da Educação Especial do Núcleo Regional da Educação de Umuarama. Em 2012, atuei como Pedagoga do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e participei da equipe do Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE). Atuo na Educação Superior, desde 2005, como professora das disciplinas Políticas de Inclusão e Metodologias de Ensino para Estudantes com Deficiência.

Nos últimos anos, as políticas inclusivas preconizam não só o acesso e permanência, mas, sobretudo, um ensino que possibilite uma aprendizagem com qualidade.

As Instituições de Educação Superior, públicas e privadas no Brasil e no Paraná têm implantado núcleos de apoio e acompanhamento para dar atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e suporte aos professores em termos de apoios às adequações curriculares. Ainda assim, não se percebe uma adesão pelas Instituições, sendo o trabalho dos núcleos de atendimento ineficientes em relação à demanda, conforme dados levantados nesse estudo por meio das entrevistas aos estudantes com deficiência. Nas Universidades, as pesquisas apontam inúmeros fatores impeditivos em relação ao processo de inclusão.

Quanto à acessibilidade, desde 2001, observamos que estão ocorrendo avanços significativos, mas o tema ainda carece de investigação quanto à forma de como esta é planejada num padrão que atenda às necessidades dos estudantes com deficiência. A pesquisa buscou compreender também se a aprendizagem desses estudantes tem sido satisfatória para que possam sair das IES com ferramentas essenciais para o mundo do trabalho.

O objetivo principal desse estudo foi compreender a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência na Educação Superior das IES da região de Umuarama, identificando suas necessidades e dificuldades no percurso da graduação, considerando questões relativas ao acesso, permanência e aprendizagem por meio de pesquisa de campo, utilizando como instrumento para a coleta de dados entrevista com questões semiestruturadas. Algumas questões foram levantadas para direcionar o estudo da problemática aqui apresentada: Nos últimos anos, há um aumento de estudantes com deficiência procurando a Educação Superior? Os que chegam à Educação Superior estão permanecendo? E os que permaneceram, estão atingindo níveis satisfatórios de aprendizagem? Há resistência por parte das instituições e professores em aceitar estes estudantes?

Apresentamos como objetivos específicos analisar o processo político de inclusão no Brasil e no Estado do Paraná; verificar as condições de permanência das pessoas com deficiência na graduação; conhecer os aspectos do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência e identificar as condições institucionais a partir da percepção das pessoas com deficiência.

Realizamos levantamento das matrículas dos estudantes com deficiência nas instituições que aceitaram participar do estudo, fazendo um recorte das matrículas efetivadas nos anos de 2008 a 2014. Foram coletados números de estudantes concluintes, desistentes e matriculados.

Os dados obtidos auxiliaram-nos na análise dos formulários de matrículas no campo onde os estudantes registraram o tipo de deficiência que possuem e listaram suas necessidades em termo de adequações curriculares e apoios especializados. No entanto, as informações fornecidas pelos estudantes, nos formulários, não evidenciaram os objetivos desejados.

Muitas informações foram colhidas informalmente junto a professores, funcionários do setor administrativo das instituições e famílias de estudantes com deficiência, que durante as entrevistas informavam a existência desses estudantes nos cursos, estudantes desistentes e outros que haviam concluído a graduação.

Durante visitas às IES, encontramos estudantes cuja deficiência não havia sido identificada pelos professores até o momento, também não constava informação na ficha de matrícula.

Os dados revelaram a presença da maioria das matrículas dos estudantes com deficiência nas IES privadas, o que nos levou a questionar o porquê desse panorama. Assim, a pesquisa apontou, de forma qualitativa e quantitativa, as condições de acesso e permanência, possibilitando meios para o mapeamento da realidade dessas Instituições, nos anos em questão, investigando a incidência do acesso, permanência e aprendizagem.

Para efetivarmos as discussões a respeito desse tema, estruturamos o estudo da seguinte forma:

No primeiro capítulo **r**ealizamos um estudo teórico sobre a inclusão, tomando como base a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e documentos norteadores da Educação Inclusiva, como conferências, declarações, decretos, resoluções, leis.

No segundo capítulo abordamos o percurso metodológico da pesquisa e definimos as características dos sujeitos participantes do estudo. Também apresentamos alguns aspectos da coleta de dados, a organização da pesquisa e os procedimentos de análise.

O terceiro capítulo expõe os dados da pesquisa realizada com estudantes com deficiência na Educação Superior de duas IES privadas e uma pública. Relata a história acadêmica dos sujeitos participantes.

O quarto capítulo discute e analisa os dados, dialogando com autores que estudam a educação especial e descreve os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas.

As considerações finais trazem as reflexões sobre as dificuldades e desafios encontrados pelas pessoas com deficiência na Educação Superior, especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, às situações de preconceito e aspectos da acessibilidade, bem como, a importância da participação da família, como elementos fundamentais para a permanência ou abandono desses estudantes nas IES.

Abordamos situações de preconceitos trazidos pelos sujeitos da pesquisa, com o intuito de sinalizar que, apesar do volume de leis em favor dos direitos da pessoa com deficiência para a inclusão na Educação Superior, os estudantes continuam desprovidos de recursos didáticos adaptados, comunicação alternativa e adaptações físicas, sendo a maioria tratadas de forma preconceituosa por colegas da sala de aula e profissionais das IES. O debate é necessário, quando se trata da ausência da acessibilidade, como um dos grandes empecilhos para a permanência desses estudantes nas instituições.

Para finalizarmos o estudo, fizemos uma síntese das análises dos principais fatos encontrados durante todo esse processo investigativo, denunciando a pseudo inclusão encontrada na Educação Superior, buscando compreender os fatores determinantes dessa problemática.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA, UM RECORTE HISTÓRICO

Este capítulo procura articular os principais fatores conceituais e históricos da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

A história nos mostra que a educação brasileira foi marcada como o centro das atenções à medida que passou a ser vista como necessidade das classes dominantes, nos séculos XVIII e XIX. Segundo Jannuzzi (2012), por um longo período, a elite enviou seus filhos para estudar no exterior, buscando educação em Portugal e França. Quando a alfabetização passou a ser condicionada ao voto, assim como também usada como veículo de disseminação de ideologias como garantia de poder, surge a necessidade de expansão do círculo das pessoas que podiam participar do processo educativo. Nota-se que as mudanças, nesse período, ocorreram a partir de um novo sistema de produção, que demandou a necessidade de mão de obra especializada.

Podemos entender que a educação popular foi concedida às classes menos favorecidas quando passou a ser necessária para manter o sistema dominante e até o momento em que as manifestações populares passaram a exigir educação como um direito, como expõe Albuquerque (2012) em análise das mudanças que ocorrem na sociedade:

> Não é possível compreendermos a educação escolar isolada dos modos de produção capitalista, nem como consequência do trabalho ou das transformações sociais, mas sim como um elemento que recebe interferência dessas categorias, nelas intervindo. Tanto a educação quanto as políticas públicas representam, historicamente, a sociedade e suas transformações sociais (ALBUQUERQUE, 2012, p. 19).

Sendo assim, compreendemos que a história da educação especial no Brasil sofreu também influências dos modos de produção. Sua implantação, ao longo dos anos, vem acontecendo por forças de interesses políticos que tentam abrandar os estigmas que a sociedade apresenta com relação à educação das pessoas com deficiência que, por um longo período, foram vítimas de expiação, extermínio, segregação, sendo excluídas do convívio social e educacional.

Na época do império, marcada por uma sociedade rural e não escolarizada, pessoas com deficiência eram escondidas, principalmente aquelas que mais causavam desconforto à sociedade, sejam por aspectos físicos ou por comportamentos inadequados. O modelo de recolhimento em lugares segregados era uma prática que já estava sendo usada pelos jesuítas desde os tempos coloniais, quando eles retiravam os índios de suas aldeias para aprenderem normas, princípios religiosos e outras formas de organização da vida mantidas por costumes da Europa.

O período de desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil começa no século XIX, inspirado por experiências dos Estados Unidos e da Europa. Assim, os serviços de atendimento às pessoas com deficiência iniciaram com a colaboração de alguns brasileiros que se empenharam em organizar e planejar ações isoladas para atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais, destacando-se a criação dos Institutos Imperiais para surdos e cegos.

Portanto, foi por meio do liberalismo da elite, preocupada em consolidar suas ideias de forma a não se prejudicar, que a educação concretizou seus anseios, os quais, em parte, atenderiam aos da classe média escassa. Esta, por sua vez, ocuparia os postos da burocracia do estado. Assim, temos que

> […] o liberalismo produziu sua própria defesa, construindo a noção de diferenças individuais decorrentes do aproveitamento diferenciado que cada um faz das condições que a sociedade ‘igualitariamente’ lhe oferece (BOCK, 2001, p. 20, *apud* ALBUQUERQUE, 2008, p. 55).

E, conforme Jannuzzi (2012, p. 6), “a educação primária fundamental para o povo, embora sendo discutida em Assembleia Constituinte, com o passar dos anos foi deixada no esquecimento”. A partir da constituição de 1824, a primeira do Brasil, é que a “instrução primária e gratuita a todos” foi implantada, considerando-a como direito civil e político do cidadão. Vale ressaltar que essa Constituição privava o direito político ao incapacitado físico ou moral, como eram chamadas as pessoas com deficiência na época.

No final do século XVIII e início do século XIX, seguindo a situação da educação fundamental, a educação das crianças com deficiência no país foi pouco manifestada e poucas foram as instituições que surgiram nessa área. Segundo Jannuzzi (2012, p. 7), nenhum registro sobre a educação de crianças com

deficiência foi encontrado e o restrito atendimento à pessoa com deficiência acumulava-se àqueles que cuidavam das crianças pobres, órfãs e abandonadas, como as Santas Casas de Misericórdia.

Posteriormente a esse período, por volta de 1854, surge a criação de órgãos fiscalizadores e orientadores da educação primária pública e particular, dando início a uma sistematização do sistema educacional de modo mais formalizado.

Assim, a educação da pessoa com deficiência começa a fazer parte das discussões de institucionalização com a criação da primeira instituição para atender pessoas cegas, a qual, juntamente com a destinada à educação de surdos, foi instituída no Brasil com influência de modelos da França.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), nasceu pelo interesse de pessoas com deficiência e de familiares, indignados pelo descaso dos governantes em relação à educação elementar e principalmente pela situação de abandono em que se encontravam as pessoas cegas. O Instituto, na época, destinava-se ao ensino primário e, em algumas áreas, ao secundário, oferecia aulas de educação moral e religiosa, música e já existia a preocupação em oferecer educação voltada para o trabalho, porque faziam parte do ensino aulas de ofício fabris e trabalhos manuais.

Segundo Jannuzzi (2012), em 1857 foi criado o Instituto Nacional de Surdos (INS), o qual teve a denominação alterada para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) e, em 1957, para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, como se mantém até à atualidade. Nesse momento, podemos compreender que havia influência do contexto social e econômico, mas percebemos também que existiam ações relacionadas às pessoas ligadas ao poder político da época.

Essas duas instituições, ligadas à administração federal e destinadas aos cegos e aos surdos, foram fundadas por intermédio de figuras importantes que, por considerarem relevante o ensino especializado para as pessoas com deficiência, tiveram a preocupação em ofertá-lo. As pesquisas de Jannuzzi (2012) relatam que os atendimentos eram precários e insuficientes, comparados à grande proporção de pessoas cegas e surdas existentes no país, revelando assim que os atendimentos beneficiavam uma pequena parcela da grande demanda da época.

A educação das pessoas com deficiência não era discutida pelos governantes e acabou ficando como proposta de responsabilidade das províncias.

Em relação às pessoas com deficiência mental, sua educação teve repercussão no Brasil com os trabalhos do doutor Desiré Magloire Bourneville,

> pesquisador de doenças mentais e nervosas infantis e ele lutava pela laicização dos hospitais, pela aprovação de um fundo para criação de um serviço especial para crianças anormais e pela regulamentação e implantação de classes especiais para crianças anormais nas escolas de Paris (LARROUSSE, 1928 apud MÜLLER, 2000, apud JANNUZZI, 2012, p.16).

Bourneville colaborou com seus ensinamentos, exerceu grande influência no Brasil na área da medicina, assim como na área da educação. Assim, compreendemos que a educação das pessoas com deficiência, desde seus primórdios, deve-se à iniciativa própria de pessoas sensibilizadas com a situação.

O descaso da sociedade e dos governantes por essa modalidade de educação, mesmo estando em constante contato com a elite francesa não despertou interesse nessa área. Concluímos que a educação das pessoas com deficiência não era vista como necessária pelo fato de não serem estas produtoras de mão de obra e nem servirem para disseminar as ideologias dominantes.

A partir das duas primeiras décadas do século XX, o país vivencia uma fase de estruturação da república e emergiam discrepâncias regionais mais acentuadas, além de uma série de transformações políticas e sociais que resultaram em mudanças de panorama da educação (MENDES, 2010, p. 95).

1.1 Período de lutas para o reconhecimento da escolarização (1930 a 1970)

Entre 1930 e 1970, os setores médios e proletários urbanos e rurais começam a contar mais abertamente, como categoria política (ROMANELI, 1997, p. 49 - 50). Até esse período, o ensino do magistério primário e normal não tinha representatividade. Para Romanelli (1978, p. 161, apud JANNUZZI, 2012, p. 79), apesar de ter um conselho que afirmava diretrizes gerais para o ensino primário, não havia pessoas ligadas ao magistério primário e normal que o representassem.

Essas mudanças encontravam-se no mesmo conjunto das transformações e da organização da sociedade brasileira, pela expansão das indústrias e consequentemente pelo aumento da urbanização. Em decorrência, a educação

emendativa[3] começa a se estruturar para acudir à demanda de ler, escrever e contar, para atender às necessidades de mão de obra especializada. Dessa forma, a escola vai conquistando espaços aglutinadores. É importante frisar que o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, na época, consideravam-se privilegiados por contar com verbas do Governo Federal para a manutenção, pois essas instituições eram consideradas de grande representatividade em termos de atendimentos especializados no país.

Outras instituições foram criadas no século XX: em 1932, foi fundada a Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, em Belo Horizonte, Minas Gerais; em 1954, fundou-se também a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. A APAE foi fundada por um casal norte americano, Beatrice e George Bemis, membros da Nacional Association for Retarded Children (NARC), que chegaram ao Brasil com uma criança com deficiência intelectual (JANNUZZI, 2012).

Na sequência, formas diferenciadas de atendimentos em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, começam a colocar-se a partir de 1950, o que esteve associado à educação geral na fase da expansão da industrialização no Brasil.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 menciona a educação de excepcionais, denominação utilizada na época para designar os alunos com deficiência (BRASIL, 1961). Constituída em dois artigos, tal lei separa a educação especial da educação comum. A partir desse momento, fica legalmente afirmada a peculiaridade dessa educação, que, na década de 1970, passa a ter um órgão específico para regulamentar sua política educacional. Diante disso percebemos que existia certa dúvida quanto à legalidade desse alunado à educação popular. No artigo 30, no título VI da referida Lei, ao mesmo tempo em que deixa como proibido ao pai ou a pessoa responsável pela criança em idade escolar a ocupação de emprego público quando não se comprovava a matrícula, existia a não obrigatoriedade de matrícula quando

[3]A expressão ensino emendativo, de emendare (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época. Para Armando Lacerda "[...] era suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais" (SOARES, 1999, apud JANNUZZI, 2012, p. 60). O ensino emendativo destinava-se aos anormais de conduta, isto é, menores delinquentes, perversos, viciados, e anormais de inteligência, que não são conceituados. Apenas aconselhavam escolas separadas para algumas deficiências, tais como débeis mentais ligeiros e outras para débeis mentais profundos (INE, s.d., pp. 585-586, apud JANNUZZI, 2012, p. 92).

comprovada a pobreza dos pais, ou a insuficiência de escolas, ou matrícula encerrada ou doenças e anomalia grave (artigo 30, itens a e b), não havia rigor quanto à exigência da frequência, quando se tratava da educação das pessoas com deficiência, não se dava importância à permanência desses estudantes no âmbito escolar. É importante lembrarmos que a obrigatoriedade de frequência da pessoa com deficiência à escola teve início na década de 1990. Na atualidade existe exigência da frequência do estudante com deficiência na escola para assegurar garantia de igualdade de direitos e oportunidades, com isso a família tem a responsabilidade de zelar pela frequência e, a escola, a função de comunicar os órgãos competentes os casos de ausências consecutivas do estudante.

A LDBEN nº 4.024/61 foi também um marco histórico para o reconhecimento legal das instituições filantrópicas de atendimento à pessoa com deficiência.

Segundo Jannuzzi (2012, p. 81), a educação especial teve também um impulso significativo com a implantação da filantropia, cuja terminologia tem o significado “amor à humanidade, humanitarismo, caridade”. Vale ressaltar que o sistema de filantropia foi e continua sendo até hoje o que mais tem lutado pelas causas dos atendimentos destinados às pessoas com deficiência. No Brasil, sua grande representatividade tem sido as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) que, como já comentado, é um movimento que teve seu início por volta de 1954 e continua tendo grande relevância por todo o país, hoje são mais de 3.000 APAEs em todo Brasil e quase 300 Escolas de Educação Básica na modalidade da Educação Especial no Estado do Paraná.

1.2 A busca da igualdade de oportunidades e os embates sobre a integração da pessoa com deficiência

Ainda na década de 60, houve grande evolução referente ao número de serviços de assistência e, no ano de 1969, segundo dados fornecidos por Jannuzzi (1992, apud JANNUZZI, 2012), havia 800 estabelecimentos que ofertavam atendimentos às pessoas com deficiência intelectual, o que representava, na época, um número elevado se comparado aos atendimentos existentes no início dessa década.

Podemos considerar que a rede de serviços da época era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares, sendo sua maioria era ofertada em escolas estaduais; um quarto desses atendimentos eram ofertados em instituições especializadas de natureza privada (JANNUZZI, 2012).

Dessa forma, a década de 1970 foi reconhecida como um dos marcos na educação da pessoa com deficiência. Foi um período de muitos acontecimentos que colocaram a área da educação especial em evidência.

Em 1971, a Lei da Reforma do Ensino nº 5692/71 definiu “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (BRASIL, 1971). A partir dela, ficaram garantidos os atendimentos especializados aos alunos que apresentassem deficiência física ou intelectual, ou tivessem atraso considerável quanto à idade série ou que fossem alunos com superdotação. Como podemos perceber, essa Lei colocava a educação especial ligada não só às questões da deficiência, mas também à identificação dos fatores que contribuíam para o fracasso escolar que era um dos problemas que se tornou evidente com a expansão do ensino público na década de 1960. Porém, não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e reforçou o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em decorrência das discussões sobre a integração social desse alunado, surge a necessidade de criar órgãos para definir as bases legais e técnicas administrativas para o desenvolvimento da educação especial no país.

Em 1973, no Governo Médici, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) responsável pela gerência da educação especial no Brasil, com o objetivo de estabelecer a definição de metas governamentais específicas à área, oficializar e viabilizar uma ação mais efetiva em termos políticos, a fim de organizar e normatizar o que já vinha sendo realizado de forma muito precária na sociedade através das escolas e instituições voltadas ao ensino especializado (JANNUZZI, 2012).

Como afirma Jannuzzi (2012), o CENESP dava a possibilidade de estar próximo ao poder central, atendendo à aspiração dos diversos setores sociais, inclusive porque facilitaria a aquisição de recursos financeiros, geralmente deficitários para o setor social. Sob a ótica integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação.

A modificação do CENESP para Secretaria de Educação Especial (SEESP), no interior da estrutura básica do MEC, deu-se em 1986. Nesse período, o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos se encontravam em condição de autônomos, mas com vinculação à supervisão ministerial. A mudança do CENESP para uma estrutura no MEC, como Secretaria de Educação Especial (SEESP), trouxe como vantagem nessa proximidade a ampliação de espaços para articulação com outros órgãos públicos e privados.

A criação da Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1986, teve por objetivo traçar políticas de ação conjunta, que visavam aprimorar a educação especial e fazer a integração na sociedade das pessoas com deficiência, as superdotadas e a pessoas com problemas de conduta. A CORDE, diferentemente do CENESP, apresentava um aspecto mais abrangente e trazia a participação da pessoa com deficiência nos conselhos consultivos, fato que até aquele momento não tinha acontecido.

Esse órgão divulgava e publicava diversas orientações sobre os direitos e as relações com as pessoas com deficiência, visando viabilizar a sua integração social, mas não era um processo fácil por falta de recursos, de informação da sociedade, pelo assistencialismo praticado por muitas instituições e até mesmo pelo não reconhecimento das deficiências por algumas famílias. Na visão da CORDE, a integração só seria possível junto às políticas sociais, viabilizadas por sistemas básicos de saúde, de educação e de previdência social (JANNUZZI, 2012).

Vale a pena ressaltar que, conforme as pesquisas de Jannuzzi (1997, p. 193), após essas transformações, em 1987, houve um número maior de instituições especializadas privadas, 847, e um menor número de instituições públicas, 209. Há que se considerar que, no ensino regular, a situação era inversa, o público contava com 4.114 e o privado com 95. Os dados dessa pesquisa revelam que houve um crescimento significativo de estabelecimentos de ensino em educação especial no ano de 1987 em relação ao ano de 1974.

Em 1999, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), na estrutura do Ministério da Justiça, sendo considerado como órgão superior de deliberação coletiva, cuja função era aprovar o plano anual da CORDE e acompanhar o desenvolvimento dos programas e projetos da administração pública responsável pela Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. O CONADE foi criado por força e influência da Constituição de

1988, com a intenção de facilitar gestões mais descentralizadas e criar possíveis interfaces entre sociedade civil e o Estado (JANNUZZI, 2012).

Todos estes movimentos visavam à integração da pessoa com deficiência na sociedade e, portanto, também na escola do ensino comum.

O princípio da integração foi debatido e estudado entre as décadas de 1960 e 1990, envolvia todo processo educativo. Na concepção desse modelo, localiza-se a “deficiência” na pessoa, a qual deve “adequar-se” ao sistema vigente, contanto que suas condições (as da pessoa) permitam.

Nesse período, o CENESP realizou poucas determinações em relação as que já haviam sido feitas pela LDB nº 4.024/61, a qual determinava integrar o aluno com deficiência no ensino regular, mas não exigia nenhuma mudança e nem obrigatoriedade de apoio especializado que fosse necessário. As classes especiais, criadas na época, eram condicionadas às possibilidades que existiam na escola, mesmo com previsão de recursos destinados a esse serviço.

Diante disso, é possível notarmos que a concepção de educação especial era entendida ora como educação, ora como uma ação assistencial, destinada aos estudantes com deficiência, os quais eram vistos como sujeitos que precisavam ser reabilitados para integrar-se a sociedade. Dessa forma, as práticas educacionais não sofreram alterações para atender às necessidades desses estudantes. Os atendimentos necessários à reabilitação ficavam a cargo de entidades assistenciais e de órgãos da saúde.

A concepção assistencialista e clínica da educação especial não foi superada pois, era muito comum a prática do assistencialismo no atendimento à pessoa com deficiência, dando prosseguimento ao que vinha sendo feito há muitos anos, ou seja, atendimentos que visavam ao auxílio na área de proteção à vida e a saúde. Não se dava ênfase ao conhecimento sistematizado e não havia interesse em viabilizar recursos adequados às necessidades dos educandos para que pudessem apropriar-se dos conhecimentos científicos. A ênfase era dada aos diagnósticos e à avaliação realizada por profissionais como médicos, psicólogos, profissionais da escola entre outros, perpetuando o caráter clínico terapêutico.

Por mais que se tenta combater a função terapêutica no atendimento aos estudantes com deficiência em detrimento ao pedagógico, é observável que em muitas instituições de ensino, sejam elas do ensino comum ou especializado, há prevalência dessa prática no atendimento ao estudante com deficiência. O modelo

clínico, baseado na própria deficiência e em sua reabilitação, com perspectivas limitadas a respeito das possibilidades dos sujeitos com deficiência, ainda prevalece nas práticas de sala de aula, assim como também nos cursos de formação de docentes, centrando-se no que estava faltando a esses alunos com deficiência em relação aos aspectos físico, psíquico, neurológico em comparação aos parâmetros de normalidade.

As pesquisas de Lehmkuhl (2011) confirmam que

> as propostas de formação continuada de professores para a Educação Especial evidenciam as vertentes médico pedagógica e psicopedagógica predominantes nas abordagens centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial (LEHMKUHL, 2011, p. 210, apud VAZ, 2013, p.143).

Apesar de todos os esforços dos órgãos que visavam acompanhar e implementar políticas a favor da integração da pessoa com deficiência no ensino comum, os resultados não alcançaram o objetivo e o movimento mundial pela inclusão escolar, constituído por uma mudança de paradigma em relação à própria deficiência e as relações sociais, vem mobilizando as pesquisas na área da educação especial e modificando a realidade educacional desse segmento.

Podemos considerar que, mesmo imersos no discurso da inclusão onde o foco educacional está nas possibilidades e necessidades da pessoa com deficiência para a aprendizagem, a sociedade assim como a escola continuam com concepções cristalizadas nas limitações e não nas oportunidades. Além disso, deparamo-nos com outros problemas em relação ao atendimento do estudante com deficiência, como a falta de formação dos professores para atuar com os mesmos e consequentemente encaminhamentos metodológicos inadequados. Os estudos de Jannuzzi (2012) mostram que os avanços obtidos na oferta da Educação Especial aconteceram em decorrência de muitas lutas pelas pessoas com deficiência, familiares, profissionais da área da saúde e outros, na busca pela escolarização.

Como afirma Mendes (2006, p. 6), “ações políticas de diferentes grupos organizados, de portadores de deficiências, pais e profissionais, passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações”.

Na década de 1990, com a influência de documentos internacionais como a Declaração de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca, que resultou da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, na

Espanha (1994), evidenciou-se no Brasil, o movimento em defesa da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. Estes documentos nacionais fomentaram um grande debate ao processo de inclusão e a elaboração e aprovação de leis no país.

Este movimento de propagação dos princípios inclusivos, ancorados na defesa de que a escola comum deva receber todos os alunos indistintamente, fortalece e cresce a partir de 2003, impulsionado pelo programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, e em 2008, com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2003; 2008). Portanto, ressaltamos que as propostas legislativas passaram a indicar o atendimento ao estudante com deficiência nas escolas de ensino comum e a apontar para uma nova organização da tradicional escola especial, para uma escola regular na modalidade de educação especial, o que implica na adoção do currículo oficial do sistema educacional brasileiro, como é o caso do Estado do Paraná (PARANÁ, 2013).

Isso leva ao entendimento de que cada forma de organização do processo educacional para as pessoas com deficiência está relacionada às concepções existentes em cada momento histórico, o que permite compreender os avanços e recuos, pois sabemos que a história não é linear.

1.3 Documentos e Legislação sobre a Educação Inclusiva

A educação das pessoas com deficiência, embora apresente especificidades, não fica isenta das discussões que ocorrem na educação como um todo, na verdade, decorre delas. O discurso da educação inclusiva vem na esteira da defesa do direito à diferença, da diversidade e da possibilidade de convivência, valores que foram disseminados após a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que defende a educação como direito de todos, indistintamente. Essa Declaração visava o combate a todas as formas de discriminação. Portanto, alguns documentos deram base a todas as discussões e ações em favor da educação inclusiva que passaremos a abordar.

Podemos compreender que a nível mundial, os séculos XX e XXI são considerados como marcos histórico na vida das pessoas com deficiência, as que

têm altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Foram significativas as conquistas no campo das legislações no que se refere às áreas da saúde, educação, acessibilidade, trabalho, entre outras, na busca de igualdades de oportunidades, embora muitas vezes as implementações ocorram de forma morosa.

O advento da educação inclusiva exigiu um redimensionamento da educação especial para garantir a escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum. Garantir a matrícula no ensino comum demandou o compromisso da educação com os alunos com deficiência para dar suporte a esse novo desenho da educação especial.

Podemos observar que os avanços em relação à educação especial, mais especificamente à inclusão do estudante com deficiência no ensino comum, foram registrados, no Brasil, a partir da atual Constituição da República (BRASIL, 1988). Nela encontram-se importantes medidas constitucionais em favor dos direitos das "pessoas portadoras de deficiência", termo utilizado pela primeira vez em um texto legal, substituindo a palavra "excepcional" usada para designar qualquer desvio físico, sensorial ou psíquico. Encontramos também (Art. 203), mudanças substanciais na forma de abordar o assunto, como, por exemplo, a utilização da palavra pessoa, antes de referir-se à deficiência, e a introdução do texto legal das palavras integração comunitária, reconhecendo o direito de viver e conviver em comunidade.

Um dos seus objetivos fundamentais consiste em "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º inciso IV). No artigo 205, define a educação como "um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho". Já no seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e, garante como "dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino" (art. 208). Para Garcia (2004), "preferencialmente na rede regular de ensino", traz como base o princípio da integração, porque os estudantes podiam receber atendimentos na classe regular, na classe especial, na classe hospitalar e na escola especial.

É legislação que faz referência à inclusão, não só das pessoas com deficiência, mas de todas as pessoas que se encontram em situação de exclusão

social e educacional, ou seja, trata do direito à inclusão de toda diversidade. Diante disso, reportamo-nos às palavras de Barroco (2007) sobre a exclusão: “o processo de exclusão é muito mais amplo que o âmbito educacional; refere-se a uma lógica maior, a uma determinada dinâmica de totalidade; ou seja, antes de ser especial e escolar, a exclusão é social” (p.189).

A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069/90 contribuiu nesse processo ao determinar no artigo 54 que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regilar de ensino”; no artigo 55, que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Ainda na década de 1990, as discussões internacionais e nacionais trouxeram inovação para educação especial, sendo elas, a ampliação da oferta no sistema educacional, contemplando-a, desde o nível da educação infantil até a educação superior, possibilitando sua articulação entre os demais níveis, etapas e modalidades de ensino. A partir disso, a educação especial deixa de ser considerada como um sistema paralelo e distanciado do contexto geral de educação.

A Política Nacional de Educação Especial lançada em 1994, ainda estava marcada pelo modelo de integração, pois relacionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do Ensino Comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994). Como encontramos no texto da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), onde se lê:

> É importante salientarmos que esta Política ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum**,** mantendo a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, p. 8).

Com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, contendo um capítulo específico sobre a Educação Especial, considerada como modalidade de ensino, no seu artigo 59 encontramos que:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades [...] (BRASIL 1996).

Também define e recomenda que os sistemas de ensino devam assegurar aos estudantes com deficiência, professores com especialização na área, para o atendimento educacional especializado, bem como, a formação complementar para os professores do ensino regular. Essa lei normatiza o que está na Constituição de 1988, quando preconiza em seu art. 58, que os "estudantes portadores de necessidades especiais deverão ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino".

Para Moreira (2004), na década de 1990, a LDBEN lei nº 9394/96 apresentou-se como uma forma de reordenação do sistema educacional, com várias propostas de mudanças que tinham, entre outras, a função de colaborar com a reforma da Educação Superior. Por sua vez, deixa evidente a importância da Educação Superior para a formação de professores no que diz respeito ao atendimento do estudante com deficiência no ensino comum, deixando assegurado também a este público alvo o direito de matrícula, chamando a atenção para a necessidade de adequações curriculares.

No artigo 62 afirma que:

> A formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL 1996).

Diante disso, percebemos que reafirma-se o papel da Educação Superior para a formação docente que irá atuar na educação do estudante com deficiência no ensino comum. Portanto essa Lei, na intenção de reforçar a obrigatoriedade da educação para os alunos com deficiência, assegurou também a importância do

preparo do professor, a fim de melhorar a compreensão da diversidade dos estudantes.

Como sabemos a legislação já se faz presente, mas o processo de inclusão não é algo que se faz de forma rápida, é lento e requer pequenas e grandes transformações, em termos de ambientes físicos e também nas concepções a respeito da pessoa com deficiência, como podemos deduzir através das discussões internacionais que resultaram no documento da Convenção da Guatemala (1999), onde se lê:

> as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999).

Assim, salientamos que, ao ser promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, a Convenção teve importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2001a).

A regulamentação da LDBEN pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 2/2001 - CNE/CEB instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que no artigo 2º determina:

> os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b).

Ainda, no seu artigo 7º preceitua: “o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. A partir desse documento fica garantido o atendimento à pessoa com deficiência na Educação Básica, sendo sua efetivação ainda pauta nos movimentos de luta das famílias e da sociedade.

Prosseguindo nessa Resolução, vemos que no seu artigo 8º encontra-se:

> as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns [...] professores do ensino comum e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes (BRASIL, 2001).

Posteriormente, no artigo 18, § 1º, menciona quem são os professores que podem trabalhar com esse alunado no ensino comum:

> [...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre a educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:
> I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
> II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
> III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
> IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b).

Essa resolução do Conselho Nacional de Educação traz aspectos consideráveis em relação à atuação do professor para trabalhar com estudantes com deficiência, enfatizando a formação docente, visto que o trabalho com esses estudantes exige conhecimentos teóricos e práticos para que haja consistência em sua execução e o desenvolvimento de valores, pois acreditamos que não existe implementação de ações educacionais inclusivas sem antes ressignificar seus conceitos, suas crenças, modos de ver o mundo, o homem e a educação.

Ainda no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, manifesta que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana”. Denuncia a precariedade das possibilidades de alunos com deficiência receberem o atendimento educacional especializado pelo que “aponta um *déficit* referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2001c).

Este documento acena para o problema de matrículas, observando também as necessidades de investimentos nos aspectos de formação e acessibilidade.

Na direção do estabelecimento das condições concretas para o processo de inclusão escolar, a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão, indicando o estabelecimento de formas institucionalizadas de seu uso e disseminação, assim como, ser contemplada na formação de professores e de fonoaudiólogos com a disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo (BRASIL, 2002a).

Outra medida que consideramos importante em termos de comunicação com a pessoa com deficiência foi à criação da Portaria nº 2.678/02, apontado as diretrizes e normativas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002b).

A acessibilidade enquanto fator fundamental para a inclusão social e escolar das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida foi definida nas leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, regulamentadas pelo Decreto nº 5.296/04, o que provocou a criação de projetos e programas para efetivar as condições de acessibilidade nos mais variados espaços e ambientes (BRASIL, 2004).

Ainda nessa trajetória, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, da qual o Brasil é signatário[4], baseada nos direitos humanos universais, focaliza os das pessoas com deficiência com o objetivo de “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (ONU, 2006).

A Convenção estabelece em seu artigo 24 que:

> os estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter

[4]Que pode assinar um documento qualquer (um texto, uma carta, um manifesto etc.): nação signatária. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=signat%C3%A1rio+significado+wikipedia. www.dicio.com.br/signatario/ Acesso em: 27 jun 2014.

> acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006).

Os dispositivos da Convenção da ONU tornaram-se legislação brasileira a partir da sua promulgação pelo Decreto nº 6.949/09, mas já estavam sendo incorporados em dispositivos legais (BRASIL, 2009).

Nessa esteira de garantias de exercício dos direitos humanos, em 2006, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, seguido das diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas, conforme o Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2006; 2007).

Destacamos que estes documentos são considerados marcos do processo de debates e reflexões sobre as mudanças para que o ensino inclusivo seja implantado em nossos sistemas educacionais. Eles têm como principal objetivo garantir o acesso e a participação de todos os alunos em todas as possibilidades educacionais que são oferecidas pela escola, além de impedir a segregação e o isolamento da pessoa com deficiência.

Lino (2006) argumentou:

> A educação inclusiva não se efetuará simplesmente por decreto, será necessário que se avaliem as reais condições que possibilitam a inclusão gradativa, contínua e sistematicamente planejada, tendo em vista a possibilidade de ruptura total com o sistema tradicional e a conquista de uma sociedade solidária que respeite, valorize e conviva com a diversidade (LINO, 2006, p. 18).

Sem dúvida, a educação inclusiva pressupõe que todos de uma determinada comunidade devam aprender juntos, independentemente de suas condições pessoais, sociais, culturais ou habilidades e potenciais diferenciados, abrangendo aquela com algum tipo de deficiência.

Apesar da busca contínua de uma educação de qualidade e igualdade para todos, ainda persiste a desigualdade de oportunidades. Nos sistemas educacionais esses avanços não se fizeram acompanhar de respostas eficientes às diferenças sociais, econômicas, geográficas, linguísticas, culturais e individuais.

1.4 A Educação Especial e a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva

Procuramos apresentar, nessa discussão, como se deu a constituição do processo de inclusão educacional a partir da legislação e dos movimentos em que o Brasil foi signatário. O movimento pela inclusão não tem por objetivo extinguir a Educação Especial e conservar apenas o ensino comum. Pelo contrário, o que este movimento busca é a formação de um único sistema de ensino comum, com serviços especializados para atender a todos os estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais.

A inclusão "pressupõe uma participação plena numa estrutura em que valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo" (RODRIGUES, 2006, p. 303). Assim, a ênfase é colocada na ação da escola e na educação como transformadora da realidade. Salientam-se métodos e técnicas de ensino. Segundo Jannuzzi (2012, p.159), podemos dizer que há certo "otimismo pedagógico especial" e que a inclusão é uma proposta que, embora esteja centrada no pedagógico, seu poder de transformação da realidade muda a direção do enfoque, responsabilizando agora a agência educativa.

> Há diferenças essenciais entre esse otimismo atual e o da década de 1930: de um lado, o conhecimento evoluiu muito em todos os campos, havendo tecnologias disponíveis que em muitos casos facilitam não só a apreensão de conhecimentos, mas também de mobilidade, de maior participação social. E de outro lado a acumulação de renda por pequena fatia da população, a não socialização de conhecimentos científicos e tecnológicos a todas as camadas sociais com restrição de seus benefícios são fatores que tornam cada vez mais dolorosa a nossa injustiça social (JANNUZZI, 2012, p.159-160).

A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades específicas dos seus estudantes.

A inclusão não pode se reduzir apenas à ampliação de oferta e acesso desses estudantes ao ensino comum, mas oferecer-lhes condições de participação e apropriação dos conhecimentos com qualidade, como aponta Saviani (1997), ressaltando a função social da escola em relação ao saber científico:

> [...] a expansão da oferta de escolas consistentes de modo a atender a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí, a tendência a secundarizar a escola esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 1997, p.115).

Notamos que a inclusão no Brasil assume contornos mais definidos depois da implantação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Sendo assim, faremos abordagens com maior ênfase nos documentos normativos emitidos após o período em questão. A legislação anterior a 2008 é trazida para situar as modificações ocorridas que demandaram a implantação de apoios e serviços especializados.

A educação especial é destacada com o *status* que a LDBEN lhe conferiu:

> modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

Essa educação, portanto, na sua transversalidade, inicia na educação infantil, por meio dos serviços de estimulação essenciais e é ofertada em toda a educação básica, no ensino médio e superior, considerando também as modalidades da educação indígena, da educação do campo e da educação quilombola (BRASIL, 2008).

Quanto à execução da Política Nacional, o Decreto nº 7.611/11 define as atribuições do governo federal quanto ao apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, destaca a possibilidade da dupla matrícula no que se refere ao FUNDEB dos estudantes matriculados no Atendimento Educacional Especializado no período oposto ao da escolarização em classe comum.

Em decorrência do que foi exposto até aqui, podemos considerar que a implantação em curso dos AEE trouxeram grandes contribuições a partir de 2008. Por meio deles, percebemos que os apoios à educação especial se intensificam, uma vez que eles visam o desenvolvimento dos estudantes; disponibilizam o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; oferecem Tecnologia Assistiva (TA); possibilitam as adequações e produzem materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas de cada estudante; e, além disso, oportunizam o enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação.

Sendo assim, à medida que a escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum é reforçada pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e reafirmada pela LDB 9394/96, surge a necessidade de ampliar o apoio e a necessidade de oferecer um atendimento diferenciado que dê suporte aos professores e estudantes, uma vez que não basta à inserção desses estudantes na sala comum, faz-se necessárias condições e suportes a esses sujeitos. Neste sentido, a inclusão educacional vai além da presença física dos estudantes em sala de aula, ela é mais que a implementação de acessibilidade arquitetônica, mais que o acesso à matrícula, a inclusão impõe um movimento responsável que não pode abrir mão da rede de apoio aos professores, alunos e famílias (CARVALHO, 2004).

É preciso esclarecer que o AEE não tem a função de substituir o ensino comum, pois este não se resume ao primeiro. O AEE se organiza em vários serviços que podem ser disponibilizados no próprio ensino comum ou em espaços de apoio, em período de contraturno, prestando serviços de complementação e suplementação. A suplementação é destinada aos estudantes com altas habilidades ou superdotação e a primeira, aos estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, por meio da frequência nas Salas de Recursos Multifuncionais. Elas são consideradas com os dispositivos pedagógicos prioritários na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na atualidade.

1.5 Políticas de Inclusão no Estado do Paraná

A inclusão das pessoas com deficiência no Brasil é um processo complexo e revela-se em diferentes formas e caminhos. Percebemos que ainda é um campo

educacional bastante desafiador que as instituições públicas e privadas estão percorrendo. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) vem alicerçando as dimensões humanas e socioculturais, com o objetivo de disponibilizar e garantir a todos os direitos fundamentais que lhes conferem. Este documento apresenta uma concepção de educação como àquela que possibilita a todos o acolhimento a toda a diversidade no ambiente escolar, proporcionando acessibilidade, adequações curriculares e apoios às necessidades educacionais especiais.

Considerando que o ensino comum não seja visto como o único espaço para os atendimentos dos estudantes com necessidades educacionais especiais no Estado do Paraná, o processo de inclusão educacional é considerado, do ponto de vista prático, como possibilidade para que os estudantes com deficiência possam participar de atividades escolares nas instituições de ensino estaduais junto com os demais estudantes. O acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável. Assim, todas as pessoas com deficiência têm o direito de frequentar a educação escolar em qualquer um dos níveis (ALMEIDA, s/d, p. 4).

Em 2006 foram apresentadas as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006a), as quais expressam o conjunto de esforços de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais da Educação e Técnicos Pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação, na construção de um documento orientador do currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino. Esse documento estabelece para as instituições de ensino um atendimento pedagógico escolar dando ênfase no respeito à diversidade, realizando orientações aos sistemas de ensino estadual e municipal.

> É a preocupação da escola com o atendimento à diversidade social, econômica e cultural existente que lhe garante ser reconhecida como instituição voltada, indistintamente, para a inclusão de todos os indivíduos. [...] o grande desafio dos educadores é estabelecer uma proposta de ensino que reconheça e valorize práticas culturais de tais sujeitos sem perder de vista o conhecimento historicamente produzido, que constitui patrimônio de todos (PARANÁ, 2006, p.16).

Portanto o AEE vem com a função complementar e suplementar no sistema de ensino para atender a todos os estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais.

Para tanto:

> [...] uma nova concepção de atendimento especializado que se estende à diversidade, a rede de apoio dos recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais que são oferecidos de modo a apoiar e complementar as práticas realizadas no ensino comum, rompendo com a ideia engessada de que os serviços especializados resumiam-se apenas às classes e escolas especiais (FERNANDES, 2006, apud PARANÁ, 2006, p. 20).

A partir de 2003, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, na sua função social de fazer políticas públicas em Educação Especial, desenvolveu ações estruturais visando uma nova compreensão de mudança na oferta do Atendimento Educacional Especializado e preenchendo muitas lacunas existentes na rede pública, sendo elas causadas pela pouca efetividade das ações desencadeadas pelo Estado nos últimos anos.

No referido período, várias ações passaram a ser implementadas com base no fundamento de que o processo de inclusão escolar deve acontecer de forma gradativa. Conforme o documento da SEED, este processo no Estado do Paraná foi denominado como “Inclusão responsável”, ou seja, será realizada à medida que se dêem condições, por meio de uma sólida estrutura, a uma rede de apoio ao estudante com deficiência, aos profissionais da educação e à família. Portanto, a SEED começou um trabalho no sentido de dar atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, de forma que atendesse ao princípio constitucional de que deveriam ser atendidos preferencialmente no contexto do ensino comum, como prevêem as principais referências legais da educação (PARANÁ, 2006, p. 38).

Este período traz nova perspectiva da retomada do diálogo com representantes dos diferentes segmentos que, ao longo da história, colocavam em prática a Educação Especial no Estado do Paraná, com a finalidade de resgatar o princípio do trabalho coletivo e articulado com o poder público e a sociedade civil.

Mas, no decorrer das atividades, a principal barreira encontrada foi tentar minimizar a forte resistência que os profissionais de educação tinham em relação à inclusão escolar, decorrentes de paradigmas oriundos das políticas de integração onde houve incentivo para a inserção física dos estudantes na sala de aula comum, mas não se apresentava uma rede de apoio que desse sustentação política e

pedagógica para que os mesmos tivessem o acesso e a permanência no ambiente escolar.

Segundo Silva e Jacobsen (2012), a inclusão pressupõe que:

> A ideia é trabalhar na perspectiva de um processo educacional com práticas pedagógicas diversificadas que possibilitem situações de acessibilidade curricular, metodológica e avaliativa que minimizem os problemas de aprendizagem acarretados pela necessidade educacional que o aluno apresenta, sem com isso eliminar conteúdos essenciais à vida acadêmica de todos os alunos (SILVA e JACOBSEN, 2012, p.52).

A inclusão dos estudantes com deficiência no ensino comum requer atenção às necessidades básicas de aprendizagem, aos recursos adequados e principalmente, atenção à qualidade da educação, para não incorrermos no risco de esvaziamento de conhecimentos científicos, pois eles têm o direito de receber os mesmos conteúdos curriculares previstos nas matrizes curriculares do Ensino Comum, como alerta Franco (2000):

> [...] no esforço de oferecer a todos os saberes legalmente instituídos, corre-se, portanto, o risco da banalização de conceitos, fazendo-se esvaziar o conteúdo epistemológico do que se ensina e criando, também, uma baixa expectativa avaliatória, invertendo-se a perspectiva inclusiva e criando-se a exclusão velada (FRANCO, 2000 p. 78 - 79, apud. PARANÁ, 2006, p. 30).

Sendo assim, o cuidado no planejamento, na seleção de conteúdos intencionais, nos objetivos, nos instrumentos e critérios de avaliação, também nos recursos adequados às necessidades do estudante, são aspectos fundamentais para alcançarmos bons resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Pensando na qualidade do processo de inclusão com responsabilidade como um lema do Estado do Paraná, numa perspectiva de mudanças no trato com as políticas inclusivas, foi realizado o primeiro Concurso Público para a Educação Especial da história, com a nomeação de 4.555 professores especializados ao Quadro Próprio do Magistério. Essa ação colaborou para mudar a compreensão de atendimento especializado em dois importantes aspectos: para ampliar os apoios na rede pública e melhorar a qualificação dos professores da rede conveniada.

Essa medida possibilitou aos professores que atuavam nas Instituições Especializadas os mesmos direitos das outras categorias, uma vez que, por muitos

anos, a grande maioria dos professores que atuavam na educação especial era contratada mediante repasse de recursos financeiros, por Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre SEED e as entidades filantrópicas. Portanto, esses professores não tinham um plano de carreira e não havia estabilidade, era uma classe sem identidade, por não fazer parte das categorias das redes estadual ou municipal.

> O Concurso Público possibilitou para que o quadro profissional das instituições se tornasse mais estável e contribuiu também para a expansão da oferta da Educação Especial no Estado, em pouco mais de três anos (2003-2006), com oferta de atendimento especializado, na rede pública, aos 399 municípios. O aumento passou de 52.139 alunos atendidos, 2002, para 79.375, em 2006, o que representa 52,32% de acréscimo no número de matrículas. Deste total, o crescimento mais efetivo ocorreu na rede pública de ensino que passou de 17.796, em 2002, para 40.760 alunos, em 2006, o que equivale a 129,04% de crescimento. Por outro lado, no mesmo período, as matrículas na rede conveniada cresceram apenas 12,5% (PARANÁ, 2006, p. 34).

Com aumento das matrículas dos estudantes com deficiência nas classes regulares, surge a necessidade de ampliação da rede de apoio educacional especializado, com autorizações de funcionamento de salas de recursos, de contração de profissionais tradutores/intérpretes de LIBRAS, professores de apoio permanente, e outros.

> A gradativa remoção das barreiras físicas na escola, com a construção ou reforma de prédios; produção de materiais de apoio adaptados; a substituição de legislação que normatiza a Educação Especial (Deliberação nº 20/86 pela Deliberação nº 02/03); a equiparação salarial de 6.883 professores que atuam na rede conveniada aos dos professores QPM, que corrigiu uma defasagem e distorção histórica que dava àqueles um tratamento injusto e desigual, e a formação continuada dos professores são ações concatenadas ao objetivo da proposição de políticas educacionais que promovem ingresso, permanência e progresso do aluno com necessidades educacionais especiais (PARANÁ, 2006, p. 35).

Na perspectiva de uma educação para todos, a escola passa a assumir um compromisso com a construção de espaços sociais inclusivos, organizados para atender a toda diversidade com suas especificidades e necessidades, demanda também a necessidade de repensar o currículo.

> O currículo é certamente, um dos aspectos centrais que deve ser levado em conta quando procuramos realizar alterações na escola no sentido da inclusão. [...] é ele que as reformas da escola têm tido mais dificuldade em alterar e, de certa forma, o currículo é usado como uma das justificações para se manter a escola como está (RODRIGUES, 2003, p. 4).

Diante deste contexto, faz-se necessário rever metodologias, estruturas físicas, instrumentos e critérios de avaliação, ou seja, toda a práxis pedagógica, para dar a estes sujeitos os instrumentos imprescindíveis ao pleno exercício da cidadania, sustentando as possibilidades de acesso e participação nas relações sociais, pois o verdadeiro sentido da inclusão é garantir o acesso das pessoas com deficiência na escola de forma que eles possam sentir-se pertencentes a esse novo contexto.

> Na história da legislação educacional brasileira é expressiva a quantidade de leis promulgadas e que na prática não foram implementadas. Cabe salientar a necessidade de garantir o acesso e permanência dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais à educação desde a infância, como propõe a atual LDB 9394/96. Além de beneficiar os sujeitos em si, a inclusão colabora também para uma sociedade mais preparada para relacionar-se com a diversidade. A garantia de profissionais qualificados, projetos pedagógicos adequados e condições de Acessibilidade e participação democrática nas instâncias de decisão dentro do ambiente escolar são necessárias para a efetivação do processo de inclusão (FONSECA DA SILVA, 2008, p. 3 - 4).

Apesar do Estado do Paraná defender uma inclusão com responsabilidade e ter desenvolvido inúmeras ações para esse fim, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados como a formação de profissionais da educação e carência de infraestruturas. Diante dos desafios encontrados na arena da educação inclusiva, o que observamos é que o sistema paranaense de educação consegue manter o ensino comum e especial em funcionamento ativo, conservando suas divergências com a política nacional.

1.6 Educação Superior e a Inclusão da Pessoa com Deficiência

Partindo da análise dos dados das pesquisas que discutem a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior brasileira, nota-se que há

predominância do setor privado, em relação ao número de instituições, cursos, número de estudantes com deficiência matriculados. Segundo Rossetto (2009), os estudos da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) nos levam ao questionamento sobre a problemática da educação inclusiva nas instituições de Educação Superior. De acordo com a autora o Censo de 2005 demonstra que as Universidades privadas concentram 70,8% das matrículas, restando para as públicas 29,2%.

Para Jannuzzi (2004), a história da Educação Especial nos mostra que o quadro de exclusão reflete a exclusão social e educacional dos grupos populares em nosso país, ou seja, o sistema de educação superior brasileiro é desigual como também é o próprio país. “[...] As restrições de acesso e permanência – com sucesso - destas pessoas na Educação Superior estão associadas à história de exclusão, peculiar à educação superior no país, com forte tendência à privatização e elitismo” (VALDÉS, 2006, p. 45 e 47).

A privatização contribui para a exclusão da maioria da população brasileira da Educação Superior. Essa exclusão se torna mais acentuada quando se refere aos grupos sociais em situação de desvantagem, isso se evidencia no caso das pessoas com deficiência.

Na atualidade, o Ministério da Educação implantou dois programas na área de Educação Especial relativos à Educação Superior: o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (INCLUIR) e o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP).

O Programa de Acessibilidade no Ensino Superior foi implantado em 26 de abril de 2007, é uma ação afirmativa desenvolvida pela Secretaria da Educação Superior (SESU) e Secretaria da Educação Especial (SEESP) do MEC, a favor da inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior. Sendo assim apresenta como objetivo promover o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. O eixo central é a garantia do acesso nas Instituições Federais de Educação Superior e a permanência em igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência.

Ressaltamos que o PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial – teve início em 2003, com edições subsequentes em 2006 e 2009 através de parceria SEESP e Capes. Esse programa apresenta como objetivo apoiar e incentivar a pesquisa em Educação Especial e cursos relacionados à formação dos professores da educação infantil, fundamental, médio e superior, nas modalidades educação básica.

Por meio desses dois programas implementados pelo governo federal e dos documentos legais mencionados ao longo desse estudo, percebemos que desde os anos de 1990 existem ações afirmativas para viabilizar o acesso de grupos minoritários na Educação Superior. Como registrou Rossetto (2009), essas ações surgem da desigualdade com relação às oportunidades educacionais e concretizam reivindicações históricas dessa parte da população. No entanto, os estudantes com deficiência que conseguem transpor as diversas formas de exclusão presentes na educação básica e no concurso vestibular chegam à Universidade, mas a maioria dos casos se depara com instituições que ainda não estão preparadas para contribuir com sua formação acadêmica.

Rodrigues (2011, p. 63), destaca que é óbvio que tanto as Instituições de Educação Superior quanto às escolas de educação básica “estão vivenciando um novo aprendizado, pois a própria inclusão já pode ser vista como uma prática educativa em construção”.

A garantia de condições de ingresso é uma das etapas do processo de inclusão, porém sabemos que sua legitimação torna-se efetiva à medida que ocorre a garantia da permanência no decorrer de sua graduação, o que é uma barreira ainda a ser enfrentada, uma vez que demanda investimentos das Universidades para adequações de acesso ao currículo e a preparação de professores e funcionários para atendimento a tais estudantes. Ao se falar na questão da permanência do estudante, um dos elementos que contribuem para que isso ocorra é o papel do professor. Pois o mesmo precisa de formação que garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma atuação segura frente a esses estudantes. Como sabemos o acesso e à permanência do estudante com deficiência na Educação Superior, e a igualdade de oportunidades, não é privilégio de alguns mais favorecidos, mas deve permear a realidade de todo ser humano (ROSSETTO, 2009).

No que se refere ao acesso de pessoas com deficiência na Educação Superior, Valdés (2006) denuncia que há poucas pesquisas referentes aos dados qualitativos e quantitativos a respeito dessas pessoas no contexto brasileiro, o que acarreta a desinformação da sociedade de que a inclusão é possível também na Educação Superior à medida que se dê as condições necessárias para a aprendizagem das pessoas com deficiência.

Mas há que se considerar que a Educação Superior vem passando por períodos decisivos que marcaram seu caminho e definiram o que conhecemos hoje como Universidade brasileira, pois, conforme Rossetto (2009):

> A partir da década de 1990 do século XX, as políticas de inclusão começam a ser implementadas gradativamente. Insere-se o debate em torno da inclusão no ensino superior, das discussões sobre acesso, permanência e qualidade desse atendimento. Todo esse movimento em prol da pessoa com deficiência está amparado legalmente por inúmeras leis, tais como: a Constituição Federal de 1988; o Decreto nº 3209 que regulamenta a Lei nº 7853/89; a Portaria 1793/94; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Aviso Circular 277/96; a Portaria nº 1679/99 MEC reeditada pela Portaria nº 3284/03; o Plano Nacional de Educação – PNE/2001 – Lei nº 10.172/ 2001; a Lei 10.436 de 24.04.02 que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22.12.05; o Decreto Federal 5296/2004 – Lei de Acessibilidade; a convenção sobre o direito das pessoas com deficiência de dezembro de 2006, aprovada através da resolução Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (ROSSETTO, 2009, p.102).

Mas, diante de tudo isso, as pessoas com deficiência ainda enfrentam uma série de dificuldades para ingressar em uma Universidade e, quando conseguem ingressar, enfrentam dificuldades para dar continuidade aos seus estudos, sobretudo pela inexistência de uma política institucional de acompanhamento que permita identificar e atender suas necessidades educativas e preparar as instituições e seus professores para atendê-los (ROSSETTO, 2009).

Para Stroparo e Moreira (2013), a Instituição de Educação Superior para assegurar o direito à educação e pôr em prática o processo de inclusão precisa responder ao desafio de pensar ações que visem à eliminação das diversas barreiras físicas, programáticas e atitudinais, facilitando para estes estudantes o acesso aos lugares, serviços e informações.

Com relação à acessibilidade nas Instituições de Educação Superior, a Portaria nº 3284/03 dispõe sobre requisitos para instruir processos de autorização e de reconhecimentos de cursos, bem como de credenciamento das instituições. Portanto em seu artigo 2º a parceria entre a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Especial, estabelecem os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência as normas da ABNT que tratam da Acessibilidade de Pessoas com Deficiência. Por meio dela inicia-se a preocupação com a edificação, o

espaço, o mobiliário e o equipamento urbano. A Portaria fortalece a execução de meios que facilitem o acesso do aluno com deficiência, os quais precisam ser incorporados pelas instituições públicas ou privadas, como garantia da permanência do acadêmico na Educação Superior.

Nessa direção de análise, ressalta Moreira (2005):

> [...] estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infra-estrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória (MOREIRA, 2005, p. 43).

Todas as legislações pensadas para um sistema educacional inclusivo necessitam ser compreendidas e incorporadas pelos profissionais da educação como algo que veio para orientar as adequações físicas e pedagógicas para o ingresso a permanência e o sucesso das pessoas com deficiência no ambiente institucional, como direito já instituído. Mesmo sendo práticas consolidadas legalmente, no dia a dia na IES os estudantes com deficiência muitas vezes passam por alguns constrangimentos ao reivindicarem seus direitos, como aponta os resultados desse estudo.

É importante ressaltarmos que ao nos referirmos as condições de acessibilidade, não podemos deixar de relatar que houve alguns avanços em termos de apoios didático-pedagógicos e tecnológicos, bancas especiais para candidatos com deficiência no período do processo seletivo para o ingresso nas Universidades e das provas de concursos. Porém todas estas medidas precisam configurar em atitudes políticas e educativas como um projeto de transformação social.

Reportemo-nos as ideias de Moreira (2004), quando ressalta que é necessária uma estreita relação da Universidade com as instâncias políticas dos Estados e da Federação, para planejamento de ações organizacionais, administrativas e didáticas que visem contemplar a diversidade por toda e qualquer instituição de Educação Superior. Pois sabemos que o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades para todos os estudantes demanda investimentos e ações governamentais nas próprias Instituições de Educação Superior. Portanto acreditamos que é preciso investir na remoção de barreiras físicas e atitudinais, na

previsão e provisão de recursos materiais e humanos para esses estudantes. Sem estes investimentos, a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior será improvável.

1.7 A Inclusão e os desafios da Formação Docente

A inclusão escolar propõe a matrícula de todos em escolas comuns e com isso lança o desafio de mudar o sistema de ensino brasileiro o qual foi planejado para atender o “estudante idealizado”, aquele que apresenta bom desempenho acadêmico sem problemas para aprender. Ao se pensar na educação para todos, há evidentemente a necessidade de mudança do olhar dos profissionais da educação para além do modelo padrão de estudantes na escola. Pois para atender a toda diversidade a escola passa a conviver com as diferentes culturas, raciais, com os diversos níveis socioeconômicos e diversidade de estilo de aprendizagem.

Moreira (2004), ao pesquisar sobre a inclusão na Educação Superior, ressalta que, além de inúmeros outros elementos necessários ao processo de inclusão, o papel do professor deve ser discutido.

> Na universidade, o professor, ao receber em sala de aula estudantes com NEE, enfrenta uma situação nova e desafiadora, já que, na grande maioria das vezes, desconhece as especificidades, os apoios e os recursos que esta demanda requer. Isto faz com que parte dos professores enfrente dificuldades iniciais relacionadas à falta de conhecimento e a tendência a uma representação negativa da deficiência (MOREIRA, 2004, p. 61).

Diante de muitas discussões e de todo investimento para a implementação da política educacional inclusiva, as barreiras estruturais foram sendo quebradas, enquanto as barreiras atitudinais continuam na arena educacional como algo difícil de transpor. A desapropriação do professor em relação ao conhecimento científico pode colaborar para um dos grandes problemas da educação que é a falta de qualidade do ensino, que resulta no esvaziamento da prática docente em sala de aula.

Partimos do princípio que dessa forma, tanto o professor, como toda a classe trabalhadora, estão expostos às condições degradantes que inviabilizam muitas

vezes as possibilidades efetivas de humanização. Para Garcia (2013, p. 102), o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2000, traz como prioridade a formação e valorização dos profissionais da educação. Segundo esta autora, o documento recomenda que deva ser dada atenção à formação inicial e continuada, em especial dos professores, e melhores condições adequadas de trabalho [...]. O Plano Nacional da Educação (PNE) já recomendava a atenção dedicada à formação dos profissionais, e também anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país por ações descentralizadas.

A formação docente para o atendimento da pessoa com deficiência no Ensino Comum e na Educação Superior deve ter o compromisso com o processo de emancipação humana, para isso necessita de referenciais teóricos que garantam consistência ao saber do professor.

Assim sendo, Garcia (2013) argumenta que aquele Plano propõe,

> Que na *formação inicial* é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (GARCIA, 2013, p.102).

Por mais formações que se disponibilizem aos professores, equipe pedagógica, os discursos cristalizados ainda permeiam nas escolas: não temos formação para receber estudantes com deficiência; a escola não está preparada; faltam recursos pedagógicos; a família não colabora.

Quanto à primeira afirmação considera-se que, como a educação, o professor é fruto de um contexto histórico-social determinado pelas contradições da sociedade capitalista. Na segunda informação, encontramos a expropriação do professor em relação ao conhecimento científico e tal situação resulta no esvaziamento da atividade docente e a terceira informação traz a afirmação de que “um dos maiores legados do século XX para a formação docente foi o acirramento da sobrevivência deste profissional às demandas hegemônicas do capital” (MARTINS, 2010, p. 8).

Como afirma Vaz (2013, p. 141), “a formação aligeirada e sem discussão teórica faz parte do projeto educacional que está em vigor”. E ainda considera que “a

crítica necessária não deve recair somente sobre o modelo de formação, mas também nos objetivos da política".

Assim, compreendemos que as práticas dos professores repercutem num processo educacional, podendo não proporcionar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e, portanto, é pela atitude de cada um em aderir a uma nova postura em relação a educação inclusiva, que os estudantes serão contemplados.

Para Garcia (2004), a inclusão,

> [...] consiste na relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário a exclusão, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade (GARCIA, 2004, p. 2).

Essas questões sociais têm sido objeto das lutas, ao longo dos anos, das organizações que representam as pessoas com deficiência, no sentido de buscar melhores condições para seu ingresso e permanência na escola, como também, a oferta de um trabalho com qualidade. No entanto, notamos que as instituições de ensino e os docentes necessitam muito além de uma consciência, de uma postura política de aceitação e acolhimento a todas as diferenças. Necessitam de conhecimentos técnicos que dêem suporte necessário ao trabalho realizado junto às pessoas com as necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, das diferenças cognitivas, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de transtornos globais do desenvolvimento, entre outras.

Sendo assim, consideramos que a formação docente se depara com problemas que podem estar relacionadas às novas necessidades para o ensino, que estão sendo discutidas pelas políticas educacionais.

Podemos compreender que quando não se disponibilizam as devidas condições de aprendizagem para os estudantes com deficiência nas Instituições Escolares, corremos risco de desenvolver a chamada 'inclusão excludente', no sentido de que todos entram na universidade, mas dentro deste contexto as pessoas com deficiência permanecem excluídas.

Acreditamos que não adianta simplesmente conviver com estudante em sala de aula, sem oferecer as devidas condições para que ele possa apropriar-se dos conteúdos.

Conforme Garcia (2013):

> A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (GARCIA, 2013, p.102).

Assim, o conhecimento acerca do processo de desenvolvimento humano é de grande relevância para o professor compreender a pessoa com deficiência sob uma perspectiva que supere a visão biologizante a seu respeito. Entendemos também que é significativo o domínio dos conteúdos escolares, bem como os encaminhamentos metodológicos diferenciados, para a mediação do professor com o estudante.

Portanto, concordamos com Duarte (2006), ao defender a luta pela educação no sentido de que ela

> [...] amplie os horizontes culturais desses alunos; [...] que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; [...] que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual se encontra atualmente o gênero humano (DUARTE, 2006, p. 10).

Diante disso podemos entender que o reconhecimento ou a concepção que se tem das possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência podem interferir no trabalho a ser desenvolvido e impactar na perspectiva maior ou menor do professor frente ao estudante com deficiência.

Como afirma Rodrigues (2011, p. 60) os discursos dos professores ao receberem estudantes com deficiência em sala de aula apresentam as queixas de “[...] que não receberam em seus cursos de formação os conhecimentos necessários para tal prática e se receberam agora se mostram incipientes perto do que a

realidade tem exigido". Sendo assim para essa autora é comum eles "dizerem que tiveram a teoria e não vivenciaram a prática educativa com alunos com deficiência".

Lino (2006) afirma que a teoria da inclusão nas escolas é interessante, mas colocá-la em prática é mais complicado. A implantação de um sistema educacional inclusivo implica no rompimento de conceitos tradicionais de educação, de aluno e de escola já cristalizados pela sociedade.

A inclusão é uma realidade que não tem mais volta, diante dela é preciso adequar-se a uma nova tarefa, porque incluir é muito mais que acolher as diferenças, é preciso rever posturas, abrir mão de certos valores, requer mudança de comportamentos, repensar conceitos e romper com as atitudes preconceituosas.

Destacamos que o acesso à Educação Superior ainda não se reveste do caráter de direito público subjetivo. Existem e são exigidas certas qualidades daqueles que pretendem ingressar na IES seja pública ou privada.

> A garantia de acesso (entrada, ingresso), condicionada ao mérito, supõe seleção e, por via de consequência, classificação diante de um número finito de vagas. O ensino superior, diversamente do que ocorre em relação aos níveis fundamental e médio, não se destina a todos, ainda que este último deva ser progressivamente universalizado, a título gratuito (RANIERI, 2000, p. 241).

De acordo com o pensamento deste autor, podemos entender que não se trata de um espaço de aprendizagem para todos, pois é preciso certos requisitos previstos para o ingresso. É importante salientar que, observados esses requisitos, a inclusão deve ser considerada de acordo com o princípio da igualdade.

Segundo Garcia (2013),

> os serviços de educação especial são definidos como "superespecializados", voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes (GARCIA, 2013, p. 108).

Pelo que observamos até o presente momento parece ter relativamente esclarecido que ao longo da última década a política de educação especial vem assumindo uma perspectiva inclusiva. Mas Garcia (2013) diz que é importante

discutir a condição de modalidade transversal que a educação especial assume na perspectiva inclusiva, o que complexifica sua forma de ser na educação básica.

Percebemos a necessidade de realizarmos reflexões sobre a política de educação especial no país na última década e tentarmos compreender sua complexidade, para relacioná-la com a formação docente necessária para a realização desse trabalho. De acordo com Garcia (2013), “refletir acerca da formação dos professores que atuam na educação especial no modelo vigente implica pensar as tendências atuais para a formação de todos os professores da educação básica” (GARCIA, 2013, p.109).

Reportando-nos às ideias de Garcia (2013), podemos considerar que ao longo dessa década houve um aquecimento em termo de propostas de cursos de especialização, especialmente nas instituições privadas, lembrando que os programas oficiais de formação vêm implantando também cursos em formato de “especialização” e “aperfeiçoamento”.

O foco dessa política consiste também na implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Este serviço visa dar atendimento a todos os estudantes considerados oficialmente público alvo da educação especial, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para Garcia (2013), as várias mudanças que vêm acontecendo em relação à educação especial nas últimas décadas são: a inserção formal na educação básica e na Educação Superior; a definição de público alvo; SRM como o lócus por excelência do trabalho da educação especial; as características de complementariedade e transversalidade à educação nacional; a definição do professor especializado para o AEE, retirando do profissional e da formação aspecto de aprofundamento dos estudos em uma área de conhecimento, e desviando para a tarefa do AEE como marca de multifuncionalidade. Sendo assim o professor segundo proposições oficiais, para atuar no AEE passa a ter uma formação eclética.

A educação especial ao adotar a perspectiva inclusiva reforça no discurso político como algo novo. Mas de acordo com os estudos realizados desta política em relação à formação docente, observa-se que há a perpetuação do conhecimento hegemônico na educação especial, associada à carência de debate pedagógico e de discussão acerca do trabalho do professor (Garcia, 2013).

Quanto à formação docente para atuar com estudantes com deficiência na Educação Básica e Educação Superior não faz parte das proposições da atual política. A reflexão que fazemos é que por mais que se fala em investimento em formação de professores para atuar nos sistemas inclusivos, menos investimentos oficiais se têm para suprir esta carência. Cada vez mais os professores estão buscando as instituições privadas para especializarem-se. Diante disse partilhamos da mesma ideia de Garcia (2013) quando questiona:

> É possível propor uma educação especial democrática que fuja das armadilhas de uma perspectiva inclusiva que abre mão da aprendizagem dos alunos, que generaliza e massifica na forma de propor os serviços e que assume a superficialidade como marca da formação docente? (GARCIA, 2013, p. 111).

Como ressalta Rodrigues (2011), entre as barreiras mais comuns neste processo de inclusão estão as nossas dificuldades em incluir que precisam ser superadas e isto se aplica também aos profissionais da educação superior. Pois o respeito às diferenças como relata precisa ser incorporado à nossa vida pessoal antes mesmo da vida profissional "[...] para não corrermos o risco de voltar ao passado e querer transformar o deficiente em nossa imagem e semelhança, como se fossemos o melhor modelo" (RODRIGUES, 2011, p. 61).

Os trabalhos que abordam esse assunto sinalizam para um número reduzido de estudos voltados às políticas de inclusão na Educação Superior. Sendo assim, podemos observar que geralmente

> os estudos e pesquisas acerca da Integração/Inclusão limitam-se a abordar a educação da pessoa com deficiência no contexto da Educação Infantil os anos do Ensino Fundamental, mas ainda é insuficiente a produção científica da inclusão na Educação Superior (VALDÉS, 2006 p. 97),

Ainda observamos que há escassez de estudos que versam sobre questões relacionadas com a formação de docentes na graduação.

Sendo assim, justificar a falta de preparo para docência, o objeto de debate nas Instituições de Educação Básica, reforçam a necessidade de uma avaliação das ações das IES e seus cursos de formação de professores. Como já relatamos anteriormente neste estudo, desde 1994, o MEC já preconizava para as Universidades a reorganização dos cursos de licenciatura com vista à inclusão.

É evidente que não bastam às orientações e indicações do MEC e do Conselho Nacional de Educação através das diretrizes para os cursos de licenciatura; acreditamos que seja preciso também incorporar o estudante com deficiência como sujeito aprendiz que está nas Universidades. Não adianta inserir no currículo das Universidades disciplinas específicas para tratar deste tema, é necessário pensar em ações que permitam aos futuros professores descobrir e aprender metodologias e técnicas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes seja com deficiência ou não.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para delinearmos metodologicamente a pesquisa, utilizamo-nos dos pressupostos na modalidade da pesquisa de campo qualitativa/quantitativa, analítica e descritiva por considerarmos ser adequada para compreensão do objeto de estudo.

Portanto, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade pesquisa de campo, com as características descritas por Sousa (2007):

> A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam à descrição e decodificação dos componentes de um sistema complexo de significados. Seu objetivo é traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com sua situação-objeto de pesquisa (SOUSA, 2007, p. 67).

Ainda, de acordo com Martins (2006), a pesquisa qualitativa destaca o ambiente como base para os dados a serem investigados, na forma descritiva dos objetivos da investigação. Portanto, para atender à direção metodológica, os dados devem confrontar-se entre os princípios teóricos e os elementos abordados no desenvolvimento da pesquisa, de modo que permitam ao pesquisador colocar-se no lugar do outro.

Utilizamos mecanismos da pesquisa quantitativa para quantificar os resultados obtidos pela coleta de dados. Inicialmente foram realizados contatos com as IES, visando ao levantamento do número de matrículas dos estudantes com deficiência nos anos de 2008 a 2014.

Com este recorte, tivemos a intenção de investigarmos o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas IES.

2.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

No espaço institucional das IES da cidade de Umuarama, Paraná, sendo 02 privadas e 01 pública, buscamos compreender a trajetória acadêmica dos

estudantes com deficiência, identificando suas dificuldades e necessidades no percurso da graduação.

Foram identificados 11 estudantes com deficiência na faixa etária entre 20 e 47 anos, sendo 06 do sexo masculino e 05 do sexo feminino. Não houve critérios para a seleção dos estudantes com deficiência por termos um número reduzido de matrículas deles nas IES. Foram entrevistados todos aqueles que conseguimos localizar e que aceitaram participar da pesquisa, relatando suas diferentes histórias de vida acadêmica; no grupo identificado, apenas uma acadêmica com deficiência intelectual não acatou o convite.

Os sujeitos foram localizados nas IES por meio das informações das próprias Instituições, indicações dos estudantes participantes da pesquisa e de familiares dos mesmos.

Dentre os participantes, dois estudantes eram cegos, sendo que um deles concluiu a educação superior e o outro desistiu do curso por duas vezes. Entrevistamos dois estudantes com deficiência física neuromotora que terminaram a graduação. Ainda, três estudantes com deficiência física adquirida: dois foram vítimas de acidente e outro desenvolveu uma doença cujo nome não científico é "ossos de vidro"[5]; desses, dois utilizam cadeiras de rodas e o outro se locomove com auxílio de próteses nas duas pernas; dois estão cursando a Educação Superior e o outro desistiu por motivo de doença. Participaram também da pesquisa uma estudante surda e 02 estudantes com deficiência auditiva, que apresentam perda significativa da audição, utilizando-se de prótese para preservar alguns resíduos auditivos. Duas destas estudantes estão cursando e uma já concluiu a graduação.

Na Tabela 1 apresentamos os sujeitos da pesquisa, com suas características quanto à idade, tipo de deficiência, curso de graduação e a situação em que se encontravam nos estudos à época da entrevista.

---

[5] "Osteogênese imperfeita (doença de Lobstein ou doença de Ekman-Lobstein), também conhecida pelas expressões "ossos de vidro" ou "ossos de cristal", é uma condição rara do tecido conjuntivo, de caráter genético e hereditário, que afeta aproximadamente uma em cada 20 mil pessoas. A principal característica é a fragilidade dos ossos que quebram com enorme facilidade. A osteogênese imperfeita (OI) pode ser congênita e afetar o feto que sofre fraturas ainda no útero materno e apresenta deformidades graves ao nascer. Ou, então, as fraturas patológicas e recorrentes, muitas vezes espontâneas, ocorrem depois do nascimento, o que é característico da osteogênese imperfeita tardia." Disponível em: http://drauziovarella.com.br/corpo-humano/osteogenese-imperfeita-ossos-de-vidro/ Acesso em: 18 ago. 2014.

Tabela 1 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

NOME	IDADE	DEFICIÊNCIA	GRADUAÇÃO	SITUAÇÃO
1 Valter	27 anos	Deficiência Física	Sistema para Internet	Cursando -1º ano
2 Geraldo	29 anos	Deficiência Física	Processos Gerenciais	Desistente – 1º ano
3 Pedro	40 anos	Deficiência Física	Ciências Biológicas	Cursando - 2º ano
4 Roberto	26 anos	Deficiência Física Neuromotora	Direito	Formado – 2011
5 David	31 anos	Deficiência Física Neuromotora	Sistema para Internet	Formado – 2013
6 Antonio	32 anos	Cegueira	Psicologia	Desistente – 4º ano
7 Emanuele	47 anos	Cegueira	Tecnologia de Alimentos	Formada – 2008
8 Talita	20 anos	Deficiência Auditiva	Letras	Cursando – 3º ano
9 Marisa	21 anos	Deficiência Auditiva	Fonoaudiologia	Cursando – 4º ano
10 Olga	22 anos	Surdez	Estética Cosmética	Formada – 2013

Fonte: dados colhidos pela autora da pesquisadora.

Como podemos perceber na tabela acima, as opções de cursos não são diferentes as das pessoas sem deficiência. Encontramos estes estudantes nas diversas áreas de graduação. Estes dados nos possibilitam a reflexão de que não existem limites de escolhas para estas pessoas, o que os impossibilitam ao ingresso e a permanência, muitas vezes, são as condições de acessibilidade oferecidas pelas IES.

2.2 Informações da Pesquisa

Por ser uma pesquisa envolvendo seres humanos, inicialmente o projeto foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa da Unioeste. Esse processo de apreciação pelo Comitê de Ética é minucioso e demorado; depois de sete meses foi autorizada a pesquisa com o Parecer nº 640.943. De posse da documentação aprovada, foi iniciado o trabalho.

O levantamento de informações não foi um processo fácil, uma vez que a maioria das IES não tem um banco de dados dessas matrículas. Grande parte dos estudantes não informa ou não se declara como alguém com deficiência no formulário de matrícula, no campo destinado às informações referentes aos tipos de

deficiência e aos questionamentos em relação aos tipos de apoios especializados que necessitam.

Quando declaram que possuem deficiência, a maioria parece não ter clareza quanto às características das deficiências. Encontramos casos de alunos que indicam ter uma deficiência visual por fazerem uso de óculos ou deficiência física por serem canhotos.

Na Tabela 2 apresentamos as matrículas de acadêmicos com deficiência nas três IES participantes da pesquisa.

Tabela 2 - Levantamento do nº de matrículas das três IES participantes da pesquisa

Anos	Nº de Alunos-Def. Física			Nº de Alunos-Def. Auditiva			Nº de Alunos-Def. Visual			Nº de Alunos-Def. Intelectual			Total de matrículas
2008	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
2009	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	2
2012	-	2	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	5
2013	1	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	5
2014	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

Fonte: Dados colhidos pela autora pesquisadora.

A Tabela 3 apresenta o primeiro levantamento de acadêmicos matriculados em uma das instituições e mostra que houve um grande equívoco em relação ao número de pessoas com deficiência. No primeiro contato com a IES, informaram-nos que havia na unidade de Umuarama 54 estudantes com deficiência, sendo 46 com deficiência visual e os outros estavam distribuídos nas outras áreas das deficiências como segue a tabela abaixo.

Tabela 3 – Primeiro do nº de matrículas em uma IES do município de Umuarama, cujos dados foram alterados posteriormente.

Matrículas	Nº de Alunos-Def. Física	Nº de Alunos-Def. Auditiva e Surdez	Nº de Alunos-Def. Visual	Nº de Alunos-Def. Intelectual	Total de matrículas
2008	00	01	11	01	12
2009	01	01	11	01	14
2010	01	00	06	00	07
2011	00	00	04	00	04
2012	00	02	10	00	12
2013	01	00	04	00	05
2014	00	00	00	00	00

Fonte: dados colhidos pela autora da pesquisadora.

Ao contatar novamente a Universidade para o levantamento dos endereços dos estudantes e marcarmos as entrevistas, informaram-nos que não haviam estudantes com deficiência nesse campus. Disseram que houve um engano por parte dos estudantes em se declararem com deficiência visual por fazerem uso de óculos ou por serem canhotos, declarando-se com deficiência física. Alguns acadêmicos que tinham diagnóstico de dislexia e TDAH[6] (transtorno do déficit de atenção/hiperatividade) foram considerados como pessoas com deficiência na ficha de matrícula. Com a correção dos dados, o número de estudantes com deficiência baixou para uma estudante com deficiência visual que havia concluído o curso em 2008. Esta discrepância entre casos informados e casos detectados revela desconhecimento do assunto pelos profissionais das IES e pelos próprios estudantes.

Esses erros são comumente cometidos pelos estudantes ao preencherem o campo da ficha de matrícula em que assinalam a deficiência e descrevem o tipo de recurso que necessitam para o auxílio no processo de aprendizagem ou mesmo de acessibilidade. Durante o período em que fiz parte da coordenação do NAPNE (Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas) do Instituto Federal

[6] "TDAH (transtorno do déficit de atenção/hiperatividade) é um distúrbio neurobiológico crônico que se caracteriza por desatenção, desassossego e impulsividade. Esses sinais devem obrigatoriamente manifestar-se na infância, mas podem perdurar por toda a vida, se não forem devidamente reconhecidos e tratados". Disponível em: http://drauziovarella.com.br/crianca-2/tdah-transtorno-do-deficit-de-atencaohiperatividade. Acesso em: 27 nov. 2014.

do Paraná, no momento de selecionarmos as fichas das pessoas que se declaravam com deficiência, deparamo-nos, por diversas vezes, com estes equívocos.

2.3 Procedimentos de Coleta de Dados

A partir do levantamento do número de estudantes matriculados na Educação Superior na cidade de Umuarama, iniciamos visitas às IES a fim de obtermos os nomes e contatos dos estudantes para iniciarmos as entrevistas dos que estavam matriculados, dos desistentes e dos que já haviam concluído a graduação. Realizamos as entrevistas cumprindo o roteiro previamente aprovado pelo Comitê de Ética.

No contato inicial, esclarecemos aos participantes a relevância científica e social do estudo, ressaltando sua importância para o entendimento do acesso do estudante com deficiência à Educação Superior. Apresentamos os objetivos da pesquisa, a garantia do anonimato dos respondentes, a procedência e contatos da pesquisadora, bem como o contato do Comitê de Ética da UNIOESTE, responsável pela autorização da pesquisa. Antes da entrevista, fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, evidenciando o sigilo quanto à identidade dos participantes. Na sequência, os formulários dos Termos foram assinados por eles, sendo mantidos em confidência restrita pela pesquisadora.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos roteiros de entrevista semiestruturada com questões abertas, visando à garantia de obtermos mais detalhes sobre as percepções dos participantes em relação a nossa investigação.

Conforme Trivinõs (1996), a utilização da técnica de pesquisa com entrevista semiestruturada tende a valorizar a presença do pesquisador e ao mesmo tempo oportuniza ao sujeito pesquisado a liberdade e a espontaneidade necessárias, favorecendo o enriquecimento da atividade de investigação.

Sendo assim, precisamos considerar a entrevista como:

> [...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias ou hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1996, p. 146).

Utilizamo-nos, também, das ideias de Pereira (2007) que, ao fazer suas colaborações, “enfatiza que a técnica de entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, pois, através desta o pesquisador busca o acesso ao significado da fala dos atores sociais” (2007, p. 108).

Os roteiros de entrevistas foram compostos por alguns dados pessoais como idade, sexo e nome do curso de graduação do participante, expectativa e motivações em relação à escolha do curso; contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional com relação ao curso; relacionamento entre professores/alunos; dificuldades encontradas e sugestões para melhoria.

As entrevistas possibilitaram maior interação entre entrevistados e pesquisadora, constituindo-se de um diálogo assimétrico em que um dos envolvidos tem a função de coletar dados e o outro se apresenta como fonte de informação. Gil (2007) afirma que este instrumento “tem vantagem na obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social” (GIL 2007, p. 117, apud, LIMA, 2011, p. 77).

As entrevistas foram realizadas em sua maioria no contexto das IES, uma no local de trabalho, três nas residências e uma no Núcleo Regional da Educação, por escolha do entrevistado, por ser um local de fácil acesso, pois o mesmo reside em outro município.

As entrevistas tiveram duração de uma hora, pois eles demonstravam necessidade de falar sobre a temática e a pesquisadora deixava-os bem à vontade para discorrerem sobre o assunto. É importante mencionar que a família também colaborou e foram indicando outros estudantes com deficiência para que pudéssemos entrevistá-los.

Durante os contatos, deparamo-nos com uma estudante desistente da graduação que não quis ser entrevistada. Respeitamos sua decisão e achamos por bem não insistir para que ela participasse. Encontramos também uma IES que não aceitou participar da pesquisa, por isso a mesma não foi aqui mencionada. No primeiro momento, a referida IES até forneceu o número de estudantes com deficiência matriculados, mas, quando solicitada, não quis assinar o Termo de autorização para a pesquisa, exigido pelo Comitê de Ética.

As Instituições de Educação Superior participantes foram receptivas ao nosso trabalho, porém não tinham os registros das matrículas de todos os estudantes, o que dificultou a pesquisa, porque tivemos que nos reportar aos professores,

coordenadores de cursos e outros estudantes para levantarmos os dados necessários. Com isso, o trabalho tornou-se mais demorado.

3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E SUA ANÁLISE

Nesse capítulo apresentamos as histórias dos sujeitos com deficiência participantes da pesquisa. Destacamos a utilização de nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos: Valter, Talita, Antonio, Emanuele, Marisa, Roberto, David, Pedro, Geraldo, Olga.

As histórias são mostradas em sua singularidade, tanto no que se refere ao estilo narrativo, como na sua trajetória da vida.

Inicialmente, com esse capítulo pretendemos conceituar e caracterizar as áreas das deficiências que este estudo discutiu com a finalidade de situar o leitor quanto às especificidades que cada uma apresenta. Para Rossetto, Iácono e Zanetti (2013, p. 59), “é necessário salientar que as deficiências não são todas iguais; cada uma delas possui características e necessidades próprias, que podem ser resultantes de efeito orgânico e/ou da trajetória social de cada indivíduo”. Essas autoras salientam que é importante a superação das confusões historicamente constituída entre a distinção do que é deficiência e o que é doença, pois, como sabemos, a primeira é caracterizada como uma diferenciação de aspectos físicos, sensorial ou mental.

3.1 Conceituando as deficiências no âmbito da educação

3.1.1 A Deficiência Física e o Atendimento Educacional Especializado

Define-se a deficiência física como decorrente de comprometimentos do aparelho locomotor, o qual compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. Portanto, as doenças ou lesões que “afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem causar quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo o segmento corporal afetado e o tipo de lesão ocorrida” (BRASIL, 2006, p. 11).

Segundo o Decreto nº 5.296/2004, tem-se o conceito da deficiência física como

> uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004).

De acordo com a Instrução nº 016/2011- SEED/SUED/PR é considerada pessoa com deficiência física neuromotora:

> aquela que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação (PARANÁ, 2011).

As pessoas com deficiência física neuromotora necessitam de atendimento educacional especializado para que sejam garantidas as oportunidades necessárias de participação às aulas, como também sejam asseguradas as adequações de materiais, recursos de auxílio à mobilidade, uso da Tecnologia Assistiva e outros recursos que forem necessários para aprendizagem.

Sendo assim, no Estado do Paraná, há a previsão de atendimentos educacionais especializados às pessoas com deficiência física neuromotora na Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, conforme definido na Instrução citada acima (PARANÁ, 2011).

Como a deficiência física também comporta dificuldades na fala e nas habilidades motoras dos membros superiores, há necessidade de apoio à denominada Comunicação Alternativa[7], conforme consta na Instrução nº 002/2012 – SUED/SEED/PR, com o objetivo de mediar “a comunicação entre o aluno, grupo social e o processo de ensino e aprendizagem, cujas formas de linguagem oral e escrita se diferenciam do convencionado” (PARANÁ, 2012).

Ainda de acordo com a Instrução,

---

[7] Em educação especial, a expressão **comunicação alternativa** e/ou suplementar vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf. Acesso em: 18 ago. 2014.

> será assegurado o Professor de Apoio à Comunicação Alternativa aos alunos com deficiência física neuromotora que apresentem formas alternativas e diferenciadas de linguagem expressiva, oral e escrita, decorrentes de sequelas neurológicas e neuromusculares (PARANÁ, 2012).

Com a inclusão da pessoa com deficiência física neuromotora nas escolas comuns, surgem muitos desafios para os profissionais da educação, como superar os velhos paradigmas de conceitos e preconceitos com vista à construção de uma sociedade mais comprometida com os direitos de igualdade. Pois, para atender às necessidades de adequações de estruturas físicas e pedagógicas, garantindo o direito de ir e vir, bem como, o direito de aprender os conteúdos escolares com os recursos tecnológicos que necessitam, são necessários adaptação de tempo, materiais didáticos e mobiliários, os quais são estratégias de ensino que não poderão faltar para que sejam garantidos a participação e o sucesso desses estudantes na vida acadêmica.

As experiências de inclusão das pessoas com deficiência física neuromotora na Educação Superior têm revelado que, no que se refere ao acesso, não há problemas, mas em relação às adequações físicas e de materiais pedagógicos, bem como, os apoios especializados, não estão sendo considerados pela maioria das IES pesquisadas. As pessoas com deficiência física que chegam às IES encontram dificuldades de acessibilidade estrutural e de materiais pedagógicos adequados às necessidades. Também não tem sido disponibilizado aos estudantes com deficiência física neuromotora com limitações na fala e na escrita o Professor de Apoio na Comunicação Alternativa. Os estudantes que necessitam deste apoio ao adentrar na universidade, na maioria das vezes, precisam contar com o auxílio da família ou de amigos para prosseguir no curso.

3.1.2 A Deficiência Visual e o Atendimento Educacional Especializado

Os conceitos de deficiência visual foram se modificando conforme as crenças, valores culturais, concepções de homens e, também, pelas transformações sociais nos diferentes períodos históricos.

Atualmente, a área da deficiência visual subdivide-se em dois grupos: o grupo da baixa visão e o da cegueira. As pessoas com baixa visão apresentam alterações da capacidade funcional da visão, causados por inúmeros fatores que podem ser isolados ou associados, levando a redução acentuada no campo visual, como as alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes (BRASIL, 2010).

Segundo Sierra e Sierra (2012),

> uma pessoa cega é aquela que, com correção e com o melhor olho, apresentam perda total da visão até a ausência de projeção de luz. Portanto, uma pessoa é considerada cega quando com a correção no melhor olho alcança 20/200 de acuidade visual, ou seja, consegue ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa com a visão normal poderia ver a 200 pés (60 metros) e o diâmetro mais largo de seu campo visual subtende um arco não maior de 20 graus (SIERRA e SIERRA, 2012, p. 86),
> .

No entanto, as inúmeras restrições decorrentes da deficiência visual por si só não são suficientes para revelar os limites e possibilidades do sujeito. É necessário considerar diversos fatores que incidem sobre o desenvolvimento, a aprendizagem, a personalidade, o desenvolvimento das tarefas corriqueiras, as condições a serem modificadas, os recursos disponíveis, as habilidades cognitivas que podem ser desenvolvidas. Portanto, a deficiência visual não deve ser concebida como incapacidade, impedimento ou condição limitante.

A classificação clínica e os atendimentos educacionais especializados para pessoas com baixa visão são desenvolvidos por meio de utilização de recursos específicos, tais como lupas, telelupas, lupas régua, material ampliado, lupas eletrônicas, dentre outros, de acordo com Sierra e Sierra (2012). Essas autoras ainda destacam que as pessoas cegas em processo educacional necessitam da utilização do Sistema Braille para realização da comunicação escrita, utilizam também do soroban para atividades de cálculos matemáticos, além destes recursos, são utilizados sentidos remanescentes para facilitar atividades como Orientação e Mobilidade - OM, Atividade de Vida Autônoma – AVA, e outros que forem necessários, (SIERRA e SIERRA, 2012).

O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência visual, segundo a Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, realiza-se na Sala de Recursos Multifuncional - Tipo II (BRASIL, 2008).

De acordo com a Instrução n° 020/2010 - SUED/SEED, Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II e/ou o Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual – CAEDV são espaços educacionais onde deve ocorrer o “Atendimento Educacional Especializado para alunos cegos, de baixa visão ou outros acometimentos visuais (ambliopia funcional, distúrbios de alta refração e doenças progressivas)”. Esse atendimento deve ser oferecido nas escolas do ensino comum da Educação Básica, em contra turno, “não sendo substitutivo às classes comuns, podendo, ser realizado também em instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente” (PARANÁ, 2010).

Sendo assim, esses atendimentos têm a função de complementar ou suplementar à formação acadêmica dos estudantes por meio de serviços, recursos e estratégias que viabilizam a aprendizagem e a participação efetiva dessas pessoas na sociedade (BRASIL, 2009).

Mesmo com a amplitude de recursos tecnológicos disponíveis para facilitar o acesso dos estudantes cegos ou com baixa visão aos conteúdos escolares, estas pessoas ainda são vítimas de profissionais despreparados ou com falta de interesse em auxiliá-los nas necessidades em sala de aula. Segundo relato de estudantes cegos universitários, muitas barreiras na Educação Superior existem em termos de acessibilidades a recursos físicos e pedagógicos que precisam ser vencidos.

Muitos estudantes estão desistindo da graduação por falta de atenção e comprometimento de certos profissionais em relação a alguns aspectos que os impedem de concluir o curso, dentre elas, a falta de materiais didáticos e pedagógicos para ampliação ou digitalização. A nosso ver, são recursos que não necessitam de conhecimentos da área da educação especial, mas da boa vontade de cada profissional em exercer seu papel na mediação entre o ensino e aprendizagem. Pelo que observamos, a desculpa se dá pela velha e conhecida frase que permeia os ambientes educacionais “não estamos preparados para trabalharmos com estudantes com deficiência”; esta informação chegou a nós por meio dos relatos de estudantes participantes da pesquisa.

3.1.3 A Surdez e o Atendimento Educacional Especializado

A expressão ‘surdo-mudo’ foi utilizada por um longo período em referência às pessoas surdas. É uma terminologia inadequada que persiste ainda na atualidade, sendo comum encontrarmos na sociedade pessoas que, ao se referirem ao surdo, usam a expressão ‘surdo-mudo’. Segundo Fernandes (2005), as pessoas surdas podem aprender a falar, mas para isso precisam ser submetidas a programas especializados, com terapias de fala, mediadas por profissionais fonoaudiólogos. Todas as pessoas surdas emitem sons da fala, portanto, não são mudas, porém, pela incapacidade biológica de não ouvir, não possuem o *feedback* da fala e muitas não conseguem desenvolver a linguagem oral.

O Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo 2º, define a pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2005). No parágrafo único desse artigo encontra-se que a “deficiência auditiva é a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

Todavia, as pessoas surdas não se consideram com deficiência ao defenderem que possuem diferenças na comunicação. A linguagem é por elas adquirida através da modalidade visual - espacial, enquanto os ouvintes o fazem através da modalidade oral - auditiva, e essa diferença é suprida por meio da língua de sinais, linguagem essa que supera todas as necessidades linguísticas do sujeito surdo. Por não ouvirem a fala humana, as pessoas surdas podem ou não desenvolver a oralidade, no entanto elas se apropriam da linguagem por vias alternativas, em que se destacam as experiências visuais. A língua de sinais oferece ao surdo o mesmo conteúdo e as funções necessárias para a mediação das experiências de aprendizagem formais ou não formais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) recomenda que seja garantida aos estudantes surdos a educação bilíngue, isto é, a língua brasileira de sinais, como língua materna ou primeira língua, e a língua portuguesa, como segunda língua. Isso porque, para o estudante surdo, a língua portuguesa é considerada como segunda língua, portanto seu aprendizado requer a utilização de práticas escolares que priorizem a

experiência visual. De acordo com Sander (2012), as pesquisas na área de educação de surdos sinalizam para os avanços na escolarização dos mesmos a partir da inclusão ambientes bilíngues, com o uso “sistematizado da língua brasileira de sinais e o ensino da língua portuguesa de forma diferenciada, priorizando o canal visual” (SANDER, 2012, p. 80).

A política de educação bilíngue no Brasil precisa ser pensada no sentido de proporcionar a esses estudantes uma educação que reformule seu percurso histórico de perdas, fracassos e lutas, com vista a uma história de conquistas e avanços. A simples presença de intérpretes da língua brasileira de sinais em sala de aula já não supre as necessidades dessas pessoas, defendendo-se a ideia de que é preciso a garantia e difusão da LIBRAS, bem como, oferecer condições de aprendizagem aos alunos surdos, possibilitando-lhes a participação consciente nas lutas pelos seus direitos, tanto educacionais, como de cidadania.

Os atendimentos educacionais preconizados pelo Decreto nº 5.626/2005 fazem referência ao apoio especializado também na Educação Superior, o que podemos considerar como mais uma conquista na área da surdez, pois a maioria dos decretos, instruções e resoluções que tratam dos apoios especializados para as pessoas com deficiência referem-se aos níveis da educação básica. Diante disso, podemos concluir que, muitas vezes, os responsáveis pela elaboração desses documentos não enxergam a possibilidade dessas pessoas chegarem a um nível mais elevado de escolaridade. Talvez este seja um dos motivos pelos quais a pessoa com surdez tem enfrentado tantas dificuldades ao ingressar na Educação Superior e prosseguir nos estudos (BRASIL, 2005).

3.2 Histórias da vida acadêmica dos sujeitos

Nesse texto passaremos a relatar as histórias de vida acadêmica dos participantes com o objetivo de melhor compreendermos suas trajetórias no ambiente universitário.

Como afirmam Glat e Pletsch (2004):

> O Método de História de Vida, ao dar voz aos sujeitos, é particularmente profícuo para a Educação Especial, [...]. Essa

> perspectiva de investigação traz embutida, também, uma análise reflexiva, já que o sujeito ao relatar sua vida, não só descreve suas experiências e visão de mundo, como, inevitavelmente, identifica suas necessidades e dificuldades [...] (GLAT e PLETSCH, 2004, p. 235).

Apoiados nas ideias dessas autoras, acreditamos que dar voz a estes estudantes significou para nós um dos momentos mais importantes desse estudo, pois, possibilitou-nos a oportunidade de ouvirmos suas expectativas, anseios e dificuldades, que muitas vezes as pesquisas nessa área não proporcionam.

Diante disso e com a intenção de melhor situar o leitor, optamos por apresentar os sujeitos agrupando-os por deficiência.

Os estudantes com deficiência física, Valter e Geraldo, apresentam comprometimentos nos membros inferiores e usam cadeiras de rodas. Relataram que não tiveram dificuldades em termos de adequações e recursos pedagógicos, porque eles têm os membros superiores preservados. Tiveram dificuldades em termos de acessibilidade física, mas as IES colocaram suas turmas em salas de aula onde não necessitavam subir escadas.

Valter disse que, às vezes, os professores são rápidos nas explicações e ele não consegue prestar atenção e copiar do quadro ao mesmo tempo, muitas vezes fica atrasado e não anota tudo. Na opinião dele os professores deveriam se preocupar mais com as pessoas com deficiência em sala de aula.

Os estudantes com deficiência física neuromotora, David e Roberto, apresentam comprometimentos na locomoção, na fala e na escrita.

Roberto apresenta comprometimentos nos membros superiores e inferiores, utiliza cadeira de rodas e não consegue escrever com uso da caneta, faz uso do computador com algumas adaptações, por apresentar limitações na coordenação motora fina e ampla das mãos; comunica-se oralmente com alguma dificuldade de articulação.

O estudante relata que ao fazer a inscrição para o vestibular declarou-se como deficiente físico. Alguns dias antes do vestibular a família foi convidada pela IES a participar de uma reunião que aconteceu como uma espécie de “comissão julgadora” na opinião do estudante. Uma equipe questionou a seus pais se o estudante teria condições de acompanhar o curso pretendido. Queriam saber da família se ela iria solicitar um profissional de apoio, caso fosse necessário, pois a IES não tinha um profissional especializado para oferecer. A família disse que não

iria exigir nada deles em termo de apoios especializados. Relatou que a mãe tinha concluído o mesmo curso, com a intenção de assessorá-lo durante a graduação. Durante os dois primeiros anos a mãe fez todo acompanhamento em sala de aula, depois os amigos da sala se prontificaram a ajudá-lo. A partir daí a mãe não precisou mais acompanhá-lo, porém continuou auxiliando em casa nas atividades. Roberto disse que os amigos, professores e família foram muito importantes no apoio e incentivo para que pudesse concluir a graduação.

David também apresenta deficiência física neuromotora com comprometimentos nos membros inferiores, superiores e na fala. Para realizar a entrevista foi difícil, pois sua fala é comprometida, emite sons desarticulados, nem sempre é possível entender o que ele diz. Por várias vezes foi solicitado à mãe para traduzir a fala, porém ela dizia que também não entendia. Em sala de aula ele se comunicava usando o *notebook*, mas tinha dificuldade para acompanhar as atividades devido à lentidão para digitar. Os movimentos descoordenados com as mãos dificultam a escrita, erra as palavras e, ao corrigi-las, perde tempo.

Segundo a mãe, às vezes, o estudante chegava muito nervoso em casa dizendo que os professores não tinham paciência com ele. Ela precisava entrar em contato com a IES e conversar com o coordenador do curso, na tentativa de verificar com os professores o que estava acontecendo para resolver os conflitos com David.

A mãe relatou que não o acompanhou durante o curso, mantinha contato por telefone quando era preciso. O estudante conversava e pedia auxílio para uma professora que o acompanhou durante o Ensino Médio, com a função de Professora de Apoio à Comunicação Alternativa. Essa professora, muitas vezes, era procurada também pelos professores da IES quando tinham dificuldades em relação ao desempenho do estudante nas aulas. O Professor de Apoio de Comunicação Alternativa que teve durante todos os anos no Ensino Fundamental e Médio, a IES não proporcionou. O estudante relatou que foi disponibilizada uma professora contratada para acompanhá-lo nas avaliações. David, com muito sacrifício e muita força de vontade, conseguiu concluir a graduação. Ele não utilizava recursos pedagógicos adaptados, só usava uma carteira mais larga que as comuns, portanto, adapatada para facilitar o uso do *notebook.*

Os dados colhidos com os estudantes cegos, Emanuele e Antonio, revelam a história deles no ambiente das IES.

Emanuele relatou que ao iniciar a graduação já possuía baixa visão e, com o passar do tempo, a mesma agravou-se, levando-a a perda total. No início foi muito difícil para ela e para sua família, de quem sempre teve apoio, mas quando mais necessitou desse auxílio teve que enfrentar as barreiras praticamente sozinha, pois os pais entraram em depressão. Relata que precisou ser forte para continuar os estudos. Quando a família se recuperou, ela teve depressão, mas, mesmo com todas essas dificuldades conseguiu concluir a graduação. Emanuele diz que na IES não teve grandes problemas, porque tinha assistência de um programa de apoio às pessoas com deficiência. Em sala de aula fazia uso de *notebook* e os professores encaminhavam todo seu material digitalizado, via *e-mail*. Tinha mais dificuldades em relação à acessibilidade física e em algumas atividades no laboratório nas aulas práticas. Não se utilizava do sistema Braille por não ter o domínio e percebendo a necessidade de compreendê-lo, procurou a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais – APADEVI, de Umuarama, para aprendê-lo.

Antônio relatou-nos que enquanto tinha o apoio da mãe para buscar os materiais das aulas com os professores e providenciar a digitalização por conta própria, conseguia acompanhar o curso sem muitas dificuldades. A mãe estava sempre por perto na Universidade, auxiliando-o. Mas, a partir do 4º ano, quando sua mãe não pode mais acompanhá-lo, passou por muitas dificuldades que o levaram a desistir do curso. A IES não digitalizava os textos, por mais que ele solicitasse. Alguns docentes diziam que ele era muito inteligente e que se ficasse na sala como ouvinte daria conta de aprender. No período de avaliação, era disponibilizado como apoio ao estudante um docente para acompanhá-lo no momento de realização das avaliações. No dia a dia, para locomoção e participação em alguns trabalhos em equipe, o mesmo contava com auxílio dos amigos da sala e de alguns professores. Após sua desistência, encontrou um dos professores do curso que o incentivou a voltar dizendo que daria as condições necessárias para concluir os anos que faltavam. No ano seguinte retornou à IES, na esperança de que tivesse mais apoio nas adequações de materiais, mas a situação permaneceu a mesma do ano anterior. Diante disso, o estudante tomou a decisão de parar definitivamente o curso.

Foram entrevistadas 03 estudantes: Talita e Marisa, que apresentam perda auditiva severa em um dos ouvidos e utilizam prótese para preservar os resíduos auditivos, e Olga, que é surda.

A estudante Talita terminou o curso superior em Estética. Relata que durante todo curso pode contar com o profissional intérprete de Libras em sala de aula. Disse que quando chegou à IES, o intérprete de Libras estava esperando na sala. Relatou que precisou de mais de um intérprete de Libras para as aulas práticas nos laboratórios e a IES não queria realizar a contratação, alegando que não havia necessidade, uma vez que a estudante falava bem. Justificaram que dois intérpretes de Libras onerariam muito a instituição. Por várias vezes teve que falar com o diretor até convencê-lo de que realmente havia esta necessidade. Depois desse período, não teve mais problemas, conseguiu intérpretes de Libras até o final do curso. A estudante relatou que desenvolveu a fala por treinamento de reabilitação, pois participou de sessões de fonoaudiologia por 15 anos.

Marisa está no quarto ano da graduação, relatou que não tem encontrado dificuldades em sala de aula, porque ouve um pouco e faz leitura labial. Disse que a maioria dos professores não fala de frente para ela no momento em que estão explicando. Argumenta que se eles tivessem esse cuidado, facilitaria sua comunicação e participação nas aulas. Ela conta com o auxílio da mãe que ingressou na IES para ajudar a filha na sala de aula e nos trabalhos. Como relatamos anteriormente, a participação da família no acompanhamento dos filhos na Educação Superior tem sido uma prática.

A estudante Talita cursa o terceiro ano de graduação, apresenta perda auditiva acentuada, faz uso de prótese, faz leitura labial e ouve pouco. Relatou que durante os anos na IES passou por muitas dificuldades durante as aulas. Os professores não entendem que ela precisa olhar no rosto deles para compreender o que estão falando. Já conversou várias vezes com a direção, fez requerimento para conseguir um intérprete. O documento foi enviado para o Departamento de Recursos Humanos, setor responsável por contração, mas a estudante nunca teve resposta. Talita revela que está cansada de pedir ajuda. Decidiu que até o final do curso não solicitará mais nada. Relatou que sofre preconceitos por parte dos colegas e professores. Quando vai apresentar trabalhos, qualquer coisa que faz errado, a sala fala “a surdinha”. Os professores não respeitam as necessidades que ela apresenta, por exemplo, utilizam filmes sem legenda, dão aulas nos laboratórios sem microfone. Enfim, tudo que foi solicitado até a presente data, não foi atendido. Relata que não desistiu do curso porque tem uma amiga que a ajuda muito em sala de aula e nos trabalhos. Quando o professor fala algo que ela não entende, a amiga

escreve num bilhete e passa-o para ela. Relatou que essa comunicação com a amiga já gerou conflitos com os professores, pois eles ficam achando muitas vezes que elas estão enrolando as aulas ou passando cola em dias de avaliações.

Olga relatou que já nasceu surda. Por falar bem, as pessoas, às vezes, pensam que ela está fingindo ser surda. Na IES, um determinado professor exigia que ela dirigisse o olhar a ele quando o mesmo estivesse explicando e ficava bravo porque ela dirigia seu olhar para a tradução da intérprete. Relata que sofreu muito com esse professor, ele não entendia que ela falava, mas não ouvia.

3.3 Considerações sobre os relatos de vida dos sujeitos com deficiência na Educação Superior.

Mais uma vez vale ressaltar que apesar de todo respaldo legal, observamos a existência de muitos desafios que precisam ser enfrentados para a concretização do processo de inclusão na Educação Superior, principalmente no que tange à qualidade do processo ensino e aprendizagem desses estudantes. Entendemos que as leis são necessárias para nortear e dar respaldo aos trabalhos pedagógicos a que têm direito, mas não podemos considerá-las como medidas únicas e suficientes para garantir que os estudantes concluam a graduação.

A análise dos dados revela que a permanência desses estudantes na Educação Superior ocorre em meio a muitas dificuldades, desde a falta de materiais adequados até o preconceito que eles enfrentam. Pudemos perceber que muitas ações de responsabilidade das IES ficaram a cargo das famílias. Portanto, a família assumiu um papel relevante para que eles permanecessem e superassem as dificuldades decorrentes da própria deficiência. A compreensão e estímulo dos professores e de amigos na sala de aula foram condições que também os auxiliaram na permanência e na conclusão do curso.

Acreditamos que diante do paradigma da educação inclusiva, a sociedade deveria promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma autônoma e independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida. É constrangedor para a pessoa com deficiência física ter que solicitar auxílio aos amigos para empurrarem a cadeira de rodas nos corredores ou pátio das instituições, sendo que por direito ela deveria ter

a acessibilidade planejada adequadamente, dando–lhe condições para deslocar-se de forma independente e segura. Nas questões de aprendizagem, seu ritmo de desempenho nas atividades acadêmicas não é respeitado. Os conteúdos não são disponibilizados através de textos digitalizados e enviados por *e-mail*, que seriam medidas simples para facilitar o acesso ao conhecimento. O Professor de Apoio à Comunicação Alternativa, garantido como direito legal, não é disponibilizado pelas IES, assim como, os recursos de comunicação assistiva.

No caso de um dos estudantes cego entrevistados, não conseguiu prosseguir os estudos no 4º ano de graduação por encontrar dificuldades em relação à disponibilização dos conteúdos digitalizados, que se constitui num trabalho que não exige conhecimentos técnicos específicos aprofundados da área da deficiência.

Além do acesso, é preciso oferecer as condições de aprendizagem para os estudantes com deficiência visual, ou seja, os recursos necessários que os estudantes cegos ou com baixa visão necessitam para aprendizagem, tais como, computadores com *softwares* ledores de tela, soroban, mapas em relevo, maquetes, disponibilização de materiais digitalizados por *e-mail*. O professor deve conhecer os recursos usados por cada estudante e conscientizar-se de sua utilidade e relevância, para que os estudantes tenham a participação e sucesso na formação acadêmica e no mundo do trabalho, como expõe Sierra e Sierra (2012),

> ensinar pessoas com deficiência visual, cegas ou com baixa visão [...] antes de tudo é compreender como ocorre a aquisição de conhecimento por esses alunos e compreender quais fatores que influenciam no aprendizado dessas pessoas a quem a vida lhe tirou a visão (SIERRA e SIERRA, 2012, p. 85).

O modo como o professor se coloca em relação ao estudante com deficiência pode fazer uma grande diferença em relação à dinâmica de sala de aula, podendo levar estudantes e professores e ampliarem relações concretas de interação que contribuem para os processos de aprendizagem.

Em relação aos estudantes com deficiência auditiva e à estudante surda, vemos que as condições deles nas Universidades poderiam ser diferentes se fossem levadas em consideração suas diferenças linguísticas e as necessidades específicas de aprendizagem, tais como: recursos pedagógicos visuais: filmes legendados, esquemas, imagens, maquetes, entre outros. Uma das entrevistadas relata que muitas vezes encontrava dificuldades com professores que exigiam que

ela voltasse atenção a eles desconsiderando o papel fundamental do profissional intérprete de Libras na mediação da linguagem e do acesso ao conhecimento. A desinformação ou a incompreensão nas salas de aula nas Universidades causam situações de desconforto entre professores e estudantes, muitas vezes impossibilitando a aprendizagem.

No caso da deficiência auditiva, deparamo-nos com esses estudantes sendo discriminados e passando por dificuldades que deveriam ter sido resolvidas logo no início da graduação. Medidas tão simples, como falar de frente e compassadamente para que o estudante com perda auditiva possa compreender as explicações do professor por meio da leitura labial, quando não é possível ouvir, e também não são disponibilizados pelas IES microfones nos laboratórios, e quando disponibilizados nos eventos a qualidade do som não atende às necessidades desses estudantes.

Apesar de 12 anos de reconhecimento de Libras como a primeira língua da pessoa surda, em uma sociedade tomada pelo discurso inclusivo, ainda permanecem práticas de intolerâncias às diferenças.

O reconhecimento do direito em comunicar-se por língua de sinais como sua primeira língua está posto por meio do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos, além disso, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, e a formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras. Foi reconhecido também o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e propõe-se a organização da educação bilíngue para as pessoas surdas no ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10). Para Fernandes, (2008, p. 02) “a educação bilíngüe para os surdos impõe aos educadores um novo olhar não apenas sobre a situação linguística em questão, mas, sobretudo, em relação às concepções axiológicas envolvidas nessa prática”.

No entanto, as dificuldades persistem de tal forma que muitas vezes percebemos que é mais fácil encaminhar para um profissional especializado os estudantes com deficiência que buscar alternativas de atendimentos. Quando o estudante tem intérprete de Libras, transferem-se as responsabilidades de aprendizagem para este profissional tentando livrar-se do que lhe compete, como fazer a mediação do conhecimento científico e também zelar pela aprendizagem dos estudantes em sala de aula, como preconiza a LDBEN 9394/96, em seu artigo 13, como sendo uma das funções do professor.

Segundo a orientação da Instrução 003/2012 SEED/PR, que estabelece as normas para a atuação do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa-TILS,

> esse profissional bilíngue tem a função de que oferecer suporte pedagógico à escolarização de alunos surdos matriculados na Educação Básica, da rede regular de ensino, por meio da mediação linguística entre aluno(s) surdo(s) e demais membros da comunidade escolar, de modo a assegurar o desenvolvimento da proposta de educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) (PARANÁ, 2012).

Sendo assim fica evidente que a responsabilidade pela aprendizagem do estudante surdo é dos professores das disciplinas.

Outra situação enfrentada por estudantes surdos refere-se à falta de compreensão de alguns professores que duvidam da limitação dos estudantes surdos, acreditando que por se comunicarem oralmente, têm audição preservada. O estudante é obrigado a repetir por diversas vezes que, apesar de ter a linguagem oral, não ouve.

É comum encontrarmos estudantes surdos oralizados, como é o caso da surda participante da pesquisa. Ela desenvolveu a fala em virtude de tratamento fonoaudiólogo por um período de 15 anos, pois a mesma frequentou uma escola de educação básica para estudantes surdos que desenvolvia um sistema de educação com base no modelo clínico, pautado em habilitação e reabilitação da fala. Essa situação causa alguns equívocos no seu atendimento, pois, alguns profissionais julgam que se esses alunos podem falar, também são capazes de compreender a fala com precisão e realizar leitura em língua portuguesa com eficiência.

Vale ressaltar que são processos distintos, um é conseguir reproduzir a fala oralmente, outro é realizar a leitura labial do interlocutor e um terceiro é compreender a modalidade escrita da língua portuguesa. Nesse sentido, nos pautamos nas pesquisas de Fernandes (2008) que aponta estarmos diante de uma pseudo-inclusão, como expõe:

> [...] torna invisível a situação bilíngüe dos surdos e produz diferenças de cidadania na sociedade, sinalizadas pelo fracasso escolar dos estudantes surdos na educação básica, revelado por altíssimos índices de repetência e evasão, pela quase inexistência de estudantes surdos que chegam ao ensino superior, nos postos de trabalho que ocupam, entre outros indicadores de desenvolvimento humano que poderíamos elencar (FERNANDES, 2008, p. 8).

Os resultados da pesquisa confirmam que poucos estudantes surdos estão procurando a Educação Superior. Entre 2008 e 2014, encontramos uma matrícula e, segundo relato da estudante, durante a graduação por várias vezes sentiu desejo de abandonar o curso, em virtude das dificuldades encontradas, relatadas anteriormente neste estudo. Persistiu até o final por determinação pessoal em superar os obstáculos e por almejar uma formação acadêmica que pudesse lhe proporcionar uma atividade profissional.

Esses dados reafirmam que o tipo de encaminhamento metodológico adotado pelos professores, assim como o relacionamento em sala de aula nas IES, podem ser os principais condicionantes que colocam os estudantes surdos em desvantagem em seu processo de aprendizagem.

4 DISCUSSÕES DOS DADOS DA PESQUISA

Para a organização das descrições dos resultados obtidos, a partir do objetivo da pesquisa e dos conteúdos que emergiram nas narrativas, os eixos de análise foram organizados da seguinte maneira: processo de ensino e aprendizagem na trajetória de vida acadêmica; expectativas e motivações dos estudantes em relação aos cursos e acesso e permanência na Educação Superior.

4.1 O processo de ensino e aprendizagem na trajetória de vida acadêmica

Nesse item evidenciamos, por meio das vozes dos estudantes entrevistados, as dificuldades de acessibilidade física e de acesso ao conhecimento, que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem. Apresentamos também as expectativas dos estudantes em relação ao curso e, dos estudantes que abandonaram o curso superior, procuramos ouvi-los com o intuito de identificar os fatores determinantes da desistência.

Procuramos agrupar as respostas das questões que estão relacionadas ao processo ensino e aprendizagem. Os estudantes foram questionados em relação aos recursos adaptados pelas IES que auxiliaram na aprendizagem, assim como sobre a apropriação dos conhecimentos durante a graduação, investigamos também se os conhecimentos adquiridos na Universidade foram satisfatórios para preparação e inclusão no mundo do trabalho. Pautamo-nos do entendimento de que se as Instituições de Educação Superior, além de cumprir seu papel pedagógico, como local de socialização e construção de conhecimentos, também tem a tarefa de desempenhar função social, primando pelo princípio da integração dos sujeitos nos aspectos sociais, educacionais e em aspectos relacionados ao trabalho.

Nesse sentido, questionamos os participantes da pesquisa sobre os aspectos de aplicabilidade destes conhecimentos adquiridos nas IES, em suas vidas profissional e/ou pessoal e solicitamos que nos dissessem o que recomendariam como medidas que pudessem favorecer o processo de ensino aprendizagem para as pessoas com deficiência que pretendem cursar a Educação Superior, especificando as dificuldades que encontravam para estudar e ter acesso aos

materiais dos cursos realizados. Passamos então a apresentação e discussão dos dados:

Valter, que apresenta deficiência física, não necessitava de recursos adaptados para os membros superiores, pois tem os movimentos das mãos preservados. Apresenta dificuldades para apreender os conteúdos, reconhece que faltam conhecimentos anteriores. Relatou-nos que tem déficit de atenção, mas nunca foi ao médico para investigar se apresenta TDAH. Por estar no início do curso, não tem claro se os conhecimentos adquiridos no mesmo são satisfatórios para serem aplicados na profissão. Na opinião deste estudante os professores deveriam dar atenção às pessoas que apresentam dificuldades para aprender. Em relação ao tratamento na IES, relatou não ter problemas e nem vantagens.

Geraldo, por apresentar deficiência física nos membros inferiores, não apresentou necessidade de recursos adaptados. Enquanto permaneceu na IES aprendia bem, começou a apresentar dificuldades de atenção depois que teve um surto psicótico. Segundo ele, os conhecimentos socializados pela IES são bons, mas poderiam ser melhores com aulas práticas. No momento diz que não está praticando o que aprendeu no curso, mas percebe que é possível sua aplicação. Na opinião dele, recomendaria o transporte escolar como melhorias nos atendimentos à pessoa com deficiência. Relatou que durante o tempo que permaneceu na IES não teve problemas e nem privilégios por ter deficiência.

Pedro apresenta deficiência física nos membros inferiores e não utiliza materiais adaptados. O mesmo diz que aprende bem os conteúdos, mas com dificuldades na disciplina de Química. Relatou que percebe que as aulas são direcionadas com conhecimentos práticos para o mundo do trabalho e que os professores estão realizando aulas práticas com experimentos. Na opinião dele, as IES precisam melhorar a acessibilidade, em carteiras para pessoas com deficiência física, as rampas e corrimões. Relatou que muitas pessoas deixam de frequentar as IES por falta de acessibilidade. Reconheceu que não está tendo privilégios com relação ao tratamento por apresentar deficiência.

Roberto apresenta deficiência física neuromotora, não usava materiais adaptados, os conteúdos eram disponibilizados através de fotocópias ou digitalizados e encaminhados por e-mail. Não teve problemas em relação à apreensão dos conteúdos. Na opinião do estudante, em qualquer IES que possua o curso de Direito os estudantes não são preparados para a prova da OAB. Os

conhecimentos adquiridos foram de regular a bom. No momento disse que não está exercendo a profissão, mas se preparando para a prova da OAB. Relata que o curso “abre a cabeça”, acrescenta que todos deveriam fazê-lo, porque ensina como se tornar cidadão. Quanto às melhorias no atendimento às pessoas com deficiência, precisa infra-estrutura, em termos de acessibilidades, como banheiros adaptados, rampas de acesso. Preparar os docentes para atender pessoas com todo tipo de deficiência e investir em formação na área de inclusão também é necessário. Quanto às dificuldades, relatou que as teve para algumas atividades no computador, às vezes contava com o auxílio dos colegas e família, por não ter adaptações.

David apresenta deficiência física neuromotora, com comprometimento físico acentuado na coordenação das mãos, que o impede de escrever com a caneta e dificulta a digitação no computador, e apresenta limitações na comunicação oral, comunicando-se por meio de gestos, apontamentos, ruídos, e escrita no computador. Segundo ele, os recursos existentes em sala eram iguais para todos. Em relação à apropriação dos conteúdos disse que aprendeu “mais ou menos”, não tudo, porque o curso era muito difícil. Quanto à aplicação dos conhecimentos nas atividades pessoais e profissionais, relata que alguma coisa consegue aplicar, como jogar, entrar no *facebook*, lidar com o *hotmail*, mas não atua na área. Quanto às sugestões para melhoria dos atendimentos às pessoas com deficiência nas IES, na opinião dele, os professores precisam ter mais paciência com os alunos com deficiência. Apresentou dificuldades nos primeiros anos da graduação, queria desistir, porque não entendia o que os professores pediam para fazer, e estes ficavam bravos com ele. Chegava nervoso em casa, por ter dificuldade de comunicação, ele mostrava fotos dos professores para a mãe e pedia para conversar com eles. Com passar do tempo não teve mais problemas. Durante a graduação ficou duas vezes em dependência, porque alguns programas relacionados ao curso como Java e PHP eram difíceis.

Antonio é cego e durante a graduação utilizava o *notebook* pessoal com programa DOSVOX[8] e textos digitalizados. Sua aprendizagem foi satisfatória, porque sempre estudou bastante e as notas eram boas. Na opinião dele, não dá para avaliar se os conhecimentos adquiridos são satisfatórios para serem aplicados

[8] Segundo Rossetto (2009, p. 69), o DOSVOX é um sistema destinado a auxiliar o cego e o deficiente visual a fazer o uso do computador através de um aparelho sintetizador de voz. O sistema foi desenvolvido no Núcleo de Computação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

profissionalmente, por não ter concluído o curso. Mas adianta que os conhecimentos que adquiriu durante os anos frequentados no curso de Psicologia foram válidos, pois tem servido de auxílio na compreensão de certos comportamentos de estudantes com os quais trabalha. Relata ainda que depois que frequentou 4 anos da graduação passou a compreender melhor a si próprio e também o outro. Antonio disse que as IES deveriam disponibilizar o material que a pessoa com deficiência necessita para seu processo de aprendizagem, sejam eles digitalizados ou em Braille, para possibilitar melhor aproveitamento acadêmico. Relata também, que é preciso melhorar as metodologias em sala de aula de forma que as aulas sejam em audiodescrição de imagens, é necessário também um técnico auxiliar nas aulas práticas de laboratórios. Antonio não teve privilégios durante os anos que permaneceu na IES, pois, mesmo se propondo a adaptar o material para estudo, tinha dificuldades para conseguí-los dos professores para digitalizar.

Emanuele utilizava materiais adaptados adquiridos com recursos próprios como computadores com *software* ledores de tela, calculadoras para pessoas cegas. Usava fone de ouvido em seu *notebook* nos momentos de estudos na biblioteca. Tinha dificuldades em exercícios de cálculos longos, mas os professores admiravam sua força de vontade e persistência. Sempre buscava auxílio dos mesmos e questionava-os bastante. Na opinião da estudante, o curso deveria ser de quatro anos para os estudantes saírem melhor preparados para a profissão. Diz que se sente em parte preparada para atuar profissionalmente, mas acredita que os conteúdos trabalhados não dão os conhecimentos necessários para o exercício da profissão. Nas atividades de laboratório ela não se beneficiou de forma adequada da prática por não haver nenhum tipo de adaptação que atendesse às suas necessidades, alegou que este foi um dos motivos a desmotivou a prosseguir na carreira acadêmica, além da graduação. Foi reprovada um ano durante a graduação. Emanuele não está trabalhando, relatou que aplica os conhecimentos da área em casa na conservação dos alimentos e higiene. Recomenda, como forma de melhorias nas IES, o uso da informática por ser um recurso melhor e mais rápido que facilita o acesso aos conhecimentos. Ressalta que hoje os *softwares* ledores de tela estão cada vez mais eficientes. Disse que por ter deficiência não teve privilégios durante os anos que permaneceu na IES, pois como os demais estudantes tinham dificuldades de acesso aos livros de química e física por serem poucas as unidades existentes na instituição. Encontrou dificuldade com a digitalização dos materiais,

pois eram realizadas, muitas vezes, em outra unidade da IES, sendo demorado o processo.

Marisa apresenta deficiência auditiva e relatou durante a entrevista que não tem necessidade de materiais adaptados e também não apresenta dificuldades com relação à apreensão dos conteúdos. Quando questionamos se os conhecimentos adquiridos na Universidade são satisfatórios, ela não quis fazer comentários. Na opinião dela, em relação às melhorias nas IES, relatou que as mesmas deveriam evitar salas de aula com muitos estudantes e melhorar os recursos para acessibilidade. Acrescenta não ter privilégios em relação ao tratamento em sala de aula por ter deficiência.

Talita usa prótese auditiva, sua maior dificuldade é em inglês por serem utilizados como recursos pedagógicos aulas gravadas em áudio e vídeo e filmes sem legenda. Relata que os conhecimentos adquiridos no curso são satisfatórios, com exceção da língua inglesa, a qual não consegue aprender. Na opinião dela o relacionamento entre professores e estudantes com deficiência deveria ser melhor, bem como, o oferecimento de recursos adaptados que os estudantes necessitam. Segundo ela todo professor deveria estar preparado para receber os estudantes com deficiência.

Olga é surda relata que necessitou de intérprete, segundo ela a apreensão dos conhecimentos foi perfeita com o auxílio desta profissional. Em relação aos conhecimentos adquiridos no curso e se os mesmos são satisfatórios para serem aplicados à profissão, a estudante relata que o curso ensinou a base, depois precisou ir em busca de conhecimentos para a prática. Consegue aplicar os conhecimentos no trabalho. Quando vai atender os clientes, logo avisa que não ouve e pede para levantar a mão se tiver algum problema, com isso consegue manter bom desempenho no trabalho. Na opinião dela, seria ideal que todos os professores aprendessem LIBRAS para se comunicarem e aprendessem BRAILLE para entender a escrita da pessoa cega. Diz que os surdos são poucos e os ouvintes a maioria, todos deveriam aprender a se comunicar por meio de LIBRAS. Segundo a estudante, durante o curso ela apresentava dificuldades na leitura e produção de texto na língua portuguesa acreditando que se beneficiou melhor dos conteúdos nas atividades em grupos por poder discutir suas ideias e pontos de vista e confrontá-los com os demais colegas, e na produção do texto em língua portuguesa podia contar

com a colaboração do grupo. A dificuldade na língua portuguesa refletia-se também na utilização da internet como recurso de estudos e pesquisa.

4.1.1 Comentários Analíticos

As dificuldades que a maioria dos sujeitos com deficiência relata não são diferentes das dos estudantes sem deficiência. Alguns reconhecem que a falta de conhecimentos prévios dificulta a aprendizagem, pois os cursos são difíceis e exigem base de conhecimentos anteriores; outros disseram que tiveram dificuldades pela falta de adaptações físicas, curriculares e de recursos didáticos. Mas, no geral, relataram problemas de aprendizagem comuns a estudantes sem deficiência. Ressaltam que as IES ensinam o básico, mas para exercer a profissão eles necessitam aprofundar os conhecimentos. Outros disseram que os conhecimentos poderiam ser melhores com aulas práticas.

Conforme ideias de Rossetto (s/d):

> Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência que frequentam o ensino superior, é indispensável que a Universidade ofereça uma educação de qualidade, que se preocupe com a apropriação do conhecimento por parte de todos os alunos, pois antes de lhes ser garantido um direito, plenamente reconhecido, é um dever implementar ações que favoreçam não só seu ingresso, como sua permanência e saída do ensino superior (ROSSETTO, s/d, p. 11).

Percebemos que os estudantes que conseguem chegar a Educação Superior têm o propósito de ingressar no mundo do trabalho e ampliar seus conhecimentos, “[...] o acesso à Universidade traz a esperança de ter uma profissão e, talvez, um emprego” (CAIADO, 2003, p. 108, apud, ROSSETTO, 2009, p. 187). Portanto, é preciso pensar na qualidade do ensino, bem como a forma como eles apropriam-se dos conhecimentos para oferecer as condições necessárias para aprender.

Todos os entrevistados relatam que os conhecimentos adquiridos na graduação estão sendo aplicados na vida profissional ou pessoal. Isso parece demonstrar que as pessoas com deficiência que chegam às IES têm objetivos definidos e a esperança de que a Educação Superior proporcione meios para a realização destes objetivos que não são diferentes das demais pessoas sem

deficiência. Os mesmos apresentam condições cognitivas para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos relatos, compreendemos que para garantir a permanência dos estudantes com deficiência nas IES é preciso o acolhimento, dar as condições e os recursos necessários para atender às necessidades, visto que as condições de acessibilidade seja ela física ou de materiais pedagógicos tem sido apontadas como um dos grandes empecilhos para a permanência deles nas Universidades.

Quando questionados sobre possíveis recomendações a fazer para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, evidenciam a necessidade de investimentos na formação dos professores e a necessidade de melhorias nas metodologias, recursos didáticos e acessibilidade arquitetônica.

De acordo com os dados, constatamos que a maior preocupação na atualidade apontada pelos estudantes, tem sido com relação à formação. Os professores não têm informação sobre o Sistema Braille, não dominam a comunicação em língua brasileira de sinais (LIBRAS) e não sabem lidar com a comunicação alternativa, no caso de atendimento ao estudante com deficiência física neuromotora. Apresentam também dificuldades para realização das adaptações curriculares[9].

Existem muitos meios de busca de conhecimentos para a formação docente: as graduações, as especializações em nível de pós-graduação, formação continuada oferecida pelas redes ensino, cursos oferecidos pela Educação à Distância, mas, em se tratando da formação voltada às diferenças e a educação inclusiva, esta, na maioria das vezes, é construída nas escolas de forma emergencial, à medida que estudantes com deficiência chegam às instituições. Diante do exposto, percebemos que há a necessidade de um novo modelo de formação. Portanto, é preciso levar em consideração que o ensino comum e especial resultam de realidades diferentes em termos metodológicos.

Nessa dicotomia está cristalizada a ideia de que a educação dos estudantes com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos específicos e experiências, que muitas vezes, não estão à altura dos professores do

---

[9] As adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento (OLIVEIRA et al, 2007, p.36, apud, GLAT e PLETSCH, 2007, p. 44-45).

ensino comum; pois existem certos equívocos em tudo que se relaciona à educação especial, tende a desqualificar o ensino comum e os professores por não terem requisitos para ensinar os estudantes com deficiência.

Conforme expressaram Rosa e André (2013),

> o discurso de que não se pode falar/fazer inclusão numa sociedade excludente e de que primeiro precisa preparar a escola e os professores, não só é conservador como também desmobilizador, na medida em que desconsidera a possibilidade e a capacidade de organização, de mobilização e da luta da própria pessoa com deficiência como agente social ativo (ROSA e ANDRÉ, 2013, p. 57).

Ao questionarmos os estudantes em relação ao acesso de materiais nas IES, outra informação emerge nas falas, que até o momento não tinha sido evidenciada pelos estudantes: a questão do relacionamento professor - aluno. David queixou-se da falta do apoio recebido dos professores no início do curso, disse que pensou até em desistir. Percebemos que a falta de paciência com os estudantes também aparece nos relatos e esses fatores podem estar colaborando para os casos das desistências.

Antes de qualquer atitude do professor em relação às exigências com os estudantes com deficiência, é necessário que ele faça um reconhecimento das condições de aprendizagem e das necessidades, para não correr o risco de exigir comportamentos, atitudes que os mesmos não têm condições de atender. A forma como o professor e a IES lidam com os estudantes com deficiência, muitas vezes ressalta a deficiência, ou seja, aquilo que lhe falta, suas limitações. Para Padilha, [...] “se permanecermos no modelo médico; se continuamos tomando como pressuposto que a deficiência é ser menos é ser a falta; se persistimos nas explicações apenas no campo biológico (2005, p. 39)”, jamais chegaremos ao entendimento de que aliadas à deficiência existem possibilidades de aprendizagem e estas precisam ser identificadas e estimuladas.

Para Vigotski (1997, p. 74) o problema, a deficiência, o defeito, no lugar de limitar, dirige para as habilidades, encontra fontes de força, aponta para perspectivas diante de si. Portanto, quando o professor, ao reconhecer que o defeito não é só uma deficiência, uma debilidade, senão também uma fonte da força e capacidades, compreende também que no defeito há algum sentido positivo que pode ser

explorado durante o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista as possibilidades de superação da deficiência.

Sabemos que normalmente as IES, por falta de conhecimento em relação ao processo de aprendizagem da pessoa com deficiência, ficam presas ao modelo biológico, ou seja, enxergam a deficiência de forma generalizada, deixando de dar ênfase e importância às possibilidades de aprendizagem que os alunos trazem para sala de aula.

Os estudantes durante as entrevistas evidenciaram que não desejavam ser tratados com diferenças ou privilégios, mas sim da mesma forma que as demais pessoas sem deficiência e ter seus direitos garantidos. Em uma de suas falas, Roberto disse: “a turma tratava-me como um aluno normal e comum e não ressaltavam a diferença”, disse: “meus amigos *enxergavam-me* e não à cadeira de rodas”.

Rodrigues (2011) expressou que:

> [...] é imprescindível ao educador fazer o exercício de ver o outro, ou seja, ver a pessoa antes da deficiência que tem. [...] é um exercício que deve transcender os muros escolares e das universidades [...] afinal o cotidiano e a própria história da humanidade, nos remete a lembrar daquele menino com os olhos puxadinhos (característica de síndrome de Down) e não o nome do menino (RODRIGUES, 2011, p. 64).

Esse hábito, esse jeito de conceber a pessoa com deficiência perdura nas IES com frequência. Durante as visitas às IES, ao procurarmos professores e gestores para perguntarmos sobre as pessoas com deficiência, alguns dizem “você procura pelo cadeirante, outras vezes pelo amputado?” ao se referirem a deficiência física “ou você veio para entrevistar a aluna surda?” Reportam-se a deficiência antes da pessoa.

Rodrigues (2011) aponta para a necessidade de rompermos com o pensamento de que a deficiência é maior que a pessoa, isso serve tanto para as Universidades como para a sociedade. Segundo a autora, é preciso que isso seja explicado, mas não pode ser justificado para a lentidão das mudanças dos modelos cristalizados na sociedade. Portanto, situações como essas contribuem para a manutenção de uma relação da sociedade com as pessoas com deficiência de forma estigmatizante. Segundo Pertile (2014, p. 98), “a Teoria Histórico-Cultural e as

proposições do MEC defendem a superação do modelo clínico e da abordagem meramente biológica na educação das pessoas com deficiência". Conforme a autora, a primeira introduz a cultura como fator decisivo do desenvolvimento humano, que sinaliza para a importância da mediação e dos conteúdos escolares, enquanto que a segunda reduz a proposta de trabalho docente de modo que a centralidade é atribuída àquilo que o aluno realiza por si mesmo.

Assim pode-se dizer que, cabe à educação dar oportunidades para que a compensação possa se realizar de modo planejado e intencional, e assim propiciar a promoção do processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência.

O professor precisa conhecer o que está íntegro no estudante, pois só assim poderá contribuir para o crescimento, possibilitando-lhe aprender e se desenvolver sem estar determinado até onde ele terá condições de aprender, ou melhor, sem impor limites educacionais, principalmente no caso do aluno com deficiência.

Sendo assim, podemos partir da concepção de que a incapacidade e a deficiência são conceitos sociais, construídos historicamente e caminham em conformidade com o momento histórico vivido, passando por mudanças no decorrer da trajetória da humanidade para atender aos modelos econômicos, sociais e culturais de cada período**.** Ao nos reportamos à história da humanidade compreendemos que ela evidencia que, desde a antiguidade até os dias atuais, as pessoas com algum tipo de deficiência tiveram formas diferenciadas de tratamento e atendimento; sempre lhes foi conferido e imposto o estigma da incapacidade**,** o qual por longo tempo as segregou e excluiu da sociedade. Incluir as pessoas com deficiência em espaços educacionais possibilitou repensar a forma de tratamento a elas conferida, de modo que, embora esse processo venha caminhando a passos lentos, elas vêm ganhando o direito a todos os níveis educacionais.

4.2 Expectativas e motivações dos estudantes em relação aos cursos

Abordamos nesse item as respostas dos estudantes a respeito das expectativas em relação ao curso e aos apoios disponibilizados pelas IES e o relacionamento entre professores e estudantes. Discutimos as questões que destacaram como fundamentais para a permanência e conclusão da graduação.

A trajetória escolar dos estudantes com deficiência na Educação Superior foi marcada por situações difíceis, tanto em relação às dificuldades devido às barreiras arquitetônicas, a falta de profissionais capacitados para atendê-los, a falta de materiais adequados e também pelas constantes lutas e enfrentamentos para que seus direitos fossem respeitados no percurso acadêmico. É importante ressaltarmos que, em meio a tantas dificuldades, impulsionados pela força e determinação para vencer os obstáculos e concluir a graduação, alguns conseguiram e outros pararam no meio do caminho.

Partindo das respostas conseguidas através das entrevistas, buscamos compreender de que forma esses estudantes se constituíram ao longo do seu processo de escolarização, quais suas expectativas e motivações em relação aos cursos e como foram as relações entre professores e estudantes. Ficou evidenciado que é possível identificar essas pessoas como lutadoras, que estão em busca da graduação como uma porta para oportunidades profissionais, pois a Universidade é vista como um canal de acesso ao mundo do trabalho e consequentemente para melhores condições de qualidade de vida.

Valter procurou a Educação Superior para o aprofundamento na área da informática e adquirir conhecimentos visando conseguir um emprego. Na opinião do estudante, sua relação com os professores foi tranquila, todos o tratam bem. Relata que o fator fundamental para sua permanência na IES foi o desejo em formar-se e conseguir um bom emprego.

Geraldo tinha uma facção de roupas e pretendia buscar aprofundamento teórico para ampliar a visão do que poderia fazer na sua empresa. Relata que não teve problemas de relacionamento com os professores. Apesar de ter trancado a matrícula no curso por motivo de saúde, pretende voltar e concluí-lo. O principal incentivo para fazer o curso é a busca pelo conhecimento com a intenção de aplicá-lo na própria empresa e montar projetos.

Pedro lida com atividades no campo, trabalhando com pequenos animais. Fez opção por biologia para atuar em pesquisas voltadas ao meio ambiente, esse é o seu objetivo em relação ao curso. Não tem problemas de relacionamento com os professores e equipe da IES. Na opinião dele, o fator importante para permanecer no curso tem sido a vontade e o sonho de alcançar os próprios objetivos, fazer a diferença e não ser mais um na sociedade.

Roberto tinha expectativa de passar na OAB e fazer concurso público para juiz ou promotor. Depois se apaixonou pelo sistema, ou seja, pelo mundo jurídico, devido ao curso e aos filmes que assistia. Agora, formado, pretende passar no concurso na área da justiça para contribuir com a luta da inclusão das minorias, especialmente das pessoas com deficiência. Relata que sua relação com os professores sempre foi muito aberta. Na opinião dele, o fundamental para a conclusão do curso foi o incentivo da família, a força de vontade e Deus, além do apoio fundamental recebidos de todos os amigos em sala de aula. Disse que a turma o adotou de maneira especial, pois o tratavam como um aluno comum e não ressaltavam a diferença.

David tinha a expectativa de trabalhar com informática. Relatou que a relação com os professores era mediana, eles falavam rápido, escreviam rápido. Na opinião dele, o aspecto fundamental para a conclusão do curso foi o apoio dos professores e dos amigos. Por causa da grande dificuldade de comunicação com este estudante, não foi possível colher maiores informações, tentamos a comunicação utilizando o computador, mas ele ficou muito agitado e não conseguia comunicar-se escrevendo texto. Para maiores informações procuramos a professora de comunicação alternativa que o acompanhou durante o ensino médio e que mantinha contato com ele durante a graduação, auxiliando-o quando solicitada. Obtivemos informações de que David passou por muitos conflitos com os professores em questões relacionadas ao ensino e disponibilização de materiais através de *e-mail*. Por ser lento para acompanhar as aulas em virtude de seu comprometimento motor, na maioria das vezes, não concluía as atividades em sala de aula. Necessitava que as atividades fossem enviadas por *e-mail*, para a realização das mesmas em casa e muitas vezes os professores demoravam a enviá-las.

Antonio queria se formar em Psicologia, era o grande desejo. Não teve dificuldades de relacionamentos com professores e colegas da turma, quando precisava de auxílio os mesmo colaboravam. A dificuldade em sala foi em relação ao acesso às matérias para digitalização, os professores não disponibilizavam os textos com antecedência para ele estudar. Na opinião dele, o que foi fundamental para sua permanência até o 4º ano no curso foram os conhecimentos e a aprendizagem dos conteúdos.

Emanuele pensava conseguir um emprego em uma indústria e, depois de formada, seguir carreira acadêmica. Tinha boa relação com os professores, sendo

bem tratada, às vezes os outros achavam que ela tinha privilégios. A princípio os colegas de sala não tinham conhecimento sobre a deficiência, depois foram aprendendo. Relatou que também não sabia lidar com a falta de visão, depois com o passar dos dias aprendeu. O que a levou a conclusão do curso foi a persistência e o incentivo dos professores, sendo o maior dos incentivadores o Diretor Geral da IES, orientando-a para não trancar a matrícula durante o período em que perdeu a visão. O apoio da família foi fundamental no processo educacional, mas houve um momento de desânimo da família e a estudante teve que buscar força sozinha.

Talita tinha a expectativa de aprender a Língua Inglesa na qual tinha dificuldade, e aprofundar os conhecimentos em Língua Portuguesa, para futuramente dar aulas. Diz que seu relacionamento com os professores não é bom, porque eles não dão aulas de frente para ela, já pediu para falarem de frente para que ela entenda o que estão falando, mas não resolveu. Os professores passam filmes sem legenda dificultando sua compreensão. Reclamou com a direção, queixou-se com a coordenação do curso, mas em sua opinião nada foi feito. Solicitou profissional intérprete de Libras, inclusive por escrito, mas a IES não tomou providências. Até o momento os professores não mudaram a postura em sala de aula. Relata que não tem solicitado mais nada, não reclama porque está finalizando o curso. Na opinião da estudante, o que tem motivado sua permanência na academia são as aulas de Língua Portuguesa e a vontade de ser professora. Relata que acreditava que por ser uma Instituição de Educação Superior as relações seriam melhores, mas isso não acontece. Em outros locais onde estudou disse que o tratamento era melhor.

Marisa tinha curiosidade em conhecer o curso. A maioria dos professores mantém um bom relacionamento com a estudante. Aconteceram alguns problemas com uma professora por sentir que a mesma a tratava com preconceitos por ela ser mais lenta em relação aos outros estudantes, a professora não tinha paciência para esperá-la finalizar as atividades. Na opinião dela, o que está sendo fundamental para a permanência no curso é o incentivo da mãe, que está fazendo o mesmo curso. Relatou ainda que é muito apegada à sua mãe e que isso tem contribuído muito.

Olga queria trabalhar na área porque tem uma tia que atua com salão de beleza. Ela pensava em fazer a graduação na área da moda, mas depois resolveu fazer Estética. Disse que gostou muito do curso e já está atuando como esteticista.

No primeiro ano tinha problemas com um professor e sofreu preconceitos. O professor queria que prestasse atenção às explicações dele. Ficava bravo porque prestava atenção na intérprete de Libras. O professor achava que por ela falar bem, não precisava de intérprete. Nos anos seguintes não teve mais problemas em sala de aula. Na opinião dela, a permanência e conclusão do curso foi motivada pelos conhecimentos adquiridos. Aprendeu a cuidar mais de si, da alimentação, cuidar da pele, cabelos. Quando tinha muitas dificuldades queria desistir, depois pensava nas coisas boas que o curso lhe proporcionava. Disse que durante a graduação sofreu preconceitos, teve dificuldades, mas mesmo assim conseguiu concluí-la.

4.2.1 Comentários Analíticos

Os estudantes aqui entrevistados demonstraram em suas respostas a compreensão que têm sobre a necessidade de fazer um curso superior para ingressarem no mundo do trabalho. Sabem que tem direito ao trabalho, mas que esse direito muitas vezes não se concretiza para a pessoa com deficiência, e, quando buscam a formação necessária para obter maiores oportunidades, muitos desistem no percurso pela dificuldade de vencer as barreiras encontradas, pela falta de apoio da família ou negligência das IES por não darem condições necessárias para que possam concluir uma graduação.

A maioria dos entrevistados enfrenta ou enfrentou dificuldades de relacionamento com os professores. Em meio às experiências vividas, as barreiras atitudinais são as mais difíceis de transpor, uma vez que o modo de ver e de lidar com a pessoa com deficiência é uma atitude de consciência. Partido deste pressuposto, acreditamos que não adianta eliminar apenas as barreiras físicas se as atitudes das pessoas não se modificam. Pelo que preconiza a legislação, todos devem ter seu acesso e participação garantidos e suas diferenças respeitadas. Mas quando não se muda o comportamento das pessoas na sociedade em relação àquelas que têm deficiência, as mudanças legais, por si só, acabam causando a também denominada ‘inclusão excludente’, no sentido de que todos entram, mas estando dentro, são ainda de certa forma excluídas.

Sobre a importância da qualidade do processo inclusivo, Moreira (2005) nos esclarece que:

> [...] uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infra-estrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atenta a qualquer forma discriminatória (MOREIRA, 2005, p. 43).

Em meio aos relatos, identificamos que a permanência dos estudantes com deficiências nas IES está relacionada a dois fatores importantes. O primeiro é a busca de conhecimento como um elemento posterior de garantia de emprego, esta expectativa também pertence às pessoas sem deficiência. O desejo em ter uma profissão serve de impulso para superar as dificuldades encontradas. O outro fator importante que contribui para permanecerem nas IES está relacionado ao apoio da família. As famílias são parceiras nesse processo. Como já relatamos anteriormente, encontramos uma mãe na sala de aula fazendo o mesmo curso que a filha escolheu, para auxiliá-la durante toda a graduação, e outra mãe que fez a graduação antes do filho ingressar na IES com a intenção também de auxiliá-lo nos trabalhos e na sala de aula. Encontramos também, porém com menor ênfase, o incentivo dos professores como elemento importante para que eles não desanimassem. Neste sentido, reportamo-nos à pesquisa de Rossetto (2009) ao afirmar que:

> [...] as famílias, de acordo com suas condições e crenças, na busca de amenizar as marcas da deficiência atribuídas socialmente a essas pessoas, parecem ter proporcionado condições para que a vida escolar e social desses filhos ocorresse de forma que suas diferenças fossem respeitadas (ROSSETTO, 2009, p. 202).

O ambiente familiar é a mais importante via de mediação para o sucesso desses estudantes na Educação Superior. Ao fazermos análise das respostas, ficou evidente que o ambiente familiar contribuiu para que eles pudessem ter uma trajetória de desenvolvimento acadêmico diferente do que geralmente a sociedade atribui à pessoa com deficiência, pois sabemos que as relações familiares bem sucedidas possibilitam as condições necessárias para o amadurecimento e independência da pessoa com deficiência, fortalecendo-a para superar suas dificuldades, sejam elas sociais ou educacionais.

4.3 Acesso e Permanência na Educação Superior

Adentrar ao curso superior e nele permanecer, alcançando finalmente completar a graduação, é um percurso marcado por inúmeras barreiras para as pessoas com deficiência: inicia com as arquitetônicas, somam-se as barreiras pedagógicas e as atitudinais. Os sujeitos da pesquisa detalharam seus enfrentamentos, como apresentamos a seguir.

Valter relatou que não necessita de apoios especializados, mas na opinião dele a acessibilidade é indispensável para a locomoção nas dependências físicas das IES. As escadas dificultam o acesso a alguns ambientes. As rampas de acesso, banheiros e portas adaptadas facilitam o deslocamento, principalmente para ele que se utiliza de cadeira de rodas. Quando às atividades culturais e palestras ofertadas pela IES, disse que geralmente participa.

Geraldo não necessitava de materiais adaptados. Quanto à acessibilidade física tinha as adaptações, como rampas de acesso e banheiros adaptados. Queixou-se da falta de respeito das pessoas em estacionarem os carros nas vagas para pessoas com deficiência em frente à IES. Relatou que não participava das atividades extraclasses na IES por opção, mas era convidado a participar.

Pedro relata que não precisa de adaptações, mas necessitou que mudassem a sala de aula do 2º piso para o 1º piso para facilitar o acesso, pois utiliza próteses nas duas pernas. Relatou que as rampas e os corrimões na IES facilitam seu acesso quando precisa deslocar-se. As carteiras não adaptadas para o acadêmico com deficiência física dificultam a postura física na sala de aula e, consequentemente, o desempenho nas atividades. Pedro participa das atividades culturais e sociais oferecidas pela IES, mas não gosta de participar de atividades esportivas.

Roberto relata que necessita de apoios especializados, mas não solicitou para não ter problemas com a IES. Quanto à acessibilidade, teve dificuldades para seu deslocamento da sala de aula para os laboratórios. Faltavam rampas de acesso e o elevador não era adaptado para cadeirantes. Para ir ao laboratório, o estudante tinha que entrar pela garagem. As rampas e portas largas facilitavam o deslocamento nos outros espaços da IES. Existiam banheiros adaptados, mas os mesmos não estavam adequados às pessoas que usam cadeiras de rodas, pois o espaço é pequeno, sem espaço suficiente para os movimentos necessários. Na opinião dele, os banheiros necessitam de melhorias para o acesso. Relatou ainda

que com relação às atividades extraclasses, participou de todas as oferecidas durante o curso.

David precisou de adaptações em sala de aula como carteira adaptada e auxílio de uma pedagoga nos períodos das avaliações para aplicar as provas. Apresentava comprometimento na fala e na escrita, mesmo assim não foi disponibilizado um profissional de comunicação alternativa; ficava sozinho em sala de aula, na maioria das vezes não conseguia acompanhar a turma na realização de atividades, tais como: copiar os conteúdos do quadro e resolver os exercícios. Os conteúdos ou atividades que perdia durante as aulas, os professores encaminhavam por *e-mail*. Utilizava o próprio computador para se comunicar e realizar as atividades. David não tinha adaptação de materiais pedagógicos. Disse que não participava de atividades extraclasses por não ser convidado.

Antonio não tinha apoios especializados porque não precisava. Mas necessitava de adequações curriculares como digitalização de textos para fazer as leituras no computador e outros. Segundo o estudante, sua mãe precisava entrar em contato com os professores e solicitar que enviassem os textos para digitalizar. Quando a mãe não pode mais acompanhá-lo na IES, ele acabou desistindo do curso no 4º ano, por não ter alguém que providenciasse os materiais para a digitalização. Quando o estudante cobrava da IES os materiais, alguns profissionais diziam que ele não precisava, pois era capaz de entender os conteúdos como ouvinte. O que alguns professores faziam era disponibilizar os *slides* de algumas aulas. Antonio relatou que na IES não tinha pista tátil, as rampas e corredores não eram adaptados para a locomoção de pessoas cegas. O estudante necessitava de um guia vidente para auxiliá-lo nas dependências da IES. A mãe, professores e os amigos faziam a função do guia vidente nos deslocamentos. Em relação a sua participação nas atividades extraclasse, só participava das jornadas, não participava das atividades esportivas porque não gostava.

Emanuele relatou que *a* IES adaptava arquivos para o computador, fornecia as provas adaptadas, horários adequados. Segundo a estudante, era disponibilizado um monitor que a acompanhava nos laboratórios e em atividades de cálculos. Não usou materiais em Braille por ser um sistema muito demorado e os materiais comporem muito volume. Relata que percebia que os professores não estavam preparados para adequar as provas e as atividades, mas recebia auxílio do programa de apoio às pessoas com deficiência da IES. Quanto aos deslocamentos

na IES, Emanuele relatou que tinha dificuldade para o acesso a determinados blocos da instituição, porque haviam três escadas sem corrimão. As outras dependências eram de fácil acesso, mesmo sem o auxílio do piso tátil. Quanto às atividades esportivas, Emanuele permanecia nos locais onde aconteciam as atividades, porém não participava. Participou de algumas atividades extraclasses como as visitas a Sanepar, a Usina de Álcool, a Vinícola e outras.

Talita apresenta necessidades de adaptações. Por ter perda auditiva, pensava que poderia ter o auxílio do profissional intérprete de Libras; solicitou, mas foi avisada que não tinha direito: primeiro, porque não ser surda e, segundo, por não dominar a comunicação em LIBRAS. Durante as aulas da disciplina de Língua Inglesa, na sala de áudio apresenta dificuldade por não conseguir fazer uso do fone de ouvido junto com a prótese auditiva. Quando convidada a participar das atividades culturais e palestras, não participa, pois não consegue ouvir bem e não tem alguém que faça a tradução. Às vezes, vai às palestras só para marcar presença. Depois conversa sobre o assunto com a amiga.

Marisa não tem necessidade de apoios especializados, porque apresenta surdez moderada no ouvido direito e surdez profunda no esquerdo. Disse que até o momento não teve problemas quanto à acessibilidade de materiais, uma vez que sua deficiência não atrapalha o desempenho nas aulas e conta também com o apoio da mãe que estuda na mesma sala. Disse que, quando são oferecidas atividades extraclasses na IES, ela participa.

Olga refere que a IES disponibilizava uma profissional tradutora intérprete de Libras para acompanhá-la em sala de aula. Mas no estágio teve problemas, a IES não queria contratar mais um profissional intérprete. Por várias vezes a estudante foi conversar com o diretor, ele dizia que não precisava porque eram aulas práticas; depois de insistir muito, conseguiu a intérprete. Relatou que tinha dificuldades nas avaliações, os professores misturavam os conteúdos e nas provas que precisava escrever, não tinha bons resultados. Relatou que a Língua Portuguesa é muito difícil para as pessoas surdas. Disse também que, os conteúdos do curso tinham palavras complexas que dificultavam a tradução em LIBRAS. Apresentava dificuldades para escrever artigo por causa da escrita em português, tinha dificuldade em fazer resumo, demorava muito e o professor ficava bravo. Os trabalhos de pesquisa em grupo facilitavam sua aprendizagem, por não precisar escrever. Olga participava das atividades extra classe acompanhada pela intérprete.

4.3.1 Comentários Analíticos

Trabalhar com pessoas com deficiência requer conhecimento, sensibilidade e atitudes. Os resultados da pesquisa nos mostram que a luta é grande para as pessoas com deficiência permanecerem nas IES e concluírem seus estudos. É preciso um esforço coletivo por parte das Universidades, família e do próprio estudante para garantir um atendimento de qualidade. “A responsabilidade da inclusão de um estudante com NE (necessidades especiais)[10] é de toda comunidade escolar [...]” (RODRIGUES, 1998, apud, RODRIGUES, 2004, s/p).

Diante disso compreendemos que a inclusão como está posta na literatura é perfeita, mas na prática não está correspondendo às expectativas e necessidades dos estudantes. Há que se considerar que existe um discurso inclusivo, fala-se em inclusão como um programa político que permeia toda a sociedade, mas ações efetivas dentro dos padrões desejáveis são utópicas. Rodrigues (2006, p. 3) diz que “tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, enquanto que as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas”.

Para Stroparo e Moreira (2013),

> uma vez garantido o ingresso, o esforço das instituições de educação superior volta-se para a busca de garantias para a permanência dos estudantes com deficiência, com ambientes acessíveis, núcleos de apoio e acompanhamento de professores” (STROPARO e MOREIRA 2013, p. 3).

Assim, as IES têm a função primordial em dar condições para que o estudante possa minimizar suas dificuldades e limitações. Não se trata de ignorar a deficiência, mas se deve partir do princípio de que toda pessoa tem capacidade para aprender seja ela deficiente ou não e em qualquer nível de educação.

---

[10] A expressão necessidades educacionais especiais e correlatas obtiveram franca adesão por parte do sistema escolar e despontaram como um verdadeiro achado no sentido de alargar os horizontes da educação especial. [...] De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação especial (SEESP/MEC/01), essas expressões podem ser utilizadas para referirem-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Estão associadas, portanto, às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculadas a deficiência(s). Disponível em: http://www.bancodeescola.com/verbete4.htm. Acesso em: 20 ago. 2014.

No depoimento da estudante surda, fica evidente que, mesmo oralizados, os surdos enfrentam barreiras na comunicação, acabam muitas vezes prejudicados no processo de ensino e aprendizagem. Rossetto, Iácono e Zanetti (2013) afirmam que

> no processo de escolarização de pessoas surdas é fundamental que o professor conheça a trajetória social do aluno, buscando meios linguísticos e extralinguísticos para assegurar-lhe acesso às informações e ao conhecimento, considerando que em decorrência da surdez existem limitações quanto à compreensão das informações repassadas na modalidade oral da língua (ROSSETTO, IÁCONO e ZANETTI, 2013, p. 64).

Sendo assim são necessários alguns cuidados durante o planejamento e decorrer das aulas no sentido de escolha de recursos para contribuir com a aprendizagem do estudante surdo. Durante as aulas o professor necessita fazer uso de recursos visuais, escolher filmes legendados, em projeções em multimídias, pode utilizar caneta laser para que o estudante possa seguir a leitura. Precisa também preocupar-se com a utilização de imagens nítidas e com o tempo necessário para a visualização e a mediação do intérprete, falar de frente para o estudante com velocidade adequada para a interpretação.

Diante das respostas dos participantes da pesquisa percebemos que a maioria desses estudantes não participava das atividades extraclasses por opção, mas eram convidados. Apenas um dos entrevistados disse não ser convidado a participar das atividades esportivas e culturais. Ressaltamos que este estudante apresenta um comprometimento físico acentuado (muita dificuldade de locomoção e comunicação oral). Uma estudante relata que, não participava porque tinha dificuldade para ouvir, muitas vezes, apenas assinava a lista de presença depois uma amiga relatava tudo para ela.

Diante disso, compreendemos que, uma vez matriculada na instituição, esta estudante deveria ter igualdade de participação, mais uma vez fica evidente que as IES não estão considerando as necessidades específicas de cada estudante por não possibilitarem as condições necessárias de acesso de participação a todas as atividades realizadas na Universidade.

Haddad (2008, p. 4) afirma que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2006, “preconiza que um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, deve garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do

sistema geral de ensino. Para tanto é necessário que as Instituições de Ensino realizem [...]”, medidas que efetivem o pleno acesso a educação em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social. Acreditamos que, para as Instituições se tornem um sistema inclusivo, são necessárias mudanças na organização e sistematização das ações pedagógicas visando à maximização do desenvolvimento dos estudantes com deficiência que estão chegando a elas. Caso não ocorram às mudanças, jamais poderemos afirmar que fazemos parte de um sistema educacional inclusivo.

CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO

Nessas considerações finais, optamos por nos posicionarmos em relação ao tema que motivou nosso estudo: A inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: um estudo sobre o acesso, a permanência e aprendizagem. Uma vez que ainda se pensa em inclusão escolar das pessoas com deficiência como se fosse um processo, talvez por isso justifica-se a lentidão das pessoas e das Instituições de Ensino em desenvolver ações para serem executadas, visando preparação para acolhimento dessas pessoas nos ambientes acadêmicos.

Embasados nos estudos de Rodrigues (2011), entendemos que a inclusão precisa ser pensada e compreendida como a reorganização da Instituição de Ensino como um todo, sobretudo no que diz respeito a uma prática pedagógica em construção, em que o processo de concretização se dá, inicialmente, pela formação do profissional dentro da Instituição de Educação Superior, seja ela pública ou privada.

Em busca de respostas aos nossos questionamentos, partimos das seguintes situações problemas: Nos últimos anos, há um aumento de estudantes com deficiência procurando a Educação Superior? Os que chegam à Educação Superior estão permanecendo? E os que permaneceram, estão conseguindo níveis satisfatórios de aprendizagem?

Diante de todos os aspectos que surgiram no percurso da pesquisa, alguns nos chamaram a atenção. Por que pessoas com deficiência, no momento da matrícula, não se autodeclaram com deficiência, ou quando se declaram geralmente apresentam deficiência leve ou imperceptível? É comum encontrarmos nos formulários de matrícula as incoerências. Percebemos que as pessoas que realmente possuem uma lesão orgânica que caracteriza uma deficiência nem sempre a descreve no formulário de matrícula.

Para o nosso primeiro questionamento, constatamos que o acesso à Educação Superior está acontecendo de forma pouco expressiva, como apontam os resultados da pesquisa. Apesar dos participantes não terem queixas em relação ao acesso às universidades, pois sabemos que existe uma legislação que garante o acesso, obrigando as Instituições que oferecem os processos seletivos com os recursos que os estudantes com deficiência necessitam tais como, banca

especializada, profissional intérprete de Libras para surdos, ledores para cegos, provas ampliadas para pessoas com baixa visão e outros. Podemos considerar que as universidades têm possibilitado os recursos necessários nessa etapa, porém a permanência tem sido um dos grandes desafios para esses estudantes, muitos ingressam e não conseguem prosseguir por falta de condições de acessibilidade, como já mencionamos.

Fica evidente que a educação inclusiva vem se tornando uma realidade desafiadora para todo o sistema de ensino brasileiro, pelo fato de que o direito à educação não se configura apenas pelo acesso, formalizado pela matrícula do estudante junto às Instituições de Ensino, mas também pela sua participação e aprendizagem na trajetória da vida acadêmica. Nesse sentido, faz-se necessária a implantação de um conjunto de ações voltadas para os estudantes, pais, professores, gestores escolares e formadores docentes, com a finalidade de consolidar e ampliar as condições necessárias para a garantia da permanência na educação.

Para Rodrigues (2011), existe a necessidade de construção de uma prática pedagógica inovadora, é comum nos discursos dos professores revelarem que não receberam em seus cursos de formação, os conhecimentos para trabalhar com estudantes com deficiência, muitas vezes alegam que receberam a teoria, mas não vivenciaram a prática.

Sabemos que a escola, por si só, não é capaz de promover a inclusão, portanto, precisamos concebê-la e entendê-la em sua totalidade, por meio das relações sociais e econômicas instituídas pelas relações humanas. A inclusão de pessoas com deficiência em escolas comuns iniciou-se a partir de muitas discussões em torno dessa temática, e até hoje muitos questionamentos são feitos. Sendo assim, buscamos tecer algumas considerações sobre a inclusão na Educação Superior e as políticas de inclusão, apresentando alguns apontamentos desse tema de pesquisa, entendendo que a inclusão, prima pelo acolhimento das diferenças e pelo atendimento às necessidades educacionais, com qualidade.

Os dados trazidos pelo censo escolar MEC/INEP 2009, revelam um acréscimo no percentual de alunos público-alvo da educação especial, matriculados nas classes comuns do ensino regular. Podemos perceber que em 2002, este número era de 28%, enquanto em 2009 este percentual passou para 56%. Na

Educação Superior eles estão chegando, embora em número menos expressivo se comparado à educação básica.

É preciso considerarmos que as mudanças não ocorrem de forma imediata e o discurso proferido nem sempre se consolida, pois embora haja indicativo no âmbito da legislação, é preciso analisar as medidas que são fornecidas, as condições necessárias para que essas pessoas realmente contem com um sistema educacional que colabore e forneça as possibilidades para uma prática educacional que considere as necessidades educacionais especiais desses estudantes. Isto porque, o princípio básico da educação inclusiva é a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, propõe elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes.

Considerando esses ideais democráticos, podemos afirmar que as propostas inclusivas são revolucionárias, por almejarem incondicionalmente uma estrutura social de forma menos hierarquizada e menos excludente, pelo fato de terem como base que todos devem ter consideração e respeito em virtude de serem seres únicos e subjetivos no modo de existir.

Sendo assim, notamos que o papel do professor tem destaque, como mencionado durante as entrevistas, quando os estudantes se referiam ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior. Eles relatavam que os professores, quando se deparam com os estudantes com deficiência na sala de aula, passam por uma situação desafiadora. Segundos eles, os professores desconhecem as especificidades das deficiências e não sabem como adequar os encaminhamentos metodológicos de forma que atendam às necessidades de todos os estudantes. Muitos ficam sem paciência frente às limitações dos estudantes, alguns até tentam ajudar, outros declaram que não sabem como lidar. Segundo Rossetto (2009), deve-se ampliar a discussão acerca das condições de acesso e permanência desses estudantes na Educação Superior, para a questão da formação e capacitação docente.

Os dados obtidos com os estudantes, participantes dessa pesquisa confirmam que as pessoas que trabalham nos cursos universitários não estão atentas às especificidades de atendimentos educacionais para esses sujeitos. Diante disso, podemos considerar que o despreparo dos profissionais da Educação Superior pode estar contribuindo para as dificuldades em relação à acessibilidade e à aprendizagem desses estudantes, uma vez que dos dez acadêmicos pesquisados,

dois são desistentes, quatro conseguiram concluir a graduação e os outros quatro ainda estão cursando.

Destacamos que no percurso da pesquisa surgiram as unidades de significados atribuídas à família, especialmente no que refere ao processo de ensino e aprendizagem, aos aspectos da acessibilidade e às situações de preconceito. Embora a participação da família na Educação Superior pareça ser dispensável por se tratar de estudantes com maior idade, o estudo revela a presença do acompanhamento da família do estudante com deficiência, com muito significado, sendo decisiva para o sucesso em muitos casos.

Os resultados da pesquisa acenam para o dado de que a presença da família na vida escolar universitária dos estudantes é um elemento importante e revelador na questão da pessoa com deficiência na Educação Superior. Muitas vezes a família tem a função de mediadora entre os estudantes e os professores nas questões de adaptações curriculares e estudos complementares.

Outro dado relevante relaciona-se aos aspectos do preconceito que foram abordados com o intuito de sinalizar que, apesar de tantas legislações em favor dos direitos da pessoa com deficiência para a inclusão no Ensino Comum e Educação Superior, os estudantes continuam sendo tratados de forma preconceituosa por colegas da sala de aula e alguns professores.

Diante disso é importante lembrarmos que nos documentos oficiais podemos constatar que há mais de duas décadas o Brasil investe em leis que visam combater todas as formas de discriminação, a exemplo temos a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência - Convenção de Guatemala, que traz como objetivo, em seu artigo II, que a sociedade deve "prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade" (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999, p. 3). Este documento objetiva a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem ao se posicionar em defesa dos princípios, políticas e práticas, considerando que todas as pessoas são partícipes e responsáveis sejam elas com deficiência ou não. Dessa forma, é preciso que se instalem, no meio educacional, atitudes de respeito e de valorização de todos, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que essas pessoas possam apresentar.

Além disso, a pesquisa evidencia que os estudantes sinalizaram também para a ausência da acessibilidade e apontaram que este fator tem sido um dos grandes empecilhos para a permanência deles nas IES. Para Siluk e Paulo (2013),

> hoje, com a inclusão social, a acessibilidade é entendida no sentido de que todas as pessoas tenham acesso aos diferentes espaços que possam frequentar. Mas, por mais que essa "busca por melhoria" esteja acontecendo, a preocupação das PNES[11] é frequente, pois estão saindo das escolas de ensino médio e ingressando em cursos superiores, técnicos, ou atuando nas mais diversas funções do mercado de trabalho e, muitas vezes, esses ambientes não têm as adaptações necessárias para acesso e permanência (SILUK e PAULO, 2013, p.174).

Para estes autores algumas instituições já adotam um sistema diferenciado para o acesso das pessoas com deficiência, mas estas medidas não garantem à pessoa as condições de permanência, pois esta envolve adaptações nos ambientes físicos e espaços de comunicação, dentro dos padrões que atendam às necessidades de cada deficiência (SILUK e PAULO, 2013). É comum encontrarmos banheiros com portas estreitas, adaptações em medidas que não oferecem condições de independência às pessoas com deficiência, como porta alargada, mas um espaço físico interno restrito que não oferece condições para girar a cadeira de rodas, outras vezes o vaso sanitário não tem a altura apropriada. Em relação ao deslocamento nas dependências da Instituição de Educação Superior, as rampas de acesso na maioria das vezes possuem graus de inclinação fora das normas e sem corrimão, não oferecendo condições para o deslocamento da pessoa com deficiência de forma independente.

A pesquisa possibilitou uma síntese das análises dos principais fatos encontrados durante todo esse processo investigativo, denunciando a pseudo inclusão encontrada na Educação Superior, esclarecendo os fatores determinantes dessa problemática. A análise dos dados revelou que a história escolar desses estudantes vem decorrendo dentre muitas dificuldades que emergem, desde a falta de materiais adaptados, ao preconceito que enfrentam.

Segundo Rossetto (2009),

[11] PNES- pessoas com necessidades educacionais especiais.

> o apoio da família, a vontade de superação das dificuldades impostas pela sociedade, a compreensão e estímulos de alguns professores durante essa trajetória parecem ser algumas das condições que propiciaram a esses alunos vencer exclusão escolar (ROSSETTO, 2009, p. 136).

Diante disso, podemos observar que a participação e o sucesso são a essência de toda proposta de inclusão. Sendo assim, é possível definir inclusão na Educação Superior como sendo todo o aparato que tenha como meta a eliminação do processo de exclusão, propondo medidas que visem à maximização da participação do jovem universitário dentro do processo educativo e científico, afastando toda espécie de barreira que impeça o desenvolvimento e a produção do conhecimento.

Encontramos no estudo efetuado as mesmas condições apresentadas por Rossetto (2009), quando afirma que as pessoas com deficiência enfrentam uma série de dificuldades para ingressarem em uma Universidade e ao ingressarem, encontram dificuldades para continuar seus estudos, sobretudo pela inexistência de uma política institucional de assessoramento que permita identificar suas necessidades educativas e preparar as instituições de ensino e seus professores para atendê-los. Sinaliza, assim, para alguns aspectos reveladores em relação às lutas pelas quais as pessoas com deficiência passam ao defenderem seus direitos com dignidade. Aponta, também, para a necessidade de ampliação dessa luta para todas as pessoas com deficiência com vistas à superação de alguns fatores impeditivos da participação deles nas Universidades, como a superação de preconceitos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e sociais e de acessibilidade, bem como, o apoio familiar.

Nesse sentido, a participação das próprias pessoas com deficiência no levantamento e elaboração dos documentos legais que sustentam suas reivindicações tem sido de grande importância. Sabemos que o processo de mobilização e luta para combater a histórica condição de incapacidade tem permitido às pessoas com deficiência uma melhor clareza dos determinantes que as excluem e a defesa de seus direitos e de suas necessidades.

Como mencionamos anteriormente nesse estudo, temos muitos desafios a enfrentar para alcançarmos uma educação como direito de todos. Acreditamos que um deles seja não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter estudantes com deficiência nas

Universidades. Pois, se assim for, o investimento na qualidade de ensino não se tornará uma ação consciente e efetiva, e a evolução das matrículas desses estudantes nas IES pode correr o risco do aumento de práticas de rejeição já existente nestas instituições.

Nesta perspectiva, acreditamos que a inclusão na Educação Superior só se tornará possível na medida em que os estudantes com deficiência se apropriarem dos conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade, servindo como instrumento para sua emancipação, dando-lhes as condições de intervir na realidade onde vivem.

Apesar do discurso inclusivo e da política de universalização do ensino, a formação aligeirada dos profissionais da educação não oferece condições à inclusão educacional, seja na educação básica ou superior. Os dados desse estudo apontam para o restrito acesso de uma minoria de estudantes com deficiência na Educação Superior, ou seja, uma minoria com muita perseverança e determinação está tendo acesso aos conhecimentos sócio-histórico, científico e tecnológico, enquanto que uma maioria continua excluída, não só do sistema educacional, como, também, do mundo produtivo.

Para Rodrigues (2011, p. 61), “entre as barreiras mais comuns no processo de inclusão escolar estão nossas dificuldades em incluir, as quais precisam ser superadas, isto se aplica também aos profissionais da Educação Superior”, é preciso considerar o respeito às diferenças. Conforme Rodrigues (2011), é necessário incorporar esta atitude à nossa vida pessoal antes da vida profissional, para não corrermos o risco de voltar ao passado e querer transformar a pessoas com deficiência em nossa imagem e semelhança, como se fosse o melhor modelo, ou seja, fazer com que todas as pessoas sejam iguais, na forma de ser e estar no mundo.

Ressaltamos que as discussões nessa área não se esgotam nesse estudo, considerando suas limitações, uma vez que se torna pertinente ampliarmos nossos olhares à inclusão desses sujeitos na Educação Superior, movimento inclusivo iniciado há pouco tempo, e não podemos de forma alguma repudiar ou menosprezar a inclusão nesse nível de ensino, pois se assim o fizermos, estaremos negando um direito humano e também constitucional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **Acesso e permanência com sucesso**: a avaliação escolar do aluno. Disponível em: http://inclusaobrasil.blogspot.com /inclusao.brasil@iron.com.br. Acesso em: 26 jul. 2014.

ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida. **Educação e inclusão escolar:** a prática pedagógica da sala de recursos de 5ª a 8ª série. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá - UEM. Maringá: PR, 2008.

_____. **Inclusão escolar e acessibilidade na sociedade contemporânea**: pressupostos filosóficos. Maringá: PR. Eduem, 2012.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Psicologia e educação: da inclusão e da exclusão ou da exceção e da regra. In: MEIRA, Marisa Eugenia Melillo & FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia histórico-cultural:** contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

BRASIL. **Lei nº 4.024,** de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus. Brasília, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Brasília, 1989.

_____. **Lei nº 8.069,** de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1994.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Portaria ministerial nº 1.679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 1999.

_____. **Decreto nº 3.596,** 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.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02 e Parecer nº 17.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001c.

_____. **Lei nº 10.436,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS. Brasília, 2002a.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678**, de 2002. Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. Brasília, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1,** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. 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. Brasília, 2003.

_____. **Decreto nº 5.296,** de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. **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. Brasília, 2005.

_____ Ministério da Educação. Educação infantil, saberes e práticas da inclusão. **Dificuldades de comunicação e sinalização:** deficiência física. 4ª ed. elaboração profª Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et al.]. – Brasília: MEC/ SEESP, 2006.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

_____. **Decreto n° 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. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. **Os alunos com deficiência visual:** baixa visão e cegueira. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: mediação, 2004.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lucia Ruiz de. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE (org). **A Pessoa com deficiência**: aspectos teóricos e práticos. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2013. p. 17 - 36.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS**.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2007.

_____, Sueli. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos.** 2ª ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2005.

_____, Sueli. **Letramentos na educação bilíngue para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2008.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **Políticas de Inclusão no Ensino Superior**: panorama da legislação brasileira – VI Congresso Português de

Sociologia Mundos Sociais: saberes e práticas Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências e Humanas 25 a 28 de junho de 2008. Santa Catarina: UDESC, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise**.** O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão:** uma análise do campo da educação especial brasileira. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2004.

_____Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2013.

HADDAD, Fernando. Entrevista. **Inclusão:** Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008. v . 4, n. 1, p. 4, jan./jun.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: SP, Autores Associados, 2012.

_____. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: SP, Autores Associados, 2004.

_____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, MARCOS CEZAR de (org). **História social da infância**. São Paulo: São Paulo/USF, 1997.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira**. O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

LINO, Débora Maria de Paula. **O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva**: um estudo sobre identidade. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica. SP, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam:** divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Reunião anual da ANPED, 2006. Disponível em: https://www.google.com.br/#q=ligia+marcia+martins+a+pesquisa+de+car%C3%A1ter+documental. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____, O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2006. v. 11, nº 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: http/: www.scielo.br/ Acesso em: nov. 2014.

_____ Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, vol. 22, nº 57, maio-ago, 2010.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais:** das ações institucionais às práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

_____**.** In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria: RS, 2005. nº 25, p. 37- 47.

ONU. **Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência.** Nova York, 2006.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental/ Anna Maria Lunardi Padilha. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba, 2006.

_____ Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação **Instrução N° 020/2010** - SUED/SEED - Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. Curitiba, 2010.

_____ Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação **Instrução N° 016/2011–** SUED/SEED. Sala de Recursos Multifuncional Tipo I. Curitiba, 2011.

_____ Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação **Instrução nº 002/2012** – SUED/SEED. Professor de Apoio à Comunicação Alternativa. Curitiba, 2012

_____Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução n° 003/2012** – SEED/SUED. Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais–Libras/Língua Portuguesa- TILS nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual. Curitiba, 2012.

_____ **Lei nº 17.656,** que institui o Programa Estadual Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial, denominado Todos Iguais pela Educação. Curitiba, 2013.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão e Universidade:** análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

PERTILE, Eliane Brunetto. **Sala De Recursos Multifuncional:** A proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. Dissertação Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, PR, 2014.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação superior, direito e Estado:** na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, David (org). **Perspectivas sobre a inclusão:** da educação à sociedade. Porto, Portugal: Editora Porto, 2003, p. 91 - 92.

_____. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

_____. A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Revista Educação Especial.** UFSM: RS, 2004. edição nº 23.

RODRIGUES, Marlene.O desafio da inclusão escolar das pessoas com deficiência: reflexões da educação superior básica. In: SOUZA, Ana Maria de Lima e RODRIGUES Marlene (orgs). **Educação superior**: outros olhares. 1º edição. Curitiba: CRV, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** (1930 – 1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ROSA, Enio Rodrigues da; ANDRÉ, Maria Filomena Cardoso. Aspectos políticos e jurídicos da educação especial brasileira. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE (org). **A Pessoa com deficiência**: aspectos teóricos e práticos. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2013. p. 37-58.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

_____. **Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, PR, s/d.

ROSSETTO, Elisabeth; IACONO, Jane Peruzo; ZANETTI, Patrícia da Silva. Pessoa com deficiência**:** caracterização e formas de relacionamento. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE (org). **A pessoa com deficiência:** aspectos teóricos e práticos. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2013. p. 59 – 83.

SANDER, Marieuza Endrisse. O Atendimento Educacional Especializado: área da surdez. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; JACOBSEN, Cristina Cerezuela (org),

Atendimento educacional especializado no contexto da Educação Básica. Maringá,PR: Eduem, 2012. p. 73 - 84.

SALLES, Liliane Eremita Schenfelder**. As Políticas de Educação Especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Mônica Pereira dos, PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SIERRA, Maria Angela Bassan; SIERRA, Dayane Buzzelli. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual: cegueira e baixa visão. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; JACOBSEN, Cristina Cerezuela (orgs). **Atendimento educacional especializado no contexto da Educação Básica**. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 85 – 98.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAULO, Marcos Machado. Promoção da Aprendizagem e Acessibilidade. In SILUK, Claudia Pavão (org.) **Atendimento educacional especializado:** processos de aprendizagem na Universidade. 1ª ed. Santa Maria, RS: Laboratório de pesquisa e documentação – CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SILVA, Márcia Aparecida Marussi; JACOBSEN, Cristina Cerezuela. A educação inclusiva no Paraná: desafios e caminhos. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; JACOBSEN, Cristina Cerezuela (org). **Atendimento educacional especializado no contexto da Educação Básica**. Maringá, PR: Eduem, 2012.

SOUSA, Gabriela Maria Brabo. A**valiação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

STROPARO, Eliane Maria; MOREIRA, Laura Ceretta. **Educação inclusiva no ensino superior:** análise bibliométrica na produção de teses e dissertações. Universidade Federal do Paraná. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, de 05 a 07 novembro de 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1996.

VALDÉS, Maria Tereza Moreno. **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil**: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUCERE, 2006.

VAZ, Kamille. **O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: c**oncepções em disputa. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Fundamentos de Defectología. **Obras Completas.** Tomo V. Habana: Editorial Pueblo e Educacion, 1997.

Sítios consultados:

Disponível em: www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/modules/conteudo/conteudo.php. Acesso em: 10 jun. 2014.

Disponível em: http://drauziovarella.com.br/corpo-humano/osteogenese-imperfeita-ossos-de-vidro/. Acesso em: 11 ago. 2014.

Disponível em: www.dicionarioinformal.com.br/burilar/-. Acesso em: 10 jun. 2014.

Disponível em: **pt.wikipedia.org/wiki/Victor_de_Aveyron.** Acesso em: 14 jun. 2014.

Disponível em: http://conceito.de/logopedia#ixzz35qLDusTf. Acesso em: 14 jun. 2014.

Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php. Acesso em: 14 jun. 2014.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf. Acesso em: 23 ago. 2014.

Disponível em: http://www.bancodeescola.com/verbete4.htm. Acesso em: 23 ago. 2014.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Roteiro para entrevista de estudantes com deficiência que concluíram a graduação ou que desistiram

Dados de Identificação

IDADE:_____ SEXO: ( ) masculino ( ) feminino

CURSO: _____ Data de Conclusão:_____

1- Quais foram suas expectativas em relação ao curso?

_____

2- Durante sua permanência na educação superior foram disponibilizados apoios especializados (professor intérprete – para estudantes surdos- e professor de comunicação alternativa para estudantes com deficiência física neuromotora)?

_____

3- Qual a relação estabelecida entre você e os professores?

_____

4- Você utilizou-se recursos adaptados que possibilitassem o processo de ensino aprendizagem?

_____

5- Como foi a apreensão dos conhecimentos no decorrer do curso de graduação?

_____

6- Os conhecimentos adquiridos na educação superior foram satisfatórios, para sua preparação para o mundo do trabalho?

_____

7- Como está sendo a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na sua vida profissional ou pessoal?

_____

8- O que você recomendaria como medidas que possam favorecer o processo de ensino aprendizagem para as pessoas com deficiência?

_____

9- Quais fatores facilitaram e/ou dificultaram o acesso ou deslocamento nos espaços da Universidade?

_____

10- Participava das atividades esportivas, culturais, sociais e recreativas?

_____

11- Você deparou-se com vantagens e/ou dificuldades para estudar ou acessar materiais?

_____

12- O que você destaca que foi fundamental para a sua permanência e conclusão do curso superior?

_____

Umuarama,----------de----------de----------

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Roteiro para entrevista de estudantes com deficiência matriculados

Dados de Identificação
IDADE: _____EXO: ( ) masculino ( ) feminino
CURSO: _____Ano de ingresso:_____

1- Quais foram suas expectativas em relação ao curso?

_____

2- Qual é a relação estabelecida entre você e os professores?

_____

3- Durante o período de aulas foram disponibilizados apoios especializados (professor intérprete par e professor de comunicação alternativa)?

_____

4- Você utiliza-se de recursos adaptados que possibilitam o processo de ensino aprendizagem?

_____

5- Como esta sendo a apreensão dos conhecimentos no decorrer do curso de graduação?

_____

6- Os conhecimentos transmitidos no ensino superior estão sendo satisfatórios, para sua preparação com vista ao mundo do trabalho?

_____

7- O que você recomendaria como medidas que possam favorecer o processo de ensino aprendizagem para as pessoas com deficiência?

_____

8- Quais fatores facilitam e/ou dificultam o acesso ou deslocamento nos espaços da Universidade?

_____

9- Participava das atividades esportivas, culturais, sociais e recreativas?

_____

10- Você se deparou com algumas vantagens e/ou dificuldades para estudar ou acessar materiais?

_____

11- O que você acha que foi fundamental para a sua permanência na educação superior?

_____

Umuarama,----------de----------de----------