

Inclusão de alunos com deficiência em uma Universidade particular de Curitiba

Inclusion of students with disabilities
in a particular university of Curitiba

Inclusión de estudiantes con discapacidad
en una universidad privada de Curitiba

*Ana Paula Berberian**
*Simone Infingardi Krüger**
*Bruna Aparecida Miranda**
*Ana Cristina Guarinello**
*Leonardo de Vito Costa**
*Daniel Vieira da Silva***
*Priscila Soares Vidal Festa**

Resumo

Discussões e questionamentos comprometidos com a democratização do ensino superior têm ocupado importante espaço nos debates educacionais, tanto para garantir o ingresso de pessoas em tal nível de ensino, quanto à melhoria da qualidade do mesmo. Objetivo: descrever e analisar as diretrizes e ações que direcionam o Programa Incluir e a Comissão de Educação Inclusiva de uma universidade privada de Curitiba, bem como a visão de alunos com deficiência acerca de sua experiência acadêmica, no tocante à infraestrutura, às relações interpessoais e aos aspectos pedagógicos pertinentes à sua formação. Método: estudo de caso do tipo qualitativo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a presidente da Comissão e 5 graduandos que se autodenominam deficientes. A análise dos dados baseou-se na análise de conteúdo. Os enunciados produzidos pelos participantes foram analisados a partir dos seguintes eixos temáticos: comissão de Educação Inclusiva; relações interpessoais e experiências pedagógicas e a visão dos

*Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

**Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, PR, Brasil.

Contribuição dos autores:

APB: Orientadora da pesquisa e escreveu o texto do artigo. SIK: revisora da estrutura gramatical, textual e formatação do artigo e responsável pela submissão das duas versões. BAM: pesquisadora. ACG: Co-orientadora da pesquisa e escreveu o texto do artigo. LVC: contribuição na escrita do texto. DVS: contribuição na escrita do texto e revisão. PSVF: participou da pesquisa, coleta de dados junto a pesquisadora.

E-mail para correspondência: Simone Infingardi Kruger - simonekrueger@hotmail.com

Recebido: 14/05/2017

Aprovado: 23/10/2017



alunos sobre mudanças necessárias. Resultado: Embora os estudantes possuam uma visão positiva sobre as atividades desenvolvidas pela comissão, fica evidenciado que a mesma tem uma ação restrita no que tange aos aspectos relacionais e pedagógicos da vivência acadêmica dos alunos. Conclusão: No que se refere à Comissão Inclusiva da universidade e ao Programa Incluir, ambos possuem objetivos focados no trabalho para questões funcionais de acessibilidade. Quanto aos aspectos pedagógicos e relacionais, seu alcance apresenta-se frágil. Sugere-se o implemento de estudos que analisem os aspectos singulares das pessoas com deficiência e os determinantes sociais e históricos que perpassam o sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Inclusão no ensino superior; Acessibilidade; Comissão de inclusão.

Abstract

Discussions on the democratization of higher education have occupied an important place in the Brazilian educational debates, both to ensure that an increasing number of people enter this level of education, as well as regarding its quality. Objective: to analyze the guidelines of the Programa Incluir as well as the work of the Inclusive Education Commission (IEC) of a university thereby analyzing the vision of a group of such students on their academic experience in terms of infrastructure, interpersonal relations and pedagogical aspects relevant to their training. Method: case study of the qualitative type. Semi-structured interviews were conducted with the president of the Commission and 5 graduates who call themselves disabled. Data analysis was based on content analysis. The statements produced by the participants were analyzed from the following thematic axes: Inclusive Education Committee; interpersonal relationships and pedagogical experiences, and students' view of necessary changes. Results: Although the students have a positive view on the activities developed by the commission, it is evidenced that it has a restricted action regarding the relational and pedagogical aspects of student's academic experience. Conclusion: With regard to the University's Inclusive Commission and the Include Program, both have work-focused objectives for functional accessibility issues. As for the pedagogical and relational aspects, its scope is fragile. It is suggested the implementation of studies that analyze the unique aspects of people with disabilities and the social and historical determinants that permeate the Brazilian educational system.

Keywords: Inclusion in higher education; Accessibility; Inclusion committee.

Resumen

Las discusiones y cuestionamientos comprometidos con la democratización de la enseñanza superior han ocupado un importante espacio en los debates educativos brasileños, tanto para garantizar el ingreso de un número cada vez mayor de personas en dicho nivel de enseñanza, en cuanto a la mejora de la calidad del mismo. Objetivo: analizar las directrices que orientan el Programa Incluir, así como el funcionamiento de la Comisión de Educación Inclusiva (CEI) de una universidad privada de Curitiba y analizar la visión de un grupo de estudiantes acerca de su experiencia académica, en lo que se refiere a la infraestructura, Las relaciones interpersonales y los aspectos pedagógicos pertinentes a su formación. Método: estudio de caso del tipo cualitativo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con la presidenta de la Comisión y 5 graduados que se autodenominan discapacitados. El análisis de los datos se basó en el análisis de contenido. Los enunciados producidos por los participantes fueron analizados a partir de los siguientes ejes temáticos: comisión de Educación Inclusiva; relaciones interpersonales y experiencias pedagógicas y la visión de los alumnos sobre cambios necesarios. Resultado: Aunque los estudiantes tienen una visión positiva sobre las actividades desarrolladas por la comisión, queda evidenciado que la misma tiene una acción restringida en lo que se refiere a los aspectos relacionales y pedagógicos de la vivencia académica de los alumnos. Conclusión: En lo que se refiere a la Comisión Inclusiva de la Universidad y al Programa Incluir, ambos tienen objetivos enfocados en el trabajo para cuestiones funcionales de accesibilidad. En cuanto a los aspectos pedagógicos y relacionales, su alcance se presenta frágil. Se sugiere el implemento de estudios que analizan los aspectos singulares de las personas con discapacidad y los determinantes sociales e históricos que atraviesan el sistema educativo brasileño.

Palabras clave: Inclusión en la enseñanza superior; Accesibilidad; Comisión de inclusión.



Introdução

É inegável que, nos últimos vinte anos, ocorreram amplos processos de mudanças na educação superior. Processos estes, atrelados a transformações econômicas, culturais e políticas que remeteram à necessidade de expansão do sistema educacional brasileiro em seus diferentes níveis de formação ¹.

Analisando tais transformações, Cunha² relata como, desde meados dos anos 1990, políticas e ações vêm sendo implementadas para viabilizar o ingresso de pessoas provenientes de diferentes grupos e classes sociais no ensino superior (ES) e, portanto, consolidar a sua expansão a camadas da população, historicamente, excluídas desse processo.

Segundo os dados que integram o Censo da Educação Superior, divulgado no ano de 2013, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e pelo Ministério da Educação, o total de alunos na educação superior brasileira chegou a 7,3 milhões em 2013, quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior. Desta forma, se considerado o período de 2003 a 2013, o número de ingressantes em cursos de graduação aumentou 76,4% ³.

Além dos fatores já citados acima, segundo Pereira⁴, as políticas afirmativas, tais como o “sistema de cotas” e o “sistema de bolsas”, também foram determinantes no acesso de parcela significativa da população brasileira ao ensino superior.

Com relação ao sistema de cotas, esse propõe que bolsas de estudo sejam destinadas a estudantes negros, pardos, índios ou com alguma limitação especial ⁵. Além disso, destacamos, também, a Lei nº 11.096/05, a qual, a partir do Programa Universidade para Todos, propõe que sejam concedidas bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior ⁶.

Nessa direção, destaca-se, ainda, o Decreto nº 6.094/2007, o qual propõe que seja estabelecido dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e da permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos ⁷.

Diante da expansão quantitativa acima apresentada, fica evidente a necessidade das institui-

ções de ensino superior realizar mudanças para que um ensino de qualidade seja direito de todos, conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 ⁸. Tais mudanças devem incidir sob os aspectos estruturais, funcionais, pedagógicos e relacionais envolvidos com experiência acadêmica, de forma que seja possível a participação efetiva e a permanência de grupos de alunos que antes se encontravam excluídos desse processo, como é o caso, por exemplo, daqueles que possuem alguma deficiência ⁹.

Vale ressaltar que os pressupostos a respeito da inclusão de alunos com deficiência estão presentes na Declaração de Salamanca ¹⁰, a qual defende que as instituições de ensino “deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Portanto, a partir dessa perspectiva, as instituições de ensino precisam adotar a orientação inclusiva, pois, de acordo com o documento, a pessoa com deficiência tem o seu direito assegurado de expressar-se a respeito de seus objetivos relacionados à sua própria educação.

Para viabilizar um ensino de qualidade no âmbito do ensino superior, em instituições privadas e públicas, foram criadas diretrizes e políticas públicas, desenvolvendo projetos e núcleos direcionados às pessoas com alguma necessidade específica.

Nesta direção, encontra-se o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), desenvolvido desde o ano de 2005, em instituições federais de ensino superior (IFES) que apresentam projetos para a criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, pedagógicas, de comunicação e informação, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos ¹¹.

A partir de 2011, com o intuito de ampliar e fortalecer os Núcleos de Acessibilidade já existentes e com vistas ao desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada, o Ministério da Educação (MEC) criou o “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Viver sem Limites” ¹². Das ações elencadas no referido Plano encontram-se a adequação arquitetônica e de mobiliários para a acessibilidade nos ambientes das IFES, bem como, a aquisição de recursos de tecnologia assistiva e de material didático/pedagógico para a promoção de acessibilidade pedagógica, de comunicação e informação. Para que tais ações se

efetivem esses núcleos recebem recursos do MEC, conforme as demandas identificadas¹¹.

Em relação ao arcabouço normativo que orienta a acessibilidade em relação à educação, destaca-se a lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. No capítulo IV, em seu artigo 27, a referida lei afirma que a pessoa com deficiência tem direito à educação, de modo que o sistema educacional inclusivo seja assegurado em todos os níveis de ensino, visando o alcance máximo do “desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”¹³.

Estudos acerca das iniciativas, dos movimentos e das políticas públicas nacionais que vem sendo gestadas com o objetivo de expandir o acesso ao Ensino Superior, apontam para importantes mudanças e avanços⁴.

Contudo, apesar do amplo amparo legal e, conseqüentemente, do aumento do número de alunos no Ensino Superior, estudos, também, apontam para efeitos e interesses contraditórios envolvidos nesse processo^{1,14}.

A respeito de tais contradições, Patto¹⁵ adverte que as leis foram sistematizadas de forma a defender o direito do ingresso do aluno com alguma deficiência ao ES, porém elas não são suficientes para efetivar um ensino de qualidade. De acordo com essa posição, Mendes¹⁶ defende que se diretrizes para promover a democratização do ensino estão contempladas em leis nacionais, essas não tem sido traduzidas em ações políticas e, por isso, não tem atingido o cotidiano escolar. A autora ainda argumenta que não há possibilidade da construção de uma escola inclusiva devido às desigualdades econômicas e culturais presentes na realidade brasileira.

Portanto, dentre os obstáculos a serem superados para que a educação seja um direito de todos, encontram-se as formas de organização de uma sociedade estruturada a partir de uma lógica individualista, produtivista e competitiva, que naturaliza a divisão da sociedade, quer seja em classes sociais ou a partir de padrões físicos, de gênero, raça, entre outros aspectos¹⁵.

Acerca dessa problemática, estudos apontam que, em uma sociedade igualitária, que aceite às diversidades, não seria necessário adjetivar alunos

com necessidades especiais como “deficientes”, “alunos de inclusão”, “sala de inclusão”, tão pouco realizar ações voltadas para essa temática¹⁷.

Ressalta-se que programas e políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência no sistema de educação brasileiro, quando analisados criticamente, tem se mostrado, por vezes, limitados. Estudos que analisam relações estabelecidas entre teorias, leis e práticas relacionadas à inclusão escolar, têm apontado para a necessidade do desenvolvimento de abordagens que articulem aspectos que caracterizam alunos com deficiências e determinantes sociais envolvidos com as condições de ensino-aprendizagem de toda população brasileira^{18,19}.

Nessa direção, este estudo objetiva descrever e analisar diretrizes e ações que direcionam o Programa Incluir⁵ e a Comissão de Educação Inclusiva (CEI) de uma universidade privada da cidade de Curitiba, bem como, a visão de alunos com deficiência acerca de sua experiência acadêmica, no tocante à infraestrutura, às relações interpessoais e aos aspectos pedagógicos pertinentes à sua formação.

Método

Esta pesquisa de iniciação científica integrou um projeto de rede intitulado “Acessibilidade no ensino superior”, financiado pelo Programa Observatório da Educação²⁰ e atende às exigências éticas fundamentais resguardadas pela resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, de acordo com itens referentes às implicações éticas sob o Parecer do Projeto número 0782/2013, homologado em 21/08/2013.

A presente pesquisa é qualitativa, de natureza exploratória e para a análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, descrita por Bardin²¹.

A seleção para compor a amostra do estudo aconteceu por meio de consulta à base de dados de uma universidade privada localizada em Curitiba. Inicialmente foi necessário contatar um dos membros da CEI da instituição para ter acesso aos estudantes que se autodenominam deficientes e que estão inseridos nos cursos da graduação. A partir do acesso a tal informação, o pesquisador estabeleceu contato, via e-mail, com 20 graduandos com deficiência, conforme informação fornecida pela CEI, dentre os quais 5 aceitaram participar da pesquisa.

Dentre as características dos participantes da pesquisa destacam-se: S1 com 18 anos, graduando do curso de psicologia e possui deficiência física; S2 com 21 anos, graduando do curso de história e possui surdez; S3 com 29 anos, graduando do curso de direito e possui deficiência física; S4 com 36 anos e S5 com 41 anos ambos possuem deficiência intelectual e são graduandos do curso de pedagogia. Somente S3 é do sexo masculino.

Além dos referidos alunos, sujeitos da pesquisa, participou também desse estudo a presidente da referida comissão, aqui sendo representada por C1. Os estudantes, participantes da pesquisa, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Foi utilizado como instrumento para a coleta de dados uma entrevista semiestruturada, aplicada pelo pesquisador com os alunos e outra com a presidente do CEI. Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas oralmente, nas dependências da universidade de forma individual, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Para a análise dos dados, foram utilizados os enunciados produzidos pelos participantes referentes aos eixos temáticos: 1) Comissão de Educação Inclusiva; 2) Relações Interpessoais e Experiências Pedagógicas e 3) Visão dos Alunos sobre Mudanças Necessárias.

Resultados e discussão

Eixo 1: COMISSÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - CEI

Na instituição onde foi realizada a presente pesquisa, existe uma CEI, instituída desde 2002, a qual, segundo C1, é responsável pela inclusão, orientação e acompanhamento de alunos e funcionários que se autodenominam com alguma deficiência.

No que se refere aos objetivos da CEI, conforme documentos da referida universidade, destaca-se:

- I - Preparar a comunidade à Inclusão;
- II - Assessorar professores no trabalho didático-pedagógico;
- III - Oportunizar orientação profissional ao candidato/acadêmico;
- IV - Desenvolver e divulgar pesquisas pertinentes às necessidades, oportunidades e potencialidades à comunidade interna e externa;
- V - Realizar intercâmbio de informações técnicas

e de recursos com Instituições de Ensino Superior (IES);

VI - Viabilizar cursos de atualização sobre Educação Inclusiva;

VII - Garantir a acessibilidade;

VIII - Promover a conscientização de todos da necessidade de educar na diversidade ²².

Em relação ao funcionamento e ações desenvolvidas pela CEI, objeto de nossa análise, segundo relato de C1, as ações começam na inscrição do aluno para o vestibular.

Ele realiza um cadastro e identifica-se como uma pessoa com alguma deficiência, assim, é encaminhado para a comissão e verificamos que tipo de recurso ele precisa pra realizar a prova do vestibular, o agendado ou tradicional. Sendo aprovado, será acompanhado ao longo de toda a permanência na universidade. Auxiliamos assim, o acesso e a permanência. (C1)

Destaca-se que tal acompanhamento só acontecerá a partir do contato realizado pelo próprio aluno com a CEI, pessoalmente, via e-mail ou por telefone, bem como, caso algum professor comunique à comissão dificuldade relativa a alunos com deficiências. Assim, tal comissão não possui autonomia para atuar diretamente com o aluno sem que tais contatos tenham ocorrido.

Ressalta-se, ainda, que à CEI cabe o papel de identificar as demandas de atendimento especializado dos alunos e funcionários, sugerir mudanças, realizar orientações e encaminhar informações e ofícios à prefeitura da IES, de forma que no exercício de suas atribuições, tal comissão não se configura como órgão deliberativo.

Quanto às ações voltadas aos professores que atuam diretamente com os alunos em questão, C1 relatou:

Existem cursos sobre o tema de inclusão, eles recebem informações via internet e algumas orientações de ações didáticas, especialmente aqueles que têm algum aluno com deficiência na sala de aula. Nesse caso, convocamos o professor para uma conversa para repassar informações. Há uma dificuldade de interesses sobre o assunto de maneira espontânea e não há um número significativo de procura.

O depoimento acima evidencia o interesse e as estratégias da CEI para se ocupar dos aspectos pedagógicos envolvidos com a vivência acadêmica

do aluno e do professor, buscando alcançar um de seus objetivos, conforme citado anteriormente. Porém, cabe questionar o alcance das ações apontadas por C1, na medida em que, diante da complexidade do processo de inclusão no ES e da diversidade de demandas relacionadas ao mesmo, consideramos que “informações via internet e algumas orientações de ações didáticas”, acabam se limitando a ações pontuais de orientações sobre a deficiência do aluno.

Dentre outras ações, referidas por C1 e, também, relatadas pelos sujeitos da pesquisa, encontram-se os encaminhamentos de estudantes para atendimento clínico-terapêutico existente na referida universidade, como por exemplo, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Psicologia. Os acessos a tais atendimentos são facilitados, na medida em que as clínicas encontram-se na própria universidade na qual o aluno estuda, mas cabe ressaltar que tal acesso não garante uma articulação direta e intencional, com os processos didático-pedagógicos ocorridos em sala de aula e a relação estudante/professor.

Em relação ao acompanhamento da CEI, de todos os participantes da pesquisa, apenas S4 relatou não ter tido contato com a mesma.

Quanto aos outros sujeitos, todos mencionaram uma visão positiva em relação ao atendimento da CEI, quando necessitaram de algum suporte:

“Na outra universidade que eu estudava, eu não tinha suporte nenhum e agora também tenho acesso à fisioterapia e a fonoaudiologia, então não tenho reclamações”. (S3)

“Fui atendida quando precisei, com o intérprete”. (S2)

“Fui bem atendida quando tive problemas com alguns colegas e também tenho o auxílio de terapia psicológica”. (S5)

Feitas tais considerações destacamos que, tanto a CEI da universidade envolvida em nosso estudo, quanto o Programa Incluir não são órgãos deliberativos. Porém, podemos observar que o Programa Incluir tem seu enfoque voltado ao que se refere a aspectos arquitetônicos e tecnológicos da acessibilidade e a CEI se difere em suas ações no encaminhamento às clínicas da universidade em questão.

Considerando as semelhanças e diferenças relativas aos objetivos e às diretrizes que nor-

teiam os Programas acima abordados, destaca-se a necessidade de ambos priorizarem medidas que contribuam com a melhoria das condições didático-pedagógicas e relacionais envolvidas com a formação dos referidos alunos, como fundamentais para que, efetivamente, ocorra o acesso e uma formação acadêmica de qualidade.

Eixo 2: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A partir das respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa foi possível analisar visões dos mesmos em relação à sua experiência acadêmica quanto: ao seu desempenho acadêmico e às interações estabelecidas com colegas de classe e com professores.

No que se refere ao seu desempenho acadêmico, destacamos que S3 relatou que sempre teve facilidade nos estudos, inclusive em outro curso de graduação já concluído.

Já S1, S4 e S5 afirmam que tem bom desempenho acadêmico, mas declararam que possuem dificuldades com determinadas disciplinas.

“Meu desenvolvimento é como sempre foi na escola também, depende da matéria, é normal como todos, porque minha deficiência não me limita quanto ao aprendizado”. (S1)

“No ano anterior eu fui bem, até eu mesma me espantei. Eu eliminei uma matéria que eu não consegui passar no curso de educação física, que é metodologia científica”. (S5)

Pode-se observar que tais respostas referem-se, especialmente, ao desempenho dos estudantes em disciplinas específicas e nas atividades avaliativas, mais do que ao aprendizado adquirido durante as aulas.

Ainda, em relação ao desempenho acadêmico, S2, relatou:

“Eu faço leitura labial. Em algumas matérias vou bem e em outras menos porque são muitas teorias para interpretar”. (S2)

Para S2, a apropriação e a interpretação dos conhecimentos teóricos relativos às disciplinas são apontadas como parte de suas dificuldades.

“A aula deve ser diferente para surdos e ouvintes, devido às teorias. Às vezes não conheço algumas

palavras ou o intérprete não sabe como explicar algum conceito que não existe na LIBRAS. É difícil para o intérprete explicar as teorias, e ele tem que entender antes para explicar”. (S2)

A partir da resposta acima apresentada, pode-se observar que S2 considera que dificuldades para entender determinados assuntos existem para pessoas com surdez. Ele associa suas dificuldades teóricas-acadêmicas em função de limitações próprias.

S2, também, aponta para o fato de que não basta ter o tradutor intérprete em sala de aula, se este profissional não tiver contato antes com a matéria a ser ministrada pelo professor em sala de aula e com o vocabulário próprio a mesma, uma vez que o mesmo muitas vezes não existe em LIBRAS. Tal participante sinaliza para a falta de contato prévio entre os professores responsáveis pelas disciplinas e os intérpretes de LIBRAS.

Lacerda²³ defende que não se trata do tradutor intérprete de LIBRAS substituir o professor em sala de aula, mas é importante ressaltar que por atuar no âmbito educacional, este profissional poderá ter práticas diferenciadas, “já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo”.

Acerca da relação que deve ser estabelecida entre o professor e o intérprete, estudos apontam que se o intérprete não tem domínio do conteúdo que vai interpretar, pode gerar adição ou confusão de informações²⁴. Nesse sentido:

Na medida em que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma inclusão escolar sem qualquer cuidado especial²³.

Cabe salientar que um dos objetivos da CEI, objeto de nossa análise, é assessorar professores no trabalho didático-pedagógico, cabendo a ela, dentre outras ações, mediar a relação entre professores e os tradutores e interpretes de LIBRAS.

Em relação à forma como as avaliações acadêmicas são conduzidas, em especial, quanto à realização das provas, apenas S2 e S3 referem receber atendimento diferenciado para tanto.

Tal atendimento ocorre a partir da presença de um intérprete para S2 e da utilização de um computador ou a realização de uma prova oral para S3.

No que se refere a essa questão, C1 acrescentou:

“Não no sentido de facilitar as coisas para eles, mas dar condições para que ele consiga o melhor desempenho desejado”.

Nesse contexto, como previsto em lei, as avaliações devem ser flexíveis, de acordo com a necessidade do aluno com alguma limitação específica, assim como é proposto, por exemplo, na Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999²⁵.

Se ações voltadas ao ingresso e às atividades de avaliação vivenciadas pelos alunos com deficiência são necessárias e asseguradas pelas políticas públicas, as mesmas, isoladamente, não asseguram a autonomia do aluno com deficiência durante sua vida acadêmica e, posteriormente, seu exercício profissional. Se, tais ações podem favorecer o ingresso e a permanência dos referidos alunos, destaca-se que o papel da universidade é formar sujeitos críticos, capazes de se posicionarem de forma responsável e responsiva e não como sujeitos dependentes de soluções facilitadoras e assistencialistas^{15,16}.

Quanto às respostas referentes às relações estabelecidas entre os participantes e outros alunos da turma, S1 e S3, afirmaram ter um relacionamento “normal” com os mesmos.

“É tranquilo, era um dos receios que eu tinha, se houvesse algum tipo de problema, mas tudo foi normal. Consegui fazer amizades rapidamente com todos que são muito hospitaleiros também e me ajudam se tenho alguma dificuldade.” (S1).

“Eu sou mais restrito e não é qualquer pessoa que gosta de conversar comigo, mas atualmente a relação é normal” (S3).

Quanto às relações estabelecidas com os colegas de turma, cabe destacar as colocações de S2:

“Antes eu sentia vergonha, receio, depois tentei me aproximar, conversar. Eles tiveram que se acostumar comigo, mas atualmente eles até tentam Libras para nos comunicarmos” (S2).

A partir da resposta de S2, é possível identificar a existência de uma barreira linguística que compromete as relações entre o aluno surdo e os ouvintes, uma vez que esses não possuem uma língua para ser compartilhada. Estudos apontam que a participação do tradutor e intérprete de LIBRAS em sala de aula pode minimizar tais dificuldades²³⁻⁴.

Tratando da relação com outros alunos, S3 e S4 referem sentimentos de exclusão, conforme abaixo descrito:

”A relação com eles é boa, mas com a minoria é uma relação um pouco conturbada, um pouco ruim. Eu fui vítima de *bullying* por uma menina que é a líder do grupo e ela usou uma coisa que eu disse pra ela me ridicularizar na frente dos outros” (S5).

”Sempre foi assim, eu estudei em escola particular, e sempre é aquela coisa de ser sempre escolhida por último, as pessoas não entendiam direito o que era minha limitação, eu sofria *bullying* e eu chegava a bater nos colegas por causa de provocações” S4.

Como discutido anteriormente, a exclusão referida acima pode ser entendida como um princípio estruturador de sociedade organizada a partir de divisões e hierarquizações entre classes e grupos sociais. Destaca-se que não só o aluno com alguma deficiência, mas o negro, o pobre ou qualquer outro com características consideradas fora do padrão e/ou inferior estão inclusos num sistema que oferece diferentes e desiguais condições de acesso à educação ²⁶.

É importante considerar que na Lei nº 13.146/2015, no artigo 28 em seu inciso II, que é incumbência do poder público assegurar o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais “visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”. Porém, conforme já discutido, existem contradições entre o princípio da “inclusão plena” proposto na legislação vigente e as desigualdades produzidas por um sistema que gera a exclusão ¹³.

Nesse sentido, dentre os objetivos que devem nortear a atuação das IES para promover a inclusão e a educação de alunos com deficiência, destaca-se o trabalho junto à comunidade acadêmica para um convívio sem preconceitos, uma vez que os mesmos produzem e reproduzem as contradições que perpassam o sistema educacional brasileiro ²⁷.

Foi possível observar que, quando indagados sobre o relacionamento com os professores, os participantes da pesquisa, responderam:

“Minha relação com os professores é tranquila, mas eu cobro o bom desempenho deles também, não

tenho problemas em expressar minhas dúvidas ou opiniões durante as aulas.” (S3)

“Alguns professores dão suporte, na minha sala tem dois professores, o de história geral e o de tecnologia, eles passam o trabalho e se não estiver adequado, eles dizem onde está errado e deixam que nós tentemos novamente, o que é muito bom e são as matérias que eu vou melhor” (S5).

Apesar das respostas apontarem para relações positivas com os professores, quando indagados sobre as melhorias que poderiam ser realizadas na universidade, alguns participantes referiu, especialmente, o preparo dos professores no âmbito pedagógico:

“Os professores têm que explicar devagar, com clareza para que eu possa entender. Tem matérias muito difíceis com muitas palavras diferentes e muitas vezes eles não dão muitas explicações, eles precisam entender que necessito de suportes para conseguir o aprendizado” (S2).

“Os professores precisam melhorar na procedência comigo e como nos estimularem de forma clara. Eles deviam ser melhor preparados para nos atenderem” (S5)

“Alguns são esforçados, mas outros não sabem como lidar comigo ou o que fazer” (S4).

A contradição das respostas, evidenciada no fato de alguns participantes terem referido bom relacionamento com o professor, mas ao mesmo tempo, o despreparo profissional de alguns dos docentes, permite analisar que os participantes avaliaram sua relação com o docente, considerando o vínculo afetivo e não a qualidade das aulas.

No que se refere à qualificação dos professores frente às necessidades do aluno com deficiência, para Vitalino ²⁸, apesar de alguns docentes apresentarem interesse em ampliar as suas possibilidades de atuação junto a esses alunos, os mesmos não dispõem de recursos teóricos e práticos para tanto. Diante de tal situação, o autor aponta para a necessidade de que durante a formação inicial do professor e, posteriormente, os mesmos tenham acesso a conhecimentos e discussões que lhes permitam tratar de forma, efetiva, a diversidade dos alunos.

Eixo 3- VISÃO DOS ALUNOS SOBRE MELHORIAS NECESSÁRIAS

Considerando dificuldades vivenciadas pelos participantes da pesquisa, na referida universidade, foi solicitada aos mesmos que elencassem melhorias que necessitam ser implementadas.

Dentre os aspectos apontados, S3 refere o suporte da internet da Universidade e, S2, S4 e S5 aspectos referentes às aulas de ensino à distância (EAD):

“Acho que a universidade poderia oferecer mais ajuda pela internet. Isso ajudaria muito para acompanhar as matérias” (S3).

“Eu preciso de legenda nas aulas do EAD, ou não consigo entender o que eles dizem, tenho muita dificuldade” (S2).

“Eu tenho que me concentrar mais no EAD, eu tenho dificuldade em interpretar o que eles falam e muita gente da minha sala também tem” (S4).

“Minha maior dificuldade durante o curso são as aulas à distância” (S5).

Em diversos cursos da educação superior são disponibilizadas matérias a partir do EAD, as quais são oferecidas, via internet, em plataformas virtuais, que podem ocorrer totalmente à distância ou na forma semipresencial, sendo que parte do cronograma de estudo é desenvolvida presencialmente¹⁴.

Segundo Rabello e Peixoto²⁹, as aulas à distância podem facilitar o acesso a determinados assuntos, porém, esse tipo de educação exige do aluno autonomia, autodirecionamento e gerência do próprio estudo, representando um desafio para muitos estudantes.

Considerando as condições dos alunos participantes desse estudo, para o desenvolvimento das aulas de EAD, chama atenção o fato dos participantes não apontarem para a necessidade de intérpretes e legendas durante as vídeo-aulas, ou do auxílio presencial de um professor para mediar a apresentação e apropriação dos conteúdos ministrados.

Interessa analisar que quando questionados a respeito das melhorias a serem desenvolvidas na universidade, os participantes da pesquisa não se referiram aos relacionamentos entre alunos e professores, tão pouco, a aspectos referentes às atividades e aos processos pedagógicos ou às ações da CEI.

Conclusão

Este estudo, ao abordar aspectos relativos à inserção e à inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, está comprometido com a análise de uma problemática recente no cenário da educação brasileira. Isso porque, desde meados dos anos 1990, pode ser verificado um aumento gradual do número de alunos com deficiência no ES o que, se por um lado aponta para a redução da barreira do ingresso a esse nível de formação, por outro aponta para a necessidade do desenvolvimento de estudos que analisem a permanência e a qualidade das formações acadêmicas vivenciadas por esses alunos.

Apesar dos avanços nas políticas públicas, como a criação de programas que originaram núcleos e comissões nas IES, tendo como um de seus objetivos a redução da barreira de acessibilidade, deve-se atentar para questões relacionadas à qualidade de ensino.

No que se refere à Comissão Inclusiva da universidade em questão e ao Programa Incluir, ambos possuem objetivos focados no trabalho para questões funcionais de acessibilidade. Porém, quanto aos aspectos pedagógicos e relacionais, seu alcance apresenta-se frágil, o que pode ser verificado a partir das respostas dos participantes deste estudo.

Nessa direção, sugere-se o implemento de estudos comprometidos com análises que articulem aspectos singulares/particulares das pessoas com deficiência, e os determinantes sociais e históricos que participam dos avanços e limitações e que perpassam o sistema educacional brasileiro como um todo e, em especial, o ensino superior.

Referências

1. Mancebo D, Vale AA, Martins TB. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995 - 2010. *Rev. bras. edu. med.* 2015; 20(60): 31-50. *tirei*
2. Cunha LA. *Ensino Superior e universidade no Brasil. 500 anos de educação no Brasil.* 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2000.
3. BRASIL. Matrículas no ensino superior crescem 3,8%. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. 2014. [atualizada em 2014 out 10; acesso em 2016 ago 11]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculadas-no-ensino-superior-crescem-3-8>.
4. Pereira, M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *P. Vista.* 2008; 10:19-38, 2008.



5. Brasil. Projeto Incluir recebe 31 propostas das Ifes. Ministério da Educação. 2005. . [atualizada em 2013 mar 10; acesso em 2016 mai 06] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192 >
6. Brasil. Lei nº 11.096/05. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. [atualizada em 2005; acesso em 2015 mai 23]. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>.
7. Brasil. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2007. [atualizada em 2007; acesso em 2015 fev 03]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>.
8. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. [atualizada em 1988; acesso em 2016 jul 29]. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.
9. Oliveira, CB de. Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade. Rev. bras. edu. Med. 2013; 18(55): 961-84.
10. Brasil. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. [atualizada em 1994; acesso em 2016 out 27]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.
11. Brasil. Programa incluir - acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU, 2013. [atualizada em 2013;acesso em 2016 mai, 26] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-docori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192.
12. Brasil. Presidência da República Federativa do Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Viver sem limites: plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência, 2011 [atualizado em 2012 nov 30; acesso em: 2016 jun 14]. Disponível em:: <http://www.brasil.gov.br/viversem limite/pla no-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>
13. Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2011. [atualizada em 2015; acesso em 2016, set18] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm>
14. Silva, KC. Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência. [Dissertação]. São Paulo (SP): Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências; 2016.
15. Patto, MHS. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: Bueno JGS, GML Mendes GML, Santos RA, editores. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara/Brasília: Junqueira e Marin/ CAPES; 2008. P. 25-42.
16. Mendes EG. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev. bras. edu. 2006; 11(33): 387-405.
17. Giroto CRM, Del Maso, MCS, Milanez SGC, Heredero ES. Servicios de apoyo en educación especial: una mirada desde diferentes realidades. Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones; 2014.
18. Silva MA. Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Fapesp Autores Associados; 2002.
19. Bueno, JGS, Mendes GML; Santos RA. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. J.M. Editora e Comercial LMTD: São Paulo; 2008.
20. Brasil. OBEDUC Observatório da Educação. Instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, [atualizado em 2006;acesso em 2015, out 27]. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>>.
21. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1998.
22. CEI-UTP. Comissão de Educação Inclusiva da Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.Disponível em: www.utp.edu.br/conexao-utp/tag/cei-utp/.
23. Lacerda CB. Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação; 2011.
24. Guarinello AC, Santana AP, Figueiro LC, Massi G. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. Rev. bras. educ. espec . 2008; 14 (1): 63-74.
25. Brasil. Portaria 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, 1999. [atualizado em 1999, acesso em 2016,set 24]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>.
26. Cárnio MS, Berberian AP, Bonini CT; Giroto, CRM. Escola em tempo de inclusão: ensino comum, educação especial e ação do Fonoaudiólogo. *Distúrbios Comun.* 2012; 24(2).
27. Cury CJ. Educação e Contradição. São Paulo: Cortez, Autores Associados; 1989.
28. Vitalino RC. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Rev.bras. educ.espec. 2007; 13 (3): 399 – 414.
29. Rabello CRL, Peixoto MAP. Aprendizagem na educação a distância - dificuldades dos discentes na licenciatura em ciências biológicas na modalidade semipresencial [Dissertação]. Tecnologia Educacional em Ciências da Saúde- Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2007 [acesso em 2016 dez 8] Disponível em:< <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc052.pdf>>.

