

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HAILA LOPES DE SOUSA

**PARA LEMBRAR QUE VOCÊ EXISTE: um estudo de caso sobre as
políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na
Universidade Federal do Espírito Santo.**

**VITÓRIA
2013**

HAILA LOPES DE SOUSA

PARA LEMBRAR QUE VOCÊ EXISTE: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.

**VITÓRIA
2013**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
HAILA LOPES DE SOUSA

***PARA LEMBRAR QUE VOCÊ EXISTE: UM ESTUDO
DE CASO SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO
PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO***

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 15 de março de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Katia Regina Moreno Caiado
Universidade Federal de São Carlos

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Sousa, Haila Lopes de, 1988-
S725p Para lembrar que você existe : um estudo de caso sobre as
políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na
Universidade Federal do Espírito Santo / Haila Lopes de Sousa.
– 2013.
148 f. : il.

Orientadora: Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Inclusão em educação. 2. Ensino superior. 3. Deficientes.
I. Barreto, Maria Aparecida Santos Corrêa. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Dedico este trabalho à minha Iyá preta, por toda luta que
travou em vida para que a educação, em especial o
Ensino Superior, fossem mais igualitários.
Talvez não tenha agradecido o suficiente tudo que fez
para que esta pesquisa se realizasse, mas tenho certeza
que de onde estiver, olhará sempre por mim.
Sua benção, Iyá!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Sua presença nos momentos de solidão, pela família maravilhosa que me presenteou e pelos muitos amigos que colocou em meu caminho.

Aos meus pais, Luiz e Regina, por sempre incentivarem o meu crescimento enquanto pessoa. Por todo seu amor, obrigada!

Ao meu namorado e amigo de infância, Luciano, que participou de uma fase muito conturbada em minha vida. Soube me ouvir, apoiar e entendeu as situações em que não pude estar presente.

À minha mana Aline e cunhado Rodrigo, pelo apoio e abrigo durante meu percurso no mestrado. Ao mano Léo e cunhada Patrícia, pela torcida.

Às alegrias da Tia Lai: Lucas, Miguel e Cecília. Nada como a gargalhada ou uma “gracinha” de criança pra animar o coração!

À minha orientadora, professora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (*in memoriam*), que me ensinou muito nos muitos anos de convivência.

Às professoras Denise Meyrelles de Jesus e Sonia Lopes Victor, por seu acompanhamento durante meu percurso acadêmico e pelas valorosas contribuições dadas durante a qualificação.

À professora Kátia Regina Moreno Caiado, pelo aceite em participar da minha banca e pela disponibilidade para a leitura.

Aos funcionários do PPGE, por sempre se mostrarem solícitos aos pedidos dos estudantes. Aos professores do Programa que muito contribuíram para a construção desta dissertação.

Aos colegas da turma 24 do Mestrado em Educação, pelas trocas durante o percurso das disciplinas e pelo incentivo no momento da escrita. Um abraço especial para Taninha, Helen, Juju, Keila, Dio, Emília e para a irmã do doutorado Larissy.

À Rositinha, pelos cafés e conversas animadas.

À Vanessa e Davieli, por não cansarem de me resgatar, pelos puxões de orelha e por suportarem meus momentos de crise.

À Andressinha, que foi um importante apoio durante a coleta de dados. Gata, sem você ao meu lado não teria conseguido!

Às minhas irmãs de república: Vanessa Moraes, Luana, Paula e Kleidi. Como é bom ver o acaso nos presentear com pessoas tão especiais.

À Tia Nita, a senhora que “só não faz o bonito ficar feio e não obriga o coração de quem não quer”. Valeu pelo incentivo!

Aos amigos que me estimularam nos momentos difíceis: Carlinha, Carlúcia, Eliete, Flávia, Léia, Noélia, Pâmela, Paulo, Patrícia, Polyanna e Raniely. Vocês são muito importantes para mim!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), enfatizando a relação entre as políticas propostas pela instituição e as vivências acadêmicas dos estudantes com deficiência. Atualmente existem trabalhos consistentes sobre a temática da inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, mesmo que se tenha ainda um longo caminho a percorrer (BUENO, 2002; MOREIRA, 2004; OLIVEIRA, 2007; CASTRO, 2011). Para atender aos objetivos propostos, o trabalho tem natureza qualitativa do tipo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1996). Para ajudar a entender essa conjuntura a análise dos dados utilizou a teoria do paradigma indiciário com o apoio dos escritos de Ginzburg (2001), quando o autor remete a ênfase nos indícios das falas dos estudantes com deficiência para reconhecer qual tratamento dado a eles dentro da universidade. Conta também, com as contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski (1993), no que se refere pensar o sujeito, a partir dele mesmo. Como instrumento para coleta de dados utiliza análise documental e a entrevista semi-estruturada. Analisa a educação no Brasil a partir de uma perspectiva histórica e observa o quanto a educação do país sofreu ao longo dos séculos. Do ponto de vista do ensino superior, isso não se mostra diferente. Foram entrevistados onze alunos que se encontravam no cadastro dos estudantes com deficiência da UFES; estes indicaram professores para serem entrevistados, dos quais cinco responderam às questões propostas pela pesquisadora. Participaram também três gestores da Universidade, que colocaram à disposição os documentos oficiais da UFES para serem analisados. Em seus dados, o trabalho observa que o acesso à universidade, por meio do vestibular, é apontado como um ponto positivo, pois disponibiliza ao candidato que necessita os recursos necessários para realizar a prova. Também observa que as políticas que se referem aos auxílios financeiros são bem avaliadas, porém, para os estudantes com deficiência, a questão do auxílio não se resume a isso. O estudo observa ainda, que falta infraestrutura acessível, um acompanhamento da vida acadêmica e materiais para os alunos, assim como um direcionamento para o trabalho dos professores. E aponta a necessidade de uma política institucionalizada para a UFES.

Palavras-chave: Inclusão, Ensino Superior, Pessoas com Deficiências.

ABSTRACT

This work aims at analyzing the inclusion of deficient students into the Federal University of Espírito Santo (UFES), emphasizing the relationship between the policies proposed by the institution and the academic experience of the students who have deficiency. Nowadays there are serious researches about the inclusion of deficient students in college, but there is still a long way ahead (BUENO, 2002; MOREIRA, 2004; OLIVEIRA, 2007; CASTRO, 2011). The work has the characteristic of study case, in order to fulfill its goals (LUDKE; ANDRÉ, 1996). The theory of index paradigm with the support of writings by Ginzburg (2001) was used to help the understanding of the case. The author emphasizes the deficient students' speeches so that it is possible to recognize the kind of treatment they receive inside the university. It also has the contribution of the cultural historical theory of Vigotski (1993) which thinks the subject based on its own view. The tool used to collect data was the documentary analysis as well as the semi-structured interview. It analyzes the education in Brazil from a historical perspective and observes how much the Brazilian education has suffered along the centuries. This is not different when we deal with university teaching. The interview was made with eleven students who belong to the deficient students' files at UFES; they indicated some professors to be interviewed. Five of them answered the researcher's questions. Three managers of the University also participated in the research. They offered the official documents of UFES for analysis. Based on its data, the research makes it possible to see that the access to the University by means of the Entrance Examination is pointed out as something positive, since it enables the candidate, providing the necessary resources to do the test. It is also possible to observe that the financial help policies are well evaluated, but the students with deficiency believe that the question of help is not only that. It was also noticed that there is lack of accessible infrastructure, academic follow up, as well as school material for the students. There is also the necessity of giving the right direction to the professors' work. It also shows the necessity of institutionalized policies for UFES.

Key words: Inclusion, University Teaching, People with Deficiency.

SUMÁRIO

O QUE NOS TROUXE ATÉ AQUI.....	10
1 UMA INTRODUÇÃO AO TEMA.....	14
2 O ESTIGMA DA DEFICIÊNCIA E O PARADIGMA DA INCLUSÃO.....	22
3 ENSINO SUPERIOR E UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	29
3.1 <i>Dos primeiros cursos superiores no país, passando pela Reforma Universitária de 1968 até o fim da ditadura.....</i>	<i>31</i>
3.2 <i>Neoliberalismo, reforma do Estado e educação.....</i>	<i>39</i>
3.3 <i>O Ensino Superior no contexto da reforma do Estado.....</i>	<i>43</i>
3.4 <i>Políticas públicas: pensando a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior.....</i>	<i>47</i>
4 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DIALOGANDO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	59
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	67
5.1 <i>Caracterizando o estudo de caso e as ferramentas para coleta de dados.....</i>	<i>71</i>
5.2 <i>Os procedimentos para coleta de dados e os sujeitos.....</i>	<i>73</i>
5.3 <i>O lócus da pesquisa.....</i>	<i>77</i>
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES: DOS INDÍCIOS POLÍTICOS ÀS EVIDÊNCIAS VIVIDAS.....	82
6.1 <i>A Política de Assistência Estudantil na UFES.....</i>	<i>83</i>

6.1.1 AS DIFERENTES FORMAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR DA UFES.....	83
6.1.2 ESTRUTURAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFES.....	87
6.2 Quem são os estudantes com deficiência na UFES.....	92
6.3 “Obrigado por lembrar que eu existia”: o que os estudantes nos falam de suas vivências na UFES.....	97
6.3.1 ACESSO: ENTRADA NA UNIVERSIDADE E O PROCESSO SELETIVO.....	99
6.3.2 PERMANÊNCIA.....	104
6.3.3 APRENDIZAGEM COMO PRESSUPOSTO PARA QUALIDADE SOCIAL: AQUISIÇÃO DOS CONTEÚDOS, PESQUISA E EXTENSÃO	113
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: proposição à UFES.....	118
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS.....	131

O QUE NOS TROUXE ATÉ AQUI...

*“Tudo que é diferente de nós não pede licença para irromper em nossas vidas”
(SKLIAR, 2003, p. 148)*

Vinda de um município do interior no sul do estado do Espírito Santo, fiz minha introdução aos estudos em uma escola da zona rural com três salas: uma de alfabetização (a qual eu pertencia); uma sala para 1ª e 2ª séries; e uma sala para 3ª e 4ª séries, ou seja, uma escola pluridocente, na qual 3 professoras eram responsáveis pela docência de cinco turmas.

Nessa escola cursei apenas a classe de alfabetização, na ocasião tinha cinco anos de idade. Já na primeira série fui estudar na sede do município, onde pude concluir o ensino fundamental.

Ainda nas séries iniciais, minha escola implantou uma sala para integrar os alunos com surdez. Minha professora levou a turma para conhecer este espaço que iria ensinar os “mudinhos” a falar. A sala era apertada, com dez cadeiras ordenadas em círculo. Em cima das mesas, fones de ouvido muito grandes. Fomos convidados a experimentar o que seria um grande avanço para a educação na época, porém não conseguimos entender através dos fones o que era dito. Esse foi meu primeiro contato com uma tentativa de integração da deficiência na escola, sem saber ainda por quais caminhos a formação me conduziria.

Cresci maravilhada com as histórias que meus pais contavam da época que trabalharam na Escola Família Agrícola (EFA) de Jaguaré e no Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). A escola se constituía, nesses espaços, enquanto comunidade em que tudo era partilhado, e o mais importante, as vivências dos alunos na escola eram compartilhadas com suas famílias e comunidades.

Esse fato não era a realidade para mim, pois, a vivência em sala de aula era tradicional, embora tivesse ótimas professoras. Mesmo com esse perfil, estudar na sede do município era o que meus pais acreditavam ser o melhor para minha formação. As outras crianças da minha comunidade não tiveram essa chance, pois para locomoção até a sede era preciso transporte particular. Considerando a dificuldade financeira essas crianças estudavam na escola do distrito, que enfrentava maiores problemas de infraestrutura e suporte da administração municipal.

Diante desse fato tive mais oportunidades enquanto aluna do ensino fundamental e era solicitada por algumas mães vizinhas a auxiliar seus filhos em muitos trabalhos escolares. Esse episódio, acrescido do relato paterno sobre as escolas comunitárias, marca o início do meu interesse pela docência.

No Ensino Médio, visando a entrada em uma universidade pública, tive a oportunidade de ser bolsista integral em uma instituição particular, em uma cidade vizinha, tendo então, a necessidade de morar com minha avó materna.

Esse período se caracterizou pela escolha da minha futura profissão e pela tensão pré-vestibular. Optei pelo ingresso na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) por esta se localizar no mesmo estado em que resido e por minha irmã morar na capital e estudar na mesma universidade. Na ocasião, não via possibilidades de voltar para a zona rural.

Em 2005, ingresso no ensino superior no curso de Pedagogia da UFES. O primeiro contato com o espaço universitário foi de deslumbramento, muitas coisas novas, espaços diferentes, pessoas diferentes (Muito diferentes!)... As dificuldades foram começando também: problemas financeiros, problemas em entender como podem existir tantas teorias para explicar o mesmo assunto e as intempéries de ser dona do próprio nariz.

No ano de 2006, estando como bolsista voluntária no Colegiado de Pedagogia, tive meu primeiro contato com um aluno do ensino superior com deficiência, pois um estudante surdo veio de transferência de uma faculdade particular e começava a enfrentar as problemáticas para conseguir o apoio adequado para a conclusão de seu curso.

À época, a coordenadora do Colegiado em conjunto com o próprio aluno e outros colegas conseguiram dois bolsistas para acompanhá-lo às aulas e fazer a tradução para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Período após período teve-se que lutar por bolsistas que pudessem auxiliá-lo e, para além disso, enfrentar as barreiras atitudinais de alguns na Universidade (AMARAL, 1998).

Já em 2008 ingressei no grupo de pesquisa Educação Especial: abordagens e tendências¹. Fazendo uma relação direta com o Curso de Pedagogia, centramo-nos nesse momento na pesquisa intitulada “O curso de Pedagogia da UFES em frente às políticas atuais para a formação de professores: impactos e perspectivas à educação inclusiva²”, sendo que, meu subprojeto de Iniciação Científica analisou a concepção de “sujeitos com necessidades educacionais especiais” que permeava entre os acadêmicos do curso de Pedagogia/CE/UFES, enfocando quais as implicações que a disciplina de Introdução à Educação Especial, ministrada no 3º período, nos semestres 2008/1 e 2008/2, trouxe para a formação dos mesmos.

Durante esse estudo pude perceber a importância de uma formação de professores que vise à inclusão e como é necessário discutir essa temática com os alunos. Muitas são as dúvidas sobre a área e esse fato não se restringe somente a licenciatura em Pedagogia. É preciso lembrar que, como nos diz Barreto (2008), as dificuldades para lidar com a diferença não são

¹ Grupo de Pesquisa do Diretório de Pesquisa do CNPQ, composto pelas professoras do PPGE – CE – UFES: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Prof^a. Dr^a. Sonia Lopes Victor, Prof^a. Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus e Prof. Dr. Hiran Pinel.

² Pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.

exclusividade da Pedagogia ou da Educação, mas fazem parte de um problema geral dos seres humanos.

Também nesse percurso de Iniciação Científica, foi solicitado por minha orientadora uma pesquisa de caráter exploratório com os gestores, coordenadores e professores de diversos cursos da Universidade, a fim de ponderar sobre o entendimento desses acerca da Educação Especial e sobre as políticas de inclusão empregadas na instituição. Com os dados em mãos muitas foram as perguntas que surgiram sobre o cotidiano desses estudantes com deficiência e sobre o impacto das políticas de inclusão no Ensino Superior.

Esses resultados foram debatidos durante um seminário sobre a acessibilidade na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e demonstraram, por um lado a preocupação de muitos professores para com a diferença e, por outro, o desconhecimento de alguns sobre o tema.

Todos os fatos acima relacionados me impulsionaram para a pesquisa do Mestrado em Educação, acreditando ser este espaço profícuo para adensar meus questionamentos sobre o tema e instigar, porque não, novas perguntas.

O texto que transcorre a seguir é um desbravamento sobre a inclusão dos estudantes com deficiência na UFES, não é algo pronto e quer provocar novas pesquisas sobre o tema.

1. UMA INTRODUÇÃO AO TEMA

Atualmente existem trabalhos consistentes sobre a temática da inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, mesmo que tenhamos ainda um longo caminho a percorrer (BUENO, 2002; MOREIRA, 2004; OLIVEIRA, 2007; CASTRO, 2011). Esta dissertação visa acrescentar mais a essa área e dar a visibilidade necessária, sobretudo aos deficientes que se encontram na Universidade Federal do Espírito Santo.

Frente a isso, surge a preocupação em analisar o contexto descrito a seguir para melhor entendermos essa situação.

O Ensino Superior no Brasil, enquanto nível de ensino, nunca foi colocado como prioritário e de acesso fácil a toda população. Já na Constituição Federal, o único nível que é garantido como direito público subjetivo é o ensino fundamental, ou seja, somente ele é garantia de todo cidadão desde o nascimento (BRASIL, 1988). Fávero (1995) ressalta que as escolas superiores em nosso país só foram criadas no início do século XIX e que muitos brasileiros não conseguem concluir sequer o ensino médio. Dessa forma, muitos daqueles que apresentam alguma dificuldade durante o percurso são aos poucos deixados de lado, esquecidos e se ausentam do processo; como podemos perceber em todos os estudos que relatam a história da educação no Brasil.

Para ajudar a entender essa conjuntura contamos com o apoio dos escritos de Ginzburg (2001), e as contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski (1993). O primeiro vai nos remeter a buscar, nas falas dos estudantes com deficiência, os indícios para desvelar as políticas adotadas pela UFES. O segundo, nos ajuda a pensar o sujeito, a partir dele mesmo, não pela norma que o torna deficiente.

Assim também, para a produção de conhecimento científico na área de Educação Especial é preciso sempre combater o descrédito acerca dos sujeitos com deficiência e acerca do próprio trabalho realizado nessa área. É o que Vigotski (1993) nos fala ao criticar os estudos sobre pessoas com deficiência que levam em consideração a falta e não as possibilidades de cada indivíduo.

Mas, quem é o outro ao qual me refiro nesta dissertação? Já no ano de 2009, o decreto que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, nos diz que:

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009a, p.2).

Esta pesquisa se baseou no conceito acima citado de deficiência, enfocando que o fato se dá por características externas ao indivíduo. Utilizamos, então, o termo “pessoas com deficiência” ou “estudantes com deficiência” para nos referirmos aos sujeitos. Porém nosso texto trará também o termo “necessidades educacionais especiais” e “portadores de deficiência”, respeitando a escrita das fontes utilizadas. Isso se dá pelo fato, como já exposto, de muito recentemente a legislação em vigor alterar as referidas nomenclaturas e demonstrar que este conceito está em constante evolução.

Não trataremos, neste trabalho, da questão das altas habilidades/superdotação e dos transtornos, por suas características demandarem um estudo mais específico. Contudo, não nos esqueceremos delas, fazendo aqui o convite aos colegas para futuros trabalhos.

Miranda (2007) relata sobre a inclusão de pessoas com deficiência da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Seu estudo traz um panorama inicial

sobre as políticas nacionais para inclusão e ressalta que poucos são os dados sobre a participação dos alunos com deficiência no ensino superior brasileiro.

No caso da UFBA, na época de realização da pesquisa, um total de 28 alunos apresentava algum tipo de deficiência. Esses estudantes tiveram um local reservado para fazer as provas do vestibular, garantindo a acessibilidade a todos e, segundo a autora, a universidade vinha implementando ações afirmativas com intuito de assegurar a permanências dos estudantes.

Percebemos que a cada ano aumenta o quantitativo de estudantes com deficiência no Ensino Superior, pois Miranda (2007) apresenta os dados do Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas (INEP), que, já no ano de 2004, mostrava a matrícula de mais de cinco mil alunos com deficiência em diversas faculdades de todo o Brasil. Já o Censo do Ensino Superior, realizado pelo mesmo Instituto em 2011 nos mostra a presença de 22.160 estudantes nessas condições (BRASIL, 2011a).

Nesse sentido, a inclusão para nós possui um caráter mais amplo, também se refere à democratização do ensino, o acesso, a permanência e a apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes nos cursos oferecidos na universidade. A partir do momento em que toma como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (AINSCOW e FERREIRA, 2003).

Em termos legais a inclusão é entendida enquanto direito, no que se refere à oferta do ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V) (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, Mantoan (2003, p.23), aponta que a “[...] Constituição Federal não usa adjetivos e assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”.

Entre outros parâmetros legais, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996. Entre os artigos 58 e 60, encontramos um capítulo destinado a Educação Especial, garantindo com mais clareza e intencionalidade a oferta e o atendimento especializado (BRASIL, 1996b).

Ademais, encontramos na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, datada de maio de 1999, o compromisso da eliminação progressiva da discriminação à pessoa com deficiência, bem como o fortalecimento da oferta à educação.

Existem políticas nacionais que garantem os direitos desses alunos, mas ainda é necessário um maior investimento, pois os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2010c) já apontavam para a precariedade na inclusão desses estudantes.

Temos como exemplo de política o decreto 5296, que fala da garantia da acessibilidade para toda a sociedade, que se caracteriza pela:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004b, p. 3).

Acrescido a isso, atualmente encontramos um cenário político no qual a democratização do ensino superior tem sido bandeira de luta de diferentes movimentos sociais e instâncias políticas nacionais e locais.

A Universidade por si só se destaca na construção e disseminação do conhecimento, em nível de graduação e pós-graduação, bem como a constante valorização da cultura local e nacional. Severino vai afirmar que:

No contexto da cultura brasileira contemporânea, o ensino universitário tem sua importância proclamada tanto pela retórica oficial como pelo senso comum predominante no seio da sociedade. É-lhe atribuída significativa participação na formação dos profissionais dos diversos campos e na preparação dos quadros administrativos e das lideranças culturais e sociais do país, sendo visto como poderoso mecanismo de ascensão social, cabendo destacada valorização para o ensino oferecido pelas universidades públicas (SEVERINO, 2008, p.74).

Para tanto, a democratização do ensino superior vai além do aumento da oferta de vagas e expansão da universidade. A democratização, para nós, deve ser entendida enquanto responsabilidade social e dever do Estado. Em especial à democratização do ensino superior devem ser atribuídas questões de cunho social, no qual deve ser entendido que a educação é direito de todos, independente de deficiência, raça, religião, cor, sexo, ou renda.

Nesse sentido, a partir de 2003, formula-se intensamente, por parte do governo federal, programas e políticas que viabilizam o acesso e a permanência ao ensino superior, e conseqüentemente a democratização desse nível de ensino. Dentre outros, destacamos: o Projeto de Reforma da Educação Superior; o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que propõe a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e minorias étnicas nas universidades federais; o Programa de expansão e interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); a Universidade Aberta do Brasil; o Programa Universidade para Todos; Programa de Reestruturação; e Expansão das Universidades Federais.

No que tange os aspectos da inclusão no Ensino Superior, destacamos na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação três programas: o Programa Incluir; o Programa nacional de Assistência Estudantil; e o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior.

Concordamos com Amaral (1998) em que não existem somente barreiras arquitetônicas a serem quebradas, pois, muitos entraves ainda são causados pela falta de conhecimento sobre as pessoas com deficiência. É preciso um debate mais aprofundado sobre a inserção dos deficientes na instituição e principalmente nos cursos de formação de professores, para que existam políticas públicas mais efetivas e currículos mais inclusivos a fim de se garantir uma educação menos excludente (MOREIRA, 2008).

Os moldes que damos aos alunos muitas vezes engessam o trabalho, não se analisam as potencialidades dos alunos e suas peculiaridades. Vê-se a deficiência isolada, como não possibilidade de um acompanhamento que favoreça o aprendizado. Sobre isso Amaral (1998) nos diz que:

[...] O estereótipo é a concretização/personificação do preconceito. Cria-se um “tipo” fixo e imutável que caracterizara o objeto em questão – seja ele uma pessoa, um grupo ou um fenômeno. Esse estereótipo será o alvo das ações subsequentes e, ao mesmo tempo, o biombo que estará interposto entre o agente da ação e a pessoa real à sua frente (AMARAL, 1998, p.18).

É preciso lembrar o papel de cada instituição de ensino superior para garantir que esses mecanismos legais se cumpram, pois “[...] há convicção de que a implementação de políticas públicas de qualidade voltadas à inclusão está diretamente influenciada pelo papel e pela responsabilidade social da universidade, sobretudo, da universidade pública” (MIRANDA, 2007, p. 130).

Debruçamos-nos sobre diversos trabalhos acerca da inclusão da pessoa com deficiência na universidade, porém, o espaço mais próximo, a UFES, ainda carece de estudos sobre essa temática.

Partindo dessa perspectiva é preciso perguntar: *Como se dá a inclusão dos alunos com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo analisando a relação entre o proposto pela instituição/poder público e o vivenciado pelos estudantes?*

Nesse sentido, essa pesquisa tem como **objetivo geral**:

- Analisar a inclusão dos alunos com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo, enfatizando a relação entre as políticas propostas pela a instituição e as vivências acadêmicas dos estudantes com deficiência.

Objetivos específicos

- Conhecer quem são os alunos com deficiência na UFES;
- Analisar a relação desses alunos com os demais colegas e professores;
- Analisar o acesso que os estudantes têm aos diversos locais e aos conteúdos dos cursos.

Conforme mencionado, nesse primeiro capítulo traço algumas considerações acerca da pesquisadora. A intenção é perceber o que nos trouxe como motivação para construção dos objetivos desta pesquisa.

Nesse sentido, o segundo capítulo tratará sobre o paradigma da inclusão e do estigma da deficiência, a partir dos conceitos de normalidade e anormalidade.

No terceiro capítulo, discorro sobre o ensino superior no Brasil desde o seu início, passando pelas reformas até os dias atuais. Além de perpassar sobre as legislações referentes às políticas de inclusão no ensino superior.

No quarto capítulo, dialogo com as contribuições de outras pesquisas que se aproximam da temática da inclusão no ensino superior; como importante relevância da temática e da produção e difusão do conhecimento.

Já no quinto capítulo, discorro sobre a fundamentação teórico-metodológica presente nesse trabalho. Como opção metodológica, abordei a pesquisa

qualitativa do tipo estudo de caso, pela grande interação com o paradigma dos estudos indiciários, apresentado por Ginzburg e as contribuições de Vigotski para entender o sujeito com deficiência.

No sexto, exponho as discussões que emergem das entrevistas com os estudantes com deficiência, seus principais apontamentos, sugestões e avaliações sobre a política de inclusão no ensino superior da UFES. Finalmente, aponto algumas considerações relativas ao estudo desenvolvido e, apresento as referências por mim utilizadas.

2. O ESTIGMA DA DEFICIÊNCIA E O PARADIGMA DA INCLUSÃO: QUESTÕES PARA ANÁLISE.

De onde vem à ideia do normal *versus* o anormal?

Ao trabalhar este dualismo Bueno (2001) e Canguilhem (1995) nos mostram como ele se deu através de uma construção histórica e com o aval científico, principalmente na vertente positivista das Ciências Humanas.

[...] o conceito de anormalidade social não vai, historicamente, apenas se refinando ou se tornando cada vez mais preciso, mas vai se modificando, na medida em que as condições sociais vão sendo transformadas pela própria ação do homem e que geram novas necessidades de relação indivíduo-meio social. (BUENO, 2001, p. 166)

Canguilhem (1995) nos lembra que a palavra *norma* existe desde a antiguidade, cujo sentido remonta ao grego *óppos*, que se referia à regulamentação do uso da língua. Somente no século XVIII a derivação *normal* surge na Europa.

Segundo este autor normalizar é impor uma exigência a uma existência “depreciando tudo aquilo que a referência a ela própria impede de considerar normal, a norma cria, por si mesma, a possibilidade de uma inversão dos termos” (CANGUILHEM, 1995, p. 212).

É importante resaltar a necessidade de se trabalhar essa temática como ponto de análise, pois muitas vezes o estigma causado pela deficiência influencia as medidas tomadas para o trabalho com esses alunos, como poderemos observar na apreciação dos dados.

Goffmam (1988) nos fala que os gregos criaram o termo estigma:

[...] para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos (GOFFMAM, 1988, p. 5).

Ao longo do tempo este termo foi se transformando para a marca negativa que os indivíduos carregam, de forma aparente ou não.

Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (GOFFMAM, 1988, p.7).

Neste traço observamos o perigo que incorre sobre o estigma, quando impossibilita o sujeito de mostrar sua potencialidade, para além daquilo que está marcado pela sociedade. Não se vê dentro da casca que recobre o que realmente é cada indivíduo.

Também é preciso lembrar que muitas vezes ocorre a confusão quanto à caracterização do ser ou não deficiente. O que faz a pessoa deficiente ou “eficiente”? “O encontro entre o estigmatizado (ou estigmatizável) e seus ‘outros’(a audiência) ocorre no cenário de relações sociais que parecem confirmar o status distintivo de um e a normalidade dos outros” (OMOTE, 1994, p.67).

É neste encontro de seres diferentes que se faz a comparação à norma, como colocado anteriormente. Ninguém é deficiente sozinho, precisamos do outro também para mostrar nossas limitações. Supomos que, por isso os surdos e sua diferenciação linguística deem tanta ênfase nas características de uma comunidade e queiram tanto a presença de seus iguais.

Porém, os encontros com a diferença e o diferente são sempre necessários...

Omote (1994) nos diz ainda que para a devida percepção da deficiência é preciso estudar as reações das pessoas não deficientes e que essa percepção, normalmente negativa, que caracteriza o comportamento esperado. Assim, uma pessoa com deficiência, que se comporta como deficiente, está na verdade cumprindo seu papel social.

O que dizer então de um jovem com deficiências múltiplas que passa no vestibular de uma Universidade Federal? Está novamente fugindo à regra, às normas!

Fazendo uma análise histórica do tratamento empregado às pessoas com deficiência ao longo da história, Magalhães (2003) nos lembra de que uma discussão mais profícua sobre a inclusão do deficiente acontece somente a partir da década de 50 do século XX (na Grécia antiga crianças com algum tipo de anomalia eram mortas; com o advento do Cristianismo ficaram relegadas ao dualismo caridade-castigo; e nos séculos XVIII, XIX e grande parte do XX separadas em instituições especiais).

As primeiras instituições especializadas para o atendimento de deficientes foram criadas na França durante a segunda metade do século XVIII, primeiramente voltadas para cegos e surdos. Estas possuíam o intuito de proporcionar às crianças acesso à cultura, separar os divergentes da sociedade e aproveitar os mesmos para o trabalho (BUENO, 2001).

Porém, o que aconteceu foi a transformação desses estabelecimentos em asilos, em que os alunos só aprendiam o trabalho manual e repetitivo, sobretudo para aqueles que não pertenciam a famílias abastadas.

Como aprender alguma coisa se a referência que fazem ao indivíduo é de alguém física e moralmente imperfeito? É essa analogia da moral e da estética que Canguilhem (1995) rejeita em certos postulados: “[...] o conceito de normal

ou de fisiológico é reduzido a um conceito qualitativo e polivalente, estético e moral, mais do que científico” (CANGUILHEM, 1995, p. 33).

Essas visões do deficiente em comparação aos não deficientes, trazendo a falta em destaque, ao invés das possibilidades, ainda se faz presente na atualidade. O que tem que ser levado em conta é os diversos trabalhos feitos para desconstruir essa mentalidade tão arraigada nos fazeres da humanidade.

Ao longo de seu trabalho para retratar os infames da história, Lobo (2008) mostra as interpretações feitas pela escola e pela medicina sobre a anormalidade. O que seria a criança anormal vista dessa forma?

Em princípio, anormal seria tudo aquilo que foge à norma. [...] Desse modo, incluem-se, além dos já citados: os *atrasados pedagógicos*, retardados mentais, débeis mentais, os fisicamente débeis, *astênicos e preguiçosos*, os paralíticos, epiléticos, histéricos, os imbecis morais, *instáveis*, retardados instáveis ou mistos, *indisciplinados*, desequilibrados, *as crianças maltratadas*, viciosas, viciadas, *abandonadas* e as anomalias transitórias [...] Em geral, entre as classificações, os *autores manifestam preferências pessoais, muitas vezes acrescentando novas categorias ou apresentando sua própria classificação*. Ninguém parece satisfeito com alguma já feita. Em meio à balbúrdia, *um traço comum a todas elas, sem exceção: o critério negativo da falta que a polaridade da norma firma a serviço das práticas institucionais* [...] (LOBO, 2008, p. 379, grifos nossos).

Seria difícil para nós assinalarmos neste trabalho todas as conceituações dadas a esses sujeitos pela ciência da época. Com tantos rótulos possíveis para a mesma embalagem era fácil para a escola e a sociedade justificar a não aceitação desses indivíduos no meio social e afastá-los em instituições próprias para permitir a ordem do todo.

Ao desviar da norma, os deficientes passam a ser estigmatizados, recebem uma marca que os coloca em situação de descrédito social (MAGALHÃES, 2003).

Os alunos com deficiência estão nas escolas, porém, o que se nota é que ocorre o processo inverso do indicado, quando o processo educacional faz com que os alunos se adaptem ao que está posto. Muito tem se discutido e realizado para mudar esse quadro, mas é importante ressaltar que alguns setores, por diversas questões, ainda não tem uma discussão profícua sobre o tema da Educação Especial. Encarando os diversos níveis de ensino e o afunilamento que é promovido ao longo deles, temos o Ensino Superior com grande carência nessas discussões.

Numa análise do histórico da Educação Especial (EE) vemos que há pouco tempo temos uma discussão mais profícua sobre a inclusão nas classes regulares. Mais precisamente a partir da década de 50. Muitas foram as mudanças conceituais e na legislação para a área da Educação Especial. Observa-se uma continuidade nas discussões em torno de um novo paradigma de atendimento escolar denominado “inclusão”. Esse modelo se constitui como uma reação contrária ao processo de integração.

A inclusão é um conceito filosófico, diz da preocupação em incluir os diversos grupos no meio escolar (negros, indígenas, deficientes, homossexuais, dentre outros). A problemática da inclusão começa na educação básica, poucos são os que conseguem chegar ao ensino superior. Isso se dá também com outros atores, que tem seus direitos privados no acesso aos bens básicos.

Ainscow (2009) nos fala da inclusão como um conjunto de princípios e que começa com a “crença de que a educação é um direito humano básico e fundamento para uma sociedade mais justa” (AINSCOW, 2009, p.12).

A questão é: onde eles estão sendo incluídos? A redação da LDB de 96 fala do atendimento no Ensino Básico “preferencialmente” na rede regular de ensino, isso dá margem por muitos anos para que alunos com deficiência tivessem seu acompanhamento educacional e clínico somente nas instituições

especializadas e no artigo 60 da mesma lei define-se que o Poder Público deve oferecer apoio técnico e financeiro a essas instituições (BRASIL, 1996b).

Tais estabelecimentos recebiam e recebem verbas para o atendimento de pessoas com deficiência, essa problemática nos remete às questões de publicização do privado e privatização do público:

O primeiro reflete o processo de subordinação dos interesses da coletividade representada pelo Estado que invade e engloba progressivamente a sociedade civil; o segundo representa a revanche dos interesses privados através da formação dos grandes grupos que se servem dos aparatos públicos para o alcance dos próprios objetivos. (BOBBIO, 2004a, p. 27)

Esta citação caracteriza bem o que ocorre no caso da E.E., pois até mesmo os aparatos legais dão base a essa relação entre o privado e o público.

Mesmo com constantes discussões sobre o tema, a política empregada continua sendo uma política de governo, pois mudam os legisladores e também mudam as normas que regulamentam a área.

Como já mencionado anteriormente temos no Brasil um privilégio para setores privados atuarem com os sujeitos da EE. Isso significou por muito tempo a segregação desses indivíduos a espaços tidos como “educativos”, mas que tem como forte o incentivo ao trabalho, como podemos perceber no trabalho de Bueno (2001).

Kassar, Arruda e Benatti (2007) nos indicam que mesmo sendo paradoxal esse aumento de matrículas no setor privado, tendo em vista o paradigma da inclusão, é preciso lembrar que com o movimento de Reforma do Estado, a partir de 1995 o poder público deixa de se responsabilizar diretamente pelo desenvolvimento social e passa para o âmbito de regulação desses setores. Trataremos melhor desta questão no capítulo 3.

Um pequeno processo de mudança começa com a promulgação do decreto que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estão ocorrendo algumas mudanças com relação às disparidades entre público e privado para a EE, pois modificam o texto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinando recursos específicos para os alunos com deficiência na rede regular de ensino.

A partir daí, as instituições especiais perdem seu caráter educacional, passando a servir como apoio clínico especializado às escolas da rede regular. Este ponto é importante de ser lembrado nesta dissertação, pois, se com a característica anterior já tínhamos um quantitativo de alunos com deficiência entrando no Ensino Superior, a esperança do momento é que isso se amplifique. Para tanto, é preciso que este nível de ensino se adapte para receber estes alunos.

Percebemos com o cenário acima, que as discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência já obtiveram muitos avanços na educação básica. Mas e aqueles que conseguem furar os bloqueios e chegar ao Ensino Superior? Que cenário encontram? Este é o único problema a ser enfrentado por este nível de ensino?

3. ENSINO SUPERIOR E UNIVERSIDADE NO BRASIL

Ao analisar a educação no Brasil a partir de uma perspectiva histórica, vemos o quanto de atrasos nosso país sofreu ao longo dos séculos. Do ponto de vista do ensino superior isso não se mostra diferente. Fávero (2004) já nos alerta para a necessidade de conhecer como as Universidades foram criadas.

Também, segundo Ribeiro (2000), para se chegar à compreensão de um fenômeno social, é preciso primeiro ter uma visão do contexto social do qual ele é parte e com o qual estabelece relações permanentes.

Partindo deste princípio, precisamos ter a ideia do que se entende no Brasil, hoje, por uma instituição universitária. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996b) as universidades são:

Art. 52. [...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996b, p. 22).

Segundo Veiga (2007) uma das primeiras universidades foi criada em 1214 em Oxford, na Inglaterra. Estes espaços se constituíam enquanto lócus de conhecimento da época medieval, pois fora deles somente era possível a difusão de conhecimento de forma oral (VEIGA, 2007).

O surgimento desses locais se deu de forma concomitante à reurbanização europeia dos séculos X e XI. As cidades eram espaços de troca e fomentaram o surgimento de novas carreiras profissionais.

Uma das formas dominantes de aprendizado residia nas corporações de ofício, que ensinavam artesões de forma oral.

Neste período a Igreja domina a instrução, porém, com o aumento da procura, fez-se necessário o trabalho de leigos para lecionar. Estes eram devidamente selecionados pelo clero, o que fez com que alunos e professores buscassem se organizar de forma autônoma (VEIGA, 2007).

Mesmo que de forma contraditória, Veiga (2007) nos mostra que essa autonomia veio com a criação das Corporações de estudos (*Universitas studii*), que tinham como financiadora a própria Igreja.

O ensino era gratuito, já que o saber era considerado dom divino e não poderia ser cobrado. Alunos e mestres se reuniam para aprender e transmitir conhecimentos “desinteressados”, sem aplicação imediata, o que, para Veiga (2007) era o que as diferenciava das de ofício.

Vemos nestas referências a luta do meio universitário, desde sua criação, por um espaço independente e de livre circulação do conhecimento. Muito embora não tenham conseguido êxito neste quesito, ficou a premissa da autonomia como uma busca.

3.1 Dos primeiros cursos superiores no país, passando pela Reforma Universitária de 1968 até o fim da ditadura

Já no Brasil, a constituição de ambientes educativos deu-se, desde o início, de forma conturbada. Veiga (2007) nos diz da escola como forma de homogeneizar as culturas e evitar certos incômodos na sociedade.

A organização escolar no Brasil Colônia está vinculada a política colonizadora dos portugueses, esta que buscava a conquista do capital necessário à passagem da etapa mercantil para industrial de regime capitalista (RIBEIRO, 2000).

Os Jesuítas dominavam o ensino na Colônia e serviam às elites, com menção aos indígenas para a catequese. Negros, mulheres e deficientes não são mencionados. Este tipo de ensino era voltado para fora, “impregnados de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante” (ROMANELLI, 1999, p.35).

A característica principal do enfoque jesuítico era o privilégio do trabalho intelectual sobre o manual o que:

[...] afastava os alunos dos problemas relativos à realidade imediata, distinguia-os da maioria, a exercer sobre ela uma eficiente dominação, como também a própria realidade colonial, contribuindo para a manutenção deste traço de dominação externa e não para sua superação (RIBEIRO, 2000, p. 27).

Mesmo com a proibição de cursos universitários pela Metrópole, a Companhia de Jesus mantinham cursos superiores teológicos com a função principal de formar novos sacerdotes.

A fase pombalina (1750-1777) é marcada pela tentativa de recuperação da economia portuguesa pelo primeiro-ministro no reinado de D. José I, o Marques de Pombal, a quem é destinada essa difícil tarefa.

Uma das medidas para essa realização é a expulsão dos jesuítas de todas as colônias sob o domínio de Portugal. Isto se dá pelo fato da congregação exercer forte influência nestes espaços e conseguir com isso muita riqueza. Com a saída da única instituição que geria a educação em todo território, o Brasil fica a mercê de aulas avulsas para instruir os nascidos aqui. De acordo com Romanelli (1999), transcorreram 13 anos da expulsão dos jesuítas até a Metrópole tomar providências quanto ao tipo de ensino empregado no Brasil.

Enquanto colônia de Portugal, não era de interesse nem da metrópole, nem dos senhores que houvesse instrução em larga escala, já que os filhos dos mais abastados eram enviados para a Europa a fim de concluir seus estudos superiores. Essa demarcação histórica se faz necessária para entender o contexto de criação dos primeiros cursos desse tipo no país.

Somente com a vinda da família real é promulgado o Decreto de 18 de fevereiro de 1808, que cria o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica (VEIGA, 2007).

Porém essas instituições se fundaram enquanto organizações isoladas, com preocupação profissionalizante, mas “tais criações se revestiam de um aspecto positivo: o de terem surgido de necessidades reais do Brasil, coisa que pela primeira vez ocorria” (RIBEIRO, 2000, p. 42).

A ressalva da referida autora é que somente houve a mudança no nível superior, os outros níveis continuavam da mesma forma.

Antes disso, a partir de 1822, com a conquista da independência de Portugal, surge a ideia de um Sistema Nacional de Ensino, este que foi melhor delimitado na Constituição de 1824, prevendo no seu artigo 250 que: “Haverá

no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais” (RIBEIRO, 2000, p. 45).

A questão é que somente são levadas a cargo as escolas das primeiras letras, sendo os cursos superiores ainda responsabilidade do governo central; ainda formador de elites; e ainda com cursos isolados e profissionalizantes.

Mesmo que de fato o Ensino Superior seja inaugurado no país no fim do século XVIII, este não correspondia aos anseios dos estudantes, tendo os mesmos que procurar outros espaços para suprir essa carência. No Brasil, só foi dado às mulheres o direito de frequentar universidades após 1879 (VEIGA, 2007).

A União caberia regular sobre o ensino secundário acadêmico e o superior e os estados sobre o primário e o profissional.

Ribeiro (2000), nos mostra que as reclamações eram muitas, pois os alunos eram formados com base na educação europeia e saíam do Ensino Superior mal preparados. Isso aconteceu devido à desorganização que existia nas escolas primárias e secundárias, visto que, “[...] o governo central omitiu-se na tarefa de reorganização dos níveis anteriores ao superior, já que os deixou sob responsabilidade das províncias” (RIBEIRO, 2000, p. 57).

Ainda segundo a autora, o nível secundário não conseguia preparar os alunos para formação humana e instruir para o ensino superior, ficando somente a cargo deste último, tornando o ensino propedêutico. Tomando as devidas proporções, ainda vemos muito disso na atualidade, sobretudo nas instituições de nível médio particulares, que visam ao nível superior público.

Mas a ideia da primeira universidade apoiada pelo Governo Federal acontece em 1915 com a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, já que “o regime de ‘desoficialização’ do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de

universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados” (VEIGA, 2007, p.21).

Somente em 1915, com o Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), dando execução ao decreto de 1915:

Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (FÁVERO, 2006, p. 22).

Porém temos a menção da Universidade do Paraná, criada em 1912, mas que deixou de ser reconhecida como tal pelo decreto 11.530 de 1915, que previa o status de universidade somente para aquelas localizadas em cidades acima de 100 mil habitantes, o que não era o caso de Curitiba (ROMANELLI, 1999).

Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde e através da reforma Francisco Campos, em 1931, temos a instituição das reitorias e outros órgãos administrativos dentro das universidades, como também o aumento das faculdades em todo o país (RIBEIRO, 2000).

Também parte desta reforma, o Estatuto das Universidades brasileiras de 1931 delimita alguns parâmetros, assim sendo:

Art. 1º - O ensino universitário tem como finalidade elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da humanidade (BRASIL, 1931 apud ROMANELLI, 1999, p. 133).

Com este trecho a autora nos mostra a pretensão de objetivos e com isso a visão distorcida da realidade do país.

Dois destaques que surgem com essa reforma são as Universidades de São Paulo (USP) e a do Distrito Federal (UDF), a primeira em 1934 e a segunda em 1935. Isto porque não se estruturaram a partir de cursos já existentes, mas foram pensadas seguindo o princípio disseminação do conhecimento e da pesquisa. Como vemos do decreto que institui a USP, sua finalidade seria:

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (BRASIL, 1934 apud FÁVERO, 2006, p. 25).

Assim também a UDF, localizada no Rio de Janeiro, que teve como maior incentivador Anísio Teixeira, então Secretário de Educação. Para Fávero (2006) esta se fundou com ainda mais vigor que a USP:

[...] apesar de grandes obstáculos, ela se apresenta não somente com uma definição precisa e original do sentido e das funções da universidade, mas também prevê os mecanismos que se fazem necessários, em termos de recursos humanos e materiais, para a consecução de seus objetivos (FÁVERO, 2006, p. 25).

A questão é que seu entusiasmo perde forças com o início do estado novo e um quase estado de guerra no país, até Anísio Teixeira perde seu posto, que se segue de vários dos professores da Universidade.

A partir da década de 50 o país vê acelerado ainda mais o desenvolvimento pela crescente industrialização, esta resultante da abertura dada ao capital estrangeiro no país. Carente de mão de obra especializada, o poder público se vê obrigado a repensar a situação das universidades no Brasil.

Assim, começam as discussões para promover um novo projeto do Ensino Superior no Brasil:

Nesse contexto, a participação do movimento estudantil se dá de forma muito densa, o que torna difícil analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil sem que seja levada em conta essa participação. Dos seminários e de suas propostas, fica evidente a posição dos estudantes, através da UNE, de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias (FÁVERO, 2006, p.29).

Uma universidade criada neste movimento e que foi parâmetro nesta reforma, foi a Universidade de Brasília, pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 (FÁVERO, 2006).

Porém este suspiro de mudanças é abafado com o golpe de 1964 e as medidas tomadas pelo governo nos anos seguintes. Como exemplo, temos a Reforma Universitária de 1968, modificações tão aclamadas, mas que agora vinham sob outra ótica.

Não bastasse termos um governo ditatorial no país, ainda tivemos o auxílio estrangeiro no desenvolvimento da educação com fins escusos. É o caso dos acordos do regime militar com a Agencia para o Desenvolvimento Internacional (USAID), esta pertencente aos Estados Unidos.

Romanelli (1999) nos faz refletir sobre essa questão ao fazer um paralelo entre a educação na fase colonial e a que vinha impregnada de capital externo ao Brasil:

Nas sociedades coloniais, os investimentos externos no setor da educação que geralmente emanam das metrópoles, têm sempre por objetivo criar hábitos de consumo próprios destas camadas mais altas da população e, ao mesmo tempo, criar, através do ensino, mão-de-obra de baixo nível (ROMANELLI, 1999, p.199).

Assim a autora analisa o boletim do departamento americano, que justifica tais investimentos, pois esses consistiam em material, matérias-primas, serviços e produtos alimentares americanos e diz ainda que 93% desses gastos eram feitos diretamente nos Estados Unidos (ROMANELLI, 1999).

Da mesma forma o auxílio da USAID vinha embutido com uma série de fatores. Com o crescimento da visão de esquerda e do socialismo pelo mundo, essa agência viu na educação uma forma de reprimir tais ideias e encontrou um parceiro forte na visão da ditadura, não só no Brasil, mas em outros países da América Latina.

Em outra referência, um dos coordenadores da AID relata que: “Parece-nos então possível e desejável que a agência defina critérios de orientação geral que ultrapassem o quadro da abordagem estritamente nacional [...]” (HILLIARD, 1974 apud ROMANELLI, 1999, p. 210).

Seguindo esses parâmetros e para bem gastar o dinheiro que não era do país, a Reforma de 68 se pautou na ênfase à eficácia e produtividade e pela repressão de qualquer manifestação contrária por parte de estudantes e servidores.

Para não perder o caráter de elite do ensino superior público, sua expansão foi diminuída ao desviar parte da demanda para a profissionalização em nível médio, a orientação para carreiras de curta duração e o incentivo à ampliação do setor privado (ROMANELLI, 1999).

Outras características dessa medida foram: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a instituição da Pós-graduação. Tais meios vieram a visibilizar a eficiência como parâmetro no Ensino Superior. Sobre o sistema departamental, temos a seguinte menção:

Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo (FÁVERO, 2006, p 34).

Mesmo a autora relatando o fim desse sistema com a LDB de 96, esse princípio ainda se faz presente no dia-a-dia das universidades, assim como tantos outros legados da ditadura instaurada a partir de 64 e que perdurou até 1985.

Observamos que ao estudar a vida da Universidade no país até esta fase, tivemos grandes embates por um espaço voltado à pesquisa e à disseminação do conhecimento. Também que esses movimentos foram por vezes sufocados ante períodos de supressão da liberdade do povo, temos, enquanto país, uma experiência mínima de democracia (RIBEIRO, 2000; ROMANELLI, 1999).

Após 1985 afloraram as discussões sobre as melhorias que a serem feitas na educação, porém alguns fatores, que já existiam, mas tiveram grande impacto nos anos de 1990, levaram a outros fins, como observaremos no tópico a seguir.

3.2. Neoliberalismo, reforma do Estado e Educação

Ao analisar a Universidade, esbarramos em fatores que contribuíram para a visão que temos hoje do que é o Ensino Superior. Um desses pontos é a questão da reforma do Estado influenciada pelo Neoliberalismo, estes que detalharemos melhor neste tópico para bem compreender o enredo que se tecem os fios da nossa pesquisa.

Segundo Bobbio (2004a) o conceito de Estado substitui a noção do *civitas* romano, que seria “a máxima organização de um grupo de indivíduos sobre um território em virtude de um poder de comando” (BOBBIO, 2004a, p 66).

Na Roma antiga, esse termo era usado para designar as várias formas de governo. Maquiavel, pensador que retomou o emprego desta palavra, promoveu sua amplitude em detrimento das diversas mudanças ocorridas no período. Passou-se a designar o termo Estado para organização que se estendia além das formas políticas e para fora das cidades.

Estado passa a representar, então, uma especificidade da condição de posse permanente e exclusiva de um território e de sua administração com o controle sobre os que nele habitam.

Analisando a relação entre Estado e não-Estado, Bobbio nos mostra dois aspectos: um em que o Estado assume "tarefas que o não-Estado na sua pretensão de superioridade reivindica para si, e o Estado indiferente ou neutro" (BOBBIO, 2004a, p. 123).

O primeiro tipo indicado: "[...] advoga para si o direito eminente de regular a produção dos bens ou de distribuição da riqueza, facilita certas atividades e

obstaculiza outras, imprime uma direção ao conjunto da atividade econômica do país" (BOBBIO, 2004a, p. 124), que seria o intervencionismo.

Sobre esta temática, Przeworski (1995) faz uma síntese, voltando ao início da participação política dos partidos socialistas para explicar o surgimento do Estado de Bem-Estar social/ intervencionista. Tais organizações precisaram abrir mão de alguns ideais e fazer certas concessões para chegar ao poder. Mesmo com esses contornos, a gestão dos então socialdemocratas (não tendo chegado à revolução) privilegiou, na Europa, reformas emergenciais para a população.

Baseados no keynesianismo os políticos dessa perspectiva acreditavam que: "A sociedade não estava à mercê dos caprichos do mercado capitalista, a economia podia ser controlada e o bem-estar dos cidadãos continuamente intensificados pelo papel ativo do Estado [...]" (PRZEWORSKI, 1995, p.53).

O segundo ponto está o que Bobbio (2004) chama de Estado Liberal, que visa "[...] garantir juridicamente o desenvolvimento o mais autônomo possível das suas esferas fronteiriças, ou seja, a mais larga expansão da liberdade econômica" (BOBBIO, 2004a, p. 124).

Essa concepção surge como um contraponto teórico e político ao Estado intervencionista e de bem-estar, como nos explica Anderson (1995). O autor explana que após a Segunda Guerra, num contexto de crise, os ideais neoliberalistas ganharam força.

Santos (1999) explica a crise do Estado forte após o Consenso de Washington. O entendimento das estratégias do Estado enquanto acumulação, hegemonia e confiança; passa a ter seu foco na acumulação, assim fica a seu cargo "[...] gerir e legitimar no espaço nacional as exigências do capitalismo global" (SANTOS, 1999, p. 247).

Dentre essas características de gestão capitalista, Anderson (1995) nos dá alguns exemplos: redução de impostos sobre os rendimentos mais altos, alta taxa de desemprego e enfraquecimento do movimento sindical. O Estado se manteve forte "[...] em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas" (ANDERSON, 1995, p. 11).

O neoliberalismo, enquanto corrente do pensamento, surgiu a partir de 1944 com os escritos de Hayek, porém, ficou muito tempo no plano das ideias devido ao crescimento econômico promovido pelo Estado de bem-estar (ANDERSON, 1995). Somente após 1973, com a recessão provocada pela guerra, temos a ascensão e aplicação do neoliberalismo.

Santos (1999) mostra que o princípio do reformismo usado pelo Welfare State, que via a sociedade como problemática e objeto de reforma pelo Estado, se inverteu. Na crise, o objeto de reforma passa a ser o próprio Estado.

Assim, o autor mostra que com a conjuntura da época houve a privatização maciça dos serviços sociais do estado. Porém:

A eficiência do mercado na gestão dos recursos colidia, no entanto, com a ineficiência (quando não, total perversidade) do mercado no que respeita à equidade na distribuição dos recursos antes confiada ao Estado (SANTOS, 1999, p. 254).

Então o Estado passa de regulador social ao que Santos (1999) chama de meta-regulação: selecionando, coordenando, hierarquizando agentes não estatais que, "[...] por subcontratação política, adquirem concessões de poder estatal" (SANTOS, 1999, p. 265).

No que diz respeito à educação o neoliberalismo faz prevalecer:

a teoria do capital humano, ou seja, a da preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Por sua vez, a ideologia neoliberal encontra apoio teórico nas teses filosóficas que consideram que vivemos uma nova era, aquela de uma pós-

modernidade, caracterizada pela superação das grandes teses que lastreavam a modernidade (SEVERINO, 2008, p. 76-77).

O Ensino superior neste contexto parece correr atrás de uma situação nunca alcançável, na expectativa de adequar de uma forma definitiva às exigências do modelo de sociedade do momento. “Destá feita, a busca vai no sentido de adaptá-lo às consígnias do contexto societário capitalista neo-liberal, que, no âmbito da globalização econômica e cultural, se impôs à sociedade brasileira” (SEVERINO, 2008, p. 75).

Mesmo que a Europa tenha vivido de forma expressiva o Estado de bem-estar social, tal fato não ocorreu no Brasil. Aqui tivemos uma tentativa ideológica de instaurar este mecanismo, porém, o máximo que o legado socialdemocrata conseguiu, foi dar nome a um partido político de direita. Curiosamente, na oportunidade de estar no poder, este partido empregou de forma vigorosa os preceitos neoliberais que culminaram na reforma do Estado brasileiro.

A última década tem mostrado uma continuidade neste processo, mesmo o país sendo governado por um partido dito de esquerda. A seguir veremos como essas mudanças influenciaram o meio das universidades no Brasil.

3.3 O Ensino Superior no contexto da reforma do Estado

O trabalho de desvalorizar o serviço público começa no governo Collor e Itamar Franco em 1990, com campanhas de apoio às privatizações de estatais que comparam o Estado com um enorme elefante que não dá conta de todo o serviço a ser feito.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994 o Brasil experimenta uma forma mais agressiva desta reforma, sendo instituído Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, que teve sua existência até o ano de 1998, sob o comando do economista Bresser Pereira.

Este que tinha como objetivo minimizar as obrigações do Estado em vários âmbitos da federação, estendendo-se também para a educação.

Por meio da legislação o governo conseguiu mudar e desviar seu trabalho em grande parte para o setor privado. Assim, a Lei de Diretrizes de Bases da educação de 1996, “[...] não faz uma operação jurídico-legislativa formal, mas consolida igualmente as opções políticas do Estado brasileiro como também suas opções ideológicas” (SEVERINO, 2008, p.78). Nesses termos a LDB de 96 dá as garantias legais às instituições privadas para sua ampliação em todos os níveis, com destaque para o Ensino Superior.

Assim também o Decreto 2.306, de agosto de 1997, “constitui uma verdadeira reforma universitária, sob essa inspiração neoliberal” (SEVERINO, 2008, p. 80). Neste, temos a emancipação dos direitos e deveres das instituições de Ensino Superior e da regulamentação de sua existência. Faz também a divisão deste nível de acordo com a estrutura e finalidade: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores.

A questão é que pelo decreto, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão só é garantida as universidades.

Esse fulminante ardor legislativo expressa bem, de um lado, a adesão explícita à via da privatização, pela “admissão aberta e franca das instituições educacionais com fins lucrativos”; de outro, a aceitação de que pode haver boa formação universitária sem produção de conhecimentos, sem pesquisa na área de ensino a que uma instituição se dedica (SEVERINO, 2008, p. 80).

Seguindo esta característica de valorização do ensino superior privado, temos a instituição do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que surgiu por meio da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e no ano de 2010, pela lei nº 12.202, passou por algumas alterações (BRASIL, 2001b).

Com o início do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) em 2003, temos outro incentivo neste sentido com outro fundo de acesso às instituições particulares de Ensino Superior com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela medida provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004a). Este que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Assim, o governo parece privilegiar mais o E.S. privado, com a ampliação de propostas para a área.

Visando atender essa demanda o Ministério da Educação criou em 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que objetiva criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas

universidades federais. Realmente obtivemos um aumento no número de vagas e cursos, como podemos perceber no Relatório abaixo:

Considerando 2007 como ano referencial, quando o número de vagas em cursos presenciais de graduação totalizava 132.451, os projetos institucionais pactuaram um aumento para 146.762, o que representa acréscimo de 11%. No entanto, essa meta foi superada e em 2008 as universidades federais ofertaram um total de 147.277 vagas, o que equivale a um aumento de 14.826 novas vagas (BRASIL, 2009b, P. 06).

Porém, uma questão que deixa a desejar nesse Programa é a forma de execução, visto que prioriza o quantitativo. As Universidades têm que render mais, dar conta de mais cursos, mais alunos e fazer surgir prédios para que o investimento seja aceito.

Todas essas mudanças, resultantes da nova legislação, de planos gerais e programas específicos, desde os anos noventa do século findo, estão desempenhando um ambíguo papel na vida social do país. Sempre embalado num discurso retórico em defesa da qualidade do ensino e da excelência da educação, e dos decorrentes corolários, a democratização da sociedade, a realização da cidadania, a melhoria de vida para seus destinatários diretos e indiretos, incluindo aí a inclusão no mercado de trabalho, o governo toma iniciativas alegadamente fundadas em argumentos técnicos e vai implementando ações nem sempre articuladas em torno de um projeto político-educacional orgânico. [...] Ocorre então um complexo emaranhado de conceitos, valores, ideias e posições entre os diferentes segmentos da sociedade envolvidos nos processos sociais. Assim, as palavras se tornam socialmente polissêmicas, atropeladas por usos desvirtuados pela administração burocrática, pelo senso comum, pelos intelectuais orgânicos do sistema, desviando-se de seu sentido originário (SEVERINO, 2008, p.82).

Continuando com este processo, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2010/2020, prevê a ampliação dos programas de financiamento e entrada no setor privado, assim como a garantia da eficácia das Universidades públicas, pelo aumento na taxa de conclusão dos cursos de graduação.

Mas que território tão privilegiado é esse, que até hoje restringe e delimita seus escolhidos? Fávero (2004) nos diz que:

Essa instituição deve ser pensada como espaço aglutinador e multiplicador de conhecimento; espaço que tem como eixos a investigação científica e a formação de profissionais, mediante práticas educativas bem definidas. Partindo dessas premissas, a universidade deve ser caracterizada como uma instituição dedicada a promover o avanço e a socialização do saber e do saber-fazer; espaço de invenção, descoberta, produção de teoria e divulgação de novos conhecimentos; espaço de inovação, de criação de cultura, desenvolvimento de novas tecnologias e encaminhamento de soluções para problemas da realidade social (FÁVERO, 2004, p.98).

Santos (2006) descreve possíveis causas do estrangulamento do pensar, relacionando-o com três crises sofridas pela instituição: a primeira delas se reflete na perda da hegemonia das universidades pela descaracterização intelectual; seguida pela diminuição de legitimidade através da segmentação do sistema universitário; e a institucional que promove o embate entre a autonomia universitária e a eficácia exigida pelo mercado e órgãos reguladores.

Percebemos o meio universitário no Brasil atravessado por diversos fatores, sendo a inclusão das pessoas com deficiência apenas mais um desses fatores. Como universal e direito do cidadão, é preciso pensar como estão as garantias para o acesso e permanência dos alunos com deficiência nesse setor?

3.4 Políticas públicas: pensando a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior

Para analisar as políticas de inclusão mais de perto, precisamos nos debruçar sobre a legislação que trata dos direitos da pessoa com deficiência e, sobretudo de sua inclusão nos diversos níveis de ensino.

Optamos por detalhar os documentos para melhor analisar e demonstrar as políticas sobre o tema, assim como nos diz Ginzburg (2001), para auxiliar o leitor a observar as pistas que mais tarde serão confrontadas.

São inúmeras leis, decretos, documentos internacionais que tratam dessa temática e sua enumeração torna visível o quanto já se pensou e o quanto se tem de garantias para a instauração de um sistema educativo mais inclusivo.

No artigo 24 da Constituição e seu inciso XIV, temos que “Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988). Ainda no artigo 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, temos na lei fundamental do país a garantia já dos direitos das pessoas com deficiência em suas diversas formas, incluindo a educação.

Já em 1989 temos a instituição da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, através da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989). Esta visava assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências.

Na década de 90 do século XX, temos a intensificação do debate acerca da inclusão a nível internacional, o que impulsiona mudanças no nível nacional.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), redigida durante a Conferência Mundial de Educação Especial na Espanha, é um bom exemplo. O documento trata:

[...] do compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994).

Dentro desta perspectiva o documento enuncia ainda que:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. (UNESCO, 1994)

Como já mencionamos o encargo da Universidade para a formação e inclusão dos deficientes também se faz presente neste documento:

O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização (UNESCO, 1994).

A questão é se analisarmos historicamente, pessoas ditas incapazes tiveram seus direitos de ensino garantidos apenas na segunda metade do século XX.

O aviso circular número 277, do Ministro da Educação, de 1996 (BRASIL, 1996a) direcionado aos reitores das instituições de ensino superior e recomenda ajustes para a melhor inclusão das pessoas com deficiência no que

diz respeito ao acesso, pensando os diversos momentos: na elaboração do edital; nos exames vestibulares; no momento da correção das provas.

Ressalta ainda outros pontos necessários para garantia do acesso, sendo eles:

- instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área da deficiência do candidato;
- utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;
- utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador.
- colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos;
- flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação.
- adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;
- utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
- ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas (BRASIL, 1996a).

Perceba-se que este tratamento não é regalia, muito menos de facilidade, mas sim um direito adquirido por estas pessoas. Estas Ações Afirmativas fazem com que a Universidade, instituição recente em termos históricos no país e de cunho elitista, possa abrir suas portas para o acesso e permanência dos setores excluídos da sociedade: negros; índios; alunos de escola pública; e, nesse caso, pessoas com deficiência.

Castro (2011) nos diz que esta exclusão pode ser causada por: “desigualdade socioeconômica, práticas pedagógicas inadequadas, falhas ou inexistência de políticas públicas de educação e desigualdades de oportunidades” (CASTRO, 2011, p. 127).

Baseado nessa ideia, o Decreto n.º 3.956 de 2001 que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e postula que:

Diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito a igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência, não é considerado discriminação (BRASIL, 2001c).

Já a discriminação das pessoas com deficiência é relatada como:

[...] "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001c).

Seguindo a tendência das discussões sobre a inclusão na década de noventa do século XX, o DECRETO 3298 de 1999 que disserta sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência regulamenta que:

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência (BRASIL, 1999).

Já os documentos que tratam especificamente da questão da surdez e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demonstram a força desta área para

garantir seus direitos e até uma visão diferenciada das Políticas Nacionais para inclusão das pessoas com deficiência.

Pela Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) o país reconhece a Língua Brasileira de Sinais como Língua, tendo o Brasil duas línguas: português e Libras.

Para tanto, o Decreto 5626 de 2005 (BRASIL, 2005) regulamenta sobre a lei acima citada, e em se tratando de ensino superior, diz que:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

[...] Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

[...] Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

[...] Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Em se tratando de questões de acessibilidade de pessoas com deficiência nas instituições de ensino públicas, o Ministério da Educação baixou a portaria

3284/2003 que instrui as instituições quanto aos processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento, sob o aporte da acessibilidade.

A Portaria é concisa ao dizer os parâmetros para o credenciamento

[...] a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas (BRASIL, 2003).

Ainda, o Decreto 5296 de 2003, regulamenta duas leis específicas sobre mobilidade e acessibilidade e conceitua os seguintes pontos:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e

d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão

ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (BRASIL, 2003).

No transcorrer desta análise percebemos que muitas diretrizes não dialogam entre si e se sobrepõem umas às outras sem que exista revisão. Este é o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem por objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p.8).

Mesmo com esse direcionamento, temos presente no documento a ideia de que a deficiência ainda se encontra no indivíduo:

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p.9).

Em contraposição, temos o já mencionado decreto 6949 de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e traz outra visão a o desvincular da dualidade normal *versus* anormal quando orienta que a deficiência não se encontra nos indivíduos, mas nas interações e no meio.

Ao analisar os dados, partimos desse princípio, porém, as outras legislações que regulamentam a área, principalmente no campo educacional, trazem no bojo ainda a ideia de que o indivíduo porta a deficiência.

Já em relação ao PNE (2010), é importante verificar que como estratégia para cumprimento da meta 12, que é a possibilidade de elevação da taxa de matrícula na educação superior, está proposto:

[...] Ampliar, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico. Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei. Assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação (BRASIL, 2010c).

Ao analisar o Congresso Nacional de Educação (CONAE), que serviu de base para o Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2010-2020, Laplane e Prieto (2010), observam o eixo VI - Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade:

A partir das considerações anteriores, concluímos que, em relação aos temas do Eixo VI, o novo Plano Nacional de Educação terá como tarefas principais articular as reivindicações dos grupos historicamente preteridos, de modo a integrar os esforços na direção de atender às suas particularidades, sem pulverizar recursos e duplicar ações (LAPLANE; PRIETO, 2010).

Ressaltando a questão da duplicação e pulverização dos recursos, temos as medidas da legislação recente para inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior: O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), que visa ações para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, que respondem pela organização de ações institucionais que garantem a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Desde 2005, o programa lançou editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nos IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

Embora as ações dos núcleos continuem existindo, o Incluir está dentro PNAES e também é citado no novo programa governamental “Viver sem Limites”.

O PNAES tem diluído em seus ordenamentos, outros tipos de necessidade dos alunos do ensino superior, como a moradia estudantil e outros de caráter socioeconômico.

De acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, regulamentado pelo decreto 7612:

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:[...]

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a).

Estabelece ainda que:

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no **caput**, as instituições federais de ensino superior deverão fixar:

I - requisitos para a percepção de assistência estudantil, observado o disposto no **caput** do art. 2º; e

II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES (BRASIL, 2010a).

Mesmo que garantindo alguns direitos, o PNAES ainda traz a premissa da renda como requisito para participação no programa, como observado acima.

Já Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência é um conjunto de compromissos do Brasil, com as prerrogativas da Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência da ONU.

Esse documento dispara ações governamentais em relação a questões sobre acesso a educação, inclusão social, acessibilidade e atenção a saúde. Em nossas análises deteremos nosso olhar para as questões de acesso a educação, prioritariamente no Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, que também se encontra nas ações do Programa.

O documento toma a educação como direito de todos os cidadãos. Além disso, o plano prevê prioridade para matrícula nos cursos do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), a instalação de Núcleos de Acessibilidade nas IES e ofertados cursos de formação em Pedagogia, com ênfase na educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa, e cursos de Letras/Libras em todas as IES.

Não há como negar que as exigências são muitas e que não basta apenas a boa vontade de alguns. Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização e uma política precisa ser urgentemente pensada para isto. E, como base para as reformulações necessárias, tornam-se necessárias investigações sobre as estruturas e serviços existentes para atender a diferentes demandas, os resultados alcançados pelas experiências de inclusão vivenciadas pelas instituições de ensino, entre outras.

Talvez a maior dúvida que paira no ar seja justamente a de podermos acreditar que o mesmo sistema social e escolar que historicamente exclui os sujeitos da

Educação Especial possa agora incluí-los, sendo esse *incluir* entendido como a presença e participação plena de cada um conforme suas características.

Concordamos com Rossetto (2009) quando ela discorre sobre as políticas instituídas, ao afirmar que,

Garantias legais existem e mostram que, pela simples existência, não são suficientes para garantir a participação e a equiparação de oportunidades. Dar a voz a essa população talvez seja uma das medidas para se organizar políticas públicas conscientes e coerentes com as necessidades de participação social dessas pessoas (ROSSETTO, 2009, p.13).

A questão é: como tornar este espaço tão acessível, se ele representa um problema ao que está posto, quando habilita seus integrantes no exercício crítico? É nesse fato que a formação acadêmica deve se pautar, pois os futuros profissionais desempenharão suas funções a partir da base e das experiências advindas da vivência universitária.

É preciso formar sujeitos responsáveis também pelo social. A primeira contribuição deve vir do meio acadêmico. Assim, Santos diz que “a responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não tem poder para as impor” (SANTOS, 2006, pág. 68).

Não discutiremos aqui a questão da reserva de vagas para pessoas com deficiência, o que já é visto em alguns IFES do país, pois nosso trabalho visa desvelar prioritariamente esse campo do acesso e permanência para a Universidade Federal do Espírito Santo. Esta que ainda tem muito ainda a discutir sobre o tema.

Formulamos este trabalho, pois acreditamos em mudanças possíveis. Tal fato não ocorrerá de súbito, mas fruto da luta para assumir a responsabilidade do

lugar que ocupamos, lugar este que já discutimos com Santos (2006): o papel social da universidade para agir pelos grupos que não tem poder de se impor.

Analisadas as teorias e embasamentos legais, o que nos dizem os pesquisadores que partiram para o campo? Que questões surgiram de seus trabalhos? O que seus estudos podem contribuir para pensar caso da UFES? Estas cenas que desvelaremos a seguir...

4. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DIALOGANDO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

“Certas canções que ouço cabem tão dentro de mim que perguntar carece. Como não fui eu que fiz” (Certas Canções, Milton Nascimento).

Ao investigar as produções acerca do objeto de estudo deste trabalho³, iniciamos pelo nosso quintal: a própria Universidade. Nessa primeira busca constatamos que a UFES não possui nenhuma pesquisa concluída sobre a inclusão de deficientes no ensino superior, o que encontramos foi somente uma pesquisa da área das Engenharias sobre a acessibilidade.

Quando levamos a procura ao nível nacional recorreremos à relação de trabalhos apresentados na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); aos artigos relacionados na Scientific Electronic Library Online (SciELO); a outros encontros da área da educação (XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE; V e VI Seminário Nacional de Pesquisadores em Educação Especial; e o VI Congresso Brasileiro de Educação Especial); e no Banco de Teses da CAPES.

Nesse aspecto, buscamos trabalhos que, prioritariamente, tratassem dos alunos com deficiência no ensino superior, mas também traremos alguns temas sobre a formação de professores.

Com relação aos trabalhos apresentados na ANPED, fizemos o levantamento dos últimos dez anos nos Grupo de Trabalho: Formação de Professores, Política de Educação Superior e Educação Especial.

Em todos esses anos encontramos somente sete pesquisas entre trabalhos encomendados e pôsteres, dentre estes ressaltamos os descritos a seguir.

³ As palavras-chave utilizadas em todos os locais de busca foram: universidade, ensino superior, inclusão, necessidades especiais, deficiente e deficiência.

Lunardi-Lazzarin e Machado (2009) problematizam os enunciados da inclusão no campo da formação de professores, utilizando-se de um conjunto de ferramentas extraídas do campo dos Estudos Foucaultianos em Educação.

Utilizaram como fonte de análise a política de formação de professores no contexto da inclusão, mas especificamente o “Material de Formação Docente do Projeto Educar na Diversidade”. As autoras questionam os efeitos de verdade dos discursos da formação docente nas/das políticas de inclusão e seus efeitos na constituição e governo dos professores.

Outro trabalho que destacamos é o de Almeida (2005), que pesquisa quatro universidades no estado de Mato Grosso do Sul: UCDB - Universidade Católica Dom Bosco; UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal.

Para a autora, os objetivos das disciplinas de educação especial apresentam aspectos importantes em todos os Planos de Ensino pesquisados. Em comum é observada a discussão das políticas públicas e dos conceitos que envolvem a educação especial; entretanto, cada instituição é promotora de olhares diversos sobre como a educação especial se configura na realidade brasileira.

Uma fala do trabalho chama a atenção para a responsabilidade do ensino superior com os futuros licenciados:

A universidade, por meio dos cursos de licenciatura forma educadores e assim transforma estudantes em professores, ou seja, é com o conhecimento e a educação desenvolvidos nas universidades que esses sujeitos atuarão na educação básica (Almeida, 2005).

Com relação ao aluno deficiente no ensino superior, Moreira (2005) traz um estudo de três cursos de licenciatura de uma universidade pública brasileira que possui alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo a

autora, a escolha em pesquisar cursos de licenciatura deve-se, em especial, por sua responsabilidade na formação de profissionais da educação, que, muito provavelmente, receberão estudantes com NEE em suas salas de aula.

Os dados foram obtidos através de entrevistas aos estudantes e professores alvos deste estudo.

O que se constatou, para Moreira (2005) foi a inexistência de recursos e apoios didático-pedagógicos e tecnológicos na universidade em estudo para os alunos com NEE, o que se traduz numa forma de não só manter como até promover desigualdade.

No SciELO encontramos quatro trabalhos sobre a temática, dos quais se destacamos o de Reis e Camargo (2008) que reporta resultados de pesquisa que teve como objeto o estudo crítico e aprofundado sobre o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade) nos cursos de formação de professores no Ensino Superior.

As autoras focalizaram cinco adultos com diagnóstico de TDAH. A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso, desenvolvido a partir da História Oral como fonte de coleta de dados.

Com os resultados obtidos, Reis e Camargo (2008) sugerem que o estudo proposto na pesquisa pode contribuir significativamente para o professor conhecer os determinantes do desempenho escolar de alunos com o transtorno, bem como orientá-lo na busca de parceria com outros profissionais – médicos e psicólogos, por exemplo – quando esta se fizer necessária.

Um fator interessante no debruçar sobre a literatura é a percepção de novos/outros olhares sobre o sujeito com deficiência e se perceber como estão as pesquisas sobre o tema em diferentes regiões do país.

Este é o caso do artigo de Estácio e Lima (2010) apresentado no XV ENDIPE. O trabalho trata a política de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Escola Normal Superior – ENS, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, e teve por objetivos analisar a referida Universidade e compreender como a utilização das tecnologias educacionais propicia o acesso e favorece a permanência dos alunos com baixa visão incluídos nesta política.

Quanto ao Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, tivemos sete trabalhos apresentados nos últimos dois eventos realizados. Destacamos o estudo de Pieczkowski (2011) cujo objetivo foi analisar os limites e as possibilidades no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

Tal pesquisa, de caráter qualitativo, caracterizou-se como um estudo de caso, envolvendo 18 estudantes com deficiência vinculados à Unochapecó, por meio de entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados foram organizados em categorias e examinados com base na análise de conteúdo.

Pieczkowski (2011) conclui que o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior tem se democratizado nos últimos anos, o que cria a necessidade de superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação para garantir a igualdade de oportunidades.

Como campeão de referências temos o IV CBEE, que contou com 30 trabalhos relacionados somente à área da deficiência nas universidades e faculdades do país. Dentre estes temos o de Vidal et. all (2010) que faz uma análise da concepção dos coordenadores de uma faculdade sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior:

Os principais resultados obtidos indicaram que, dos dezesseis cursos que encontramos na Instituição de Ensino, somente cinco possuem pessoas com deficiência, somando um total de seis pessoas. [...] Foi verificado também que, as dificuldades

enfrentadas pelos coordenadores são inúmeras, uma vez que, inexitem materiais ou conteúdos adaptados, e nem mesmo, um planejamento voltado a estas pessoas. Também não há na Instituição, uma preocupação com os professores no sentido de capacitá-los para um trabalho com as pessoas com deficiência e, é insignificante a quantidade de cursos que possuem alguma disciplina que trate da questão (VIDAL et. all, 2010).

Percebendo tais carências na instituição as autoras relatam que seria preciso investir na acessibilidade, capacitação dos professores e recursos materiais adequados para que as condições estejam de fato adequadas para receber os alunos com deficiência.

Outra fonte analisada está no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, neste espaço encontramos pesquisas mais detalhadas sobre o tema que nos possibilitaram pensar sobre nossos dados.

Dentre estas temos a tese de Moreira (2004) que trouxe importante contribuição para analisar o caso da UFES. No estudo, a autora teve como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, de três cursos de licenciatura da Universidade Federal do Paraná.

Moreira (2004) mostra-nos a importância de os professores do ensino superior estarem atentos para a questão da deficiência e de saberem como lidar com os alunos que tem essas necessidades, principalmente nos cursos de licenciatura.

A autora busca analisar o quadro de referências das ações e iniciativas institucionais da UFPR na área das necessidades educacionais especiais e verificar em que medida colaborou para o processo de inclusão de tais estudantes.

Em suas considerações, Moreira (2004), vai apontar também a dificuldade de acessibilidade na universidade pesquisada, assim como a dificuldade atitudinal,

especialmente no que se refere nas relações professor-aluno. Para a autora, é preciso romper barreiras de todas as formas de exclusão e discriminação.

Alcoba (2008) objetivou com sua tese investigar como professores da Unicamp encaravam as possibilidades de acesso e permanência dos alunos com deficiência nos cursos superiores da instituição, visando conhecer quais eram as oportunidades que tinham para construir um ambiente inclusivo naquela universidade e o que estava sendo um obstáculo à sua concretização.

Realizando um estudo de caso de natureza qualitativa, a autora nos relata em suas considerações finais duas questões que a marcaram na análise dos dados:

[...] destaco a necessidade de a comunidade acadêmica superar a compreensão da deficiência como limite incontornável, localizado apenas no corpo da pessoa com deficiência, e o cunho assistencialista que subsiste nas posturas e ações, decorrente desta compreensão. Em segundo lugar, ressalto, quanto aos seus professores, que é preciso vencer as resistências às diferenciações que esses estudantes demandam, por meio do desenvolvimento de uma nova concepção geral do ensino na universidade (ALCOBA, 2008, p. 206).

Na tese de Rossetto (2009) observamos que a autora objetivou:

[...] compreender as singularidades da trajetória pessoal e aquelas relativas à escolarização de pessoas com deficiência que frequentaram o ensino superior, identificando suas características e suas específicas necessidades no contexto educativo e acadêmico tomando como universo a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (ROSSETTO, 2009, p. 22).

Para este fim, utilizou-se da abordagem histórico-cultural de Vigotski e o pensamento sistêmico de Humberto Maturana como referenciais teóricos; das narrativas e histórias de vida como ferramentas para coleta de dados.

A autora mostra com o relato dos alunos, que os programas de educação especial presentes na instituição só existem devido às reivindicações dos próprios estudantes. Porém, este fato leva novos estudantes para a universidade referida e forma cada vez mais pessoas com deficiência que entram no mercado de trabalho.

Este movimento dialético relatado por Rossetto (2009) serve também para desmistificar as incapacidades que muitas vezes são atribuídas às pessoas com deficiência.

Na tese de Castro (2011) a pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de identificar as ações e iniciativas das universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência dos alunos com deficiência, verificando as barreiras e facilitadores desses alunos nas instituições pesquisadas.

Seus apontamentos indicam que nas Universidades é possível observar muitas dificuldades de acesso e permanência para os estudantes com deficiência. Porém, Castro (2011) observa que as adequações realizadas pelas instituições, estão começando a aparecer de forma mais concreta. Mas que ainda, cai para o estudante o mérito de sua permanência.

Na UFES, encontramos uma dissertação de mestrado de Peixoto (2005) que trata da acessibilidade no campus de Goiabeiras. A autora tem como objetivo diagnosticar e analisar as condições de acessibilidade no meio edificado oferecido pela UFES.

Assim como na pesquisa de Castro (2011), Peixoto (2005), observa que a UFES não está preparada para receber os estudantes com deficiência, especificamente no quesito da acessibilidade.

Antes de iniciar este estudo esperávamos encontrar poucos trabalhos sobre o tema, porém a realidade é outra, visto que, em relação ao número de alunos

com deficiência que conseguem chegar à universidade, estas pesquisas estão acima do previsto.

Outro fator interessante é a busca por atender as demandas das instituições através das pesquisas, estas que se mostraram presentes em várias regiões do país. Os trabalhos partem muitas vezes de uma necessidade recorrente na própria universidade/ faculdade.

Pensar sobre este fato nos impulsiona ainda mais para conhecer a realidade em que estamos inseridos: a UFES.

Nossa contribuição será importante, pois trará uma temática inédita no âmbito dos *campi* da UFES. Fazendo um levantamento e na tentativa de provocar o diálogo nos diversos setores da universidade, principalmente da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil (PROGPAES), alunos com deficiência e seus professores.

Contextualizado o campo geral de estudo, partimos agora para a descrição local da pesquisa e os modos de análise a partir dos teóricos utilizados.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para realização desse estudo, lançamos mão da abordagem de pesquisa qualitativa por entendermos que a descrição das políticas da inclusão no ensino superior necessita de maiores aprofundamentos, especialmente no que se trata das políticas adotadas pela UFES.

Entendemos também, assim como Ludke e André (1996, p. 13) que é necessário “se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes”, no nosso caso, como os estudantes com deficiência vivenciam as políticas de inclusão na universidade.

Ao longo das disciplinas do curso de Mestrado percebemos a importância de se conhecer o fenômeno a ser estudado antes de esquematizar o percurso metodológico, afinal, como nos alerta André (1995), não é possível dizer algo sobre o que não somos sem antes saber dos sujeitos que são.

Para tanto, nesse estudo adotamos como metodologia o estudo de caso numa perspectiva qualitativa, tendo como base teórico-metodológica a abordagem histórico-cultural de Vigotski (1993); e o paradigma indiciário de Ginzburg (2001).

Segundo Góes (2008) a contribuição da abordagem histórico-cultural é que, esta considera a educação como imprescindível para a formação do sujeito, pois o avalia como existente a partir da inserção na vida social. Tal abordagem vê o conhecimento como uma importante ferramenta para orientar a existência e conduzir a humanidade na história.

Baseando-se em trabalhos de Morelli no estudo de obras de arte, Ginzburg diz que “é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas [...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 2001, p. 144).

O autor nos mostra que por milênios, o homem aprendeu a decifrar as pistas e sinais através do ofício da caça. Tal fato foi se perdendo ao longo dos anos, principalmente pela exigência do rigor científico que via na queda das características individuais de um objeto a oportunidade de afastar as emoções do pesquisador (GINZBURG, 2001).

Nesse sentido, observamos que mesmo com a apropriação de técnicas e instrumentos condizentes com os objetivos do estudo, a preocupação no período de levantamento de dados e na posterior análise foi em relação ao contato com os sujeitos. Questionamos até que ponto nos separamos do entrevistado? O que nos impulsiona a fazer um recorte do outro? Que tipo de recortes fazemos? Nossas análises estão condizentes com o que nos foi relatado?

Para Ginzburg, no método indiciário, não há quantificação, realidade, ou uma verdadeira forma de se fazer pesquisa. Com isso, o autor irá ratificar por meio de suas pesquisas que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (2001, p. 177).

Assim, nos dados que encontramos, tanto dos que se referem às políticas quanto dos que se referem às vivências dos alunos com deficiência, encontramos uma realidade opaca, que por meio das pistas que encontrávamos, era possível inferir sobre elas.

De fato, concordamos com Ginzburg (2001, p.144) quando ele dizia que para Morelli era “necessário analisar os pormenores negligenciáveis”.

Nesse sentido, o trabalho cognitivo do método indiciário, deve ser capaz relatar cada item, em seus pormenores. O autor vai ressaltar que o pesquisador deve possuir a “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis,

remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 2001, p. 152).

E isso se dará por meio do contato direto e minucioso com o sujeito. Haja vista que nossa incompletude é preenchida por esse contato com os próximos a nós. Nossas inquietações só foram em parte preenchidas pelo contato com os sujeitos da pesquisa, que auxiliaram a visualizar as dificuldades e lutas dos alunos com deficiência no Ensino Superior.

Se formos compelidos a estes encontros, cabe a nós, como pesquisadores, procurarmos mecanismos para melhor descrever as interações e os resultados conseguidos:

A posição teórico-metodológica definida em uma pesquisa constitui-se na escolha de um caminho em que o pesquisador articula a perspectiva teórica ao método de interpretação das questões propostas em um trabalho científico. Conhecer a matriz teórica de um trabalho é fundamental, pois indica as possibilidades de interpretação do objeto de estudo, processo que precisa ser tecido dando condições ao pesquisador de ir e vir em suas reflexões e não somente ser reduzido ao aspecto instrumental da metodologia (CAETANO, 2009, p. 89).

Existe a necessidade de se conhecer o outro, o personagem com que se está trabalhando. Conhecer no cotidiano, indo a campo, aproximar-se, ver como se dá a questão política, não tratar como outro estranho, mas alguém próximo. De certa forma os sujeitos da pesquisa foram recriados pelo pesquisador, é a visão que se tem por eles que nos propusemos a colocar no papel.

Para tanto, apoiada no método indiciário, inferimos pela

“busca de fatos pequenos (detalhes), a observação atenta e a inferência a partir da análise indutiva (do particular para a totalidade). Dupin valoriza a observação dos fatos, a objetividade, o rigor lógico e a dúvida metódica na análise (categorias do pensamento positivista)” (COELHO, 2006, p.16).

Mesmo tendo essa necessidade do trabalho intensivo é preciso lembrar que, na maioria dos casos, e, neste caso, estamos em terreno alheio, principalmente quando se trata de um estudo de caso, é necessário adentrar nesse mundo.

Nesse trabalho, o saber conjectural é necessário para a produção do conhecimento científico, ou seja, “[...] a conjectura também constitui um diferencial necessário na elaboração do conhecimento científico” (COELHO, 2006, p. 27), pois também afirma o rigor, de métodos, de informações precisas para o pesquisador.

Ao iniciarmos este estudo, já era sabido que a UFES não dispunha de uma política institucionalizada para os estudantes com deficiência, este era nosso fato conhecido. Assim, o paradigma indiciário nos auxiliou a perceber na fala dos alunos quais as práticas que estavam realmente acontecendo e que não eram partilhadas com o universo dos gestores.

Para pensar estas relações e a forma como afetam a vida dos alunos, partimos da contribuição de Vigotski (1993). Este diz que nós nos constituímos a partir do outro, é no diálogo e nas interações que se apreende a cultura. Para este autor a educação tem um papel fundamental quando auxilia os indivíduos a organizarem os conteúdos, sendo primordial para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, pois, “a tarefa da escola [...] consiste em não adaptar-se à deficiência, mas sim a vencê-la” (VIGOTSKI, 1993, p. 119, tradução nossa).

Severino (2007) relata a importância da pesquisa acadêmica em educação e a necessidade dos objetos estudados terem uma relevância social. Assim:

Construir o objeto do conhecimento é apreendê-lo em suas próprias fontes, em sua particularidade: não é contemplá-lo ou intuí-lo em sua essência, nem representá-lo abstratamente; ou melhor, a sua representação abstrata não é um ponto de partida, é um ponto de chegada, é o resultado de uma construção feita com os dados e elementos fornecidos pela

fonte na qual o objeto se realiza concretamente (SEVERINO, 2007, p. 3).

O pesquisador da educação apresenta, para o autor, uma tripla dificuldade: ao se deparar com um campo complexo de se aplicar os critérios de cientificidade; ao ter objetos com características existenciais peculiares; e ao preocupar-se sobre o caráter ideológico da prática educativa (SEVERINO, 2007).

Vigotski (1993) mostra a questão forte do social e do outro, de algo externo, como constitutivo das múltiplas vozes que nos perpassam. Necessitamos conhecer muito mais do que está dado à primeira vista e investigar o porquê das situações.

5.1 Caracterizando o estudo de caso e as ferramentas para coleta de dados

Para atender aos objetivos da pesquisa, optamos por realizar um estudo de caso, nos referenciando em Ludke e André (1996), pelo fato da delimitação da pesquisa. Para as autoras,

[...] O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular. [...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE E ANDRÉ, 1996, p.13).

Nesse sentido, ao retomarmos nosso objetivo, nos interessa valorizar algo singular, ou seja, a fala dos estudantes com deficiência na UFES. Assim, esse estudo primeiramente “visa à descoberta” das concepções e vivências desses estudantes no espaço acadêmico.

Para tanto, o “contexto” das políticas de inclusão da UFES, atrelada as concepções dos estudantes nos auxiliaram pensar o estudo de caso mais densamente. Assim, a intenção do estudo de caso, conforme Ludke e André

(1996), é possibilitar ao pesquisador “[...] revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LUDKE E ANDRÉ, 1996, p. 19).

Ainda, esse trabalho irá apresentar, como ponto característico, pontos de vistas conflitantes, o que é comum quando se trata de políticas públicas e sujeitos. Mas é importante destacar que o papel do gestor nesse momento não está sendo questionado pela pesquisadora. As questões emergentes tem origem nos sujeitos da pesquisa. Para Ludke e André (1996), “[...] a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira” (LUDKE E ANDRÉ, 1996, p. 20).

Ao optarmos pelo estudo de caso, é imprescindível o uso de instrumentos que deem conta de abarcar as especificidades do cenário analisado. Partindo desse pressuposto, utilizamos análises documentais e entrevistas semiestruturadas.

Na análise documental embora se recorra ao argumento de autoridade, os textos dão margem a interpretações e reinterpretações (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). É necessário então, reconhecer a importância dos documentos legais para o estudo de políticas públicas e para além, analisar o conteúdo das mesmas.

A entrevista semiestruturada faz com que o pesquisador consiga um direcionamento nas respostas e oferece “oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

Estipulados este mecanismos, transcorreremos a seguir sobre as abordagens para início da coleta de dados.

5.2 Os procedimentos para coleta de dados e os sujeitos

No início da pesquisa, procuramos o contato inicial junto ao órgão responsável na época (Secretaria de Inclusão Social - SIS) para obter mais informações sobre os alunos com deficiência da UFES. A Secretaria passava, naquele momento por uma reestruturação conceitual, deixando de se referir aos alunos com necessidades especiais para o termo com deficiência, muito por conta da nova legislação e porque o termo antes usado dava margens a múltiplos entendimentos sobre que necessidades realmente precisariam de auxílio por parte da Universidade. Existia um levantamento sendo feito com esses alunos, que deveriam se cadastrar junto à SIS para obter os recursos materiais e ajuda necessária.

Fizemos um primeiro questionamento, já que existem esses dados, mas de forma fragmentada e não contínua (ANEXOS VI, VII, VIII e X).

Elegemos, então, o último quadro (ANEXO X) que trata dos alunos matriculados até o ano de 2011, sendo que esses subsídios para o trabalho foram conseguidos através do Sistema Integrado de Informações Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo (SIE). Este banco de dados faz parte do quadro organizacional online da UFES e traz os dados dos alunos, o que possibilitou nosso primeiro contato via email de forma mais fácil.

Os sujeitos dessa pesquisa são os estudantes com deficiência, regularmente matriculados na UFES do campus de Goiabeiras. Buscamos assim, organizar os sujeitos de forma que todos os Centros do *campus* de Goiabeiras estivessem contemplados.

Foram 9 alunos entrevistados, sendo eles dos cursos de: Biblioteconomia (CCHN); Educação Física (CEFD); Física (CCE); Letras, Ciências Sociais e Psicologia (CCHN); Artes (CAR); Pedagogia (CE); e Engenharia Mecânica (CT).

As características gerais desses sujeitos são evidenciadas na tabela a seguir, sendo que no subcapítulo 6.2 traremos mais dados para análise.

TABELA 1 – Quadro geral dos estudantes entrevistados:

ALUNOS	IDADE	TIPO DE DEFICIÊNCIA	TURNOS EM QUE ESTUDA
Léia	29 anos	Física, causada por lesão medular.	Diurno
Maurício	26 anos	Cegueira, causada por glaucoma congênito.	Diurno
Rafael	24 anos	Tetraplegia, causada por acidente automobilístico.	Diurno
Alice	33 anos	Física, causada por poliomielite. Utiliza muletas.	Noturno
Camila	49 anos	Física, causada por hipertrofia muscular.	Noturno
Bruno	27 anos	Múltipla (física e visual), causada por paralisia cerebral. Utiliza cadeira de rodas.	Noturno, mas fazendo matérias no vespertino.
Rafaela	45 anos	Física, causada por poliomielite. Utiliza cadeira de rodas.	Noturno
Ana	39 anos	Física.	Noturno
João	24 anos	Visual, causada por acidente automobilístico.	Noturno

Entramos em contato com esses alunos primeiro através de correio eletrônico, assim marcamos as entrevistas com aqueles que se dispuseram a participar.

Os encontros se deram sempre na UFES, com local e horário que melhor se adequassem às necessidades dos estudantes. Durante esses momentos pudemos transitar com os entrevistados pelos espaços que são de uso diário e já observar como os estes locais carecem de adaptações para esses alunos.

Após as entrevistas solicitamos a cada estudante que indicasse professores do curso para que fizéssemos o trabalho com eles e escolhessem um nome fictício para serem mencionados na dissertação.

Realizamos as entrevistas com os professores indicados, sendo que alguns deles fizeram parte da vida acadêmica dos alunos em funções de gestão/coordenação, além de professores que participaram das discussões da fundação do Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES). Foram entrevistados cinco professores.

As entrevistas foram realizadas para estender essa aproximação com os sujeitos, sendo realizadas com alunos com deficiência; com os professores; e com gestores da Universidade. Segue abaixo a listagem dos professores participantes da pesquisa.

TABELA 2 - Quadro geral dos professores entrevistados

PROFESSORES	Há quantos anos leciona na UFES?	Conhece as discussões que a UFES vem fazendo sobre inclusão das pessoas com deficiência?	Tem formação na área de Educação Especial?	Participou da construção do NA/UFES?
ALEX	16 anos	NÃO	NÃO	NÃO
GUSTAVO	14 anos	SIM	SIM	SIM
LUIZ	38 anos	NÃO	NÃO	NÃO
MADALENA	8 anos	SIM	SIM	SIM
RITA	20 anos	SIM	NÃO	NÃO

Conseguimos junto à UFES o contato de outros espaços importantes, como a Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV), a Prefeitura Universitária e a Pro - Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Como objetivo desse estudo, levantaremos os dados referentes até o ano de 2012, pois as políticas de inclusão passam por algumas mudanças dentro da universidade com a criação de uma Pró-reitoria específica para o assunto Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil (PROGPAES), que visa aglomerar as tarefas da SIS e dar continuidade ao trabalho feito pela antiga Secretaria.

Estes são os percursos metodológicos que percorremos para analisar a inclusão dos alunos com deficiência na UFES e acima de tudo tentar estreitar os debates com diversas entidades e órgãos que trabalham sob o mesmo tema.

5.3 O *locus da pesquisa*

Após perpassarmos a questão do Ensino Superior, da deficiência e das políticas para inclusão; chegamos ao local onde se pretende realizar a pesquisa: a Universidade Federal do Espírito Santo.

Segundo dados do site da UFES⁴, a história do Ensino Superior no Espírito Santo tem início na década de 1930 com a criação, pela iniciativa privada, de alguns cursos como Odontologia, Direito e Educação Física. Durante o governo de Jones dos Santos Neves (1951-1955) esses cursos isolados foram agrupados e passou a existir, no dia 5 de maio de 1954, a Universidade do Espírito Santo, mantida e administrada pelo governo estadual.

Alguns anos depois, em 30 de janeiro de 1961, o presidente Juscelino Kubitschek, em um ato administrativo, transformou a instituição em uma universidade federal. Nascia então a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Já no ano seguinte começou a ser pensada a possibilidade de se concentrar todos os cursos existentes em um único espaço físico. E o governo federal desapropriou uma imensa área ao norte da capital, em Goiabeiras, onde começa a ser erguido o principal campus da UFES, com uma área de mais de 1.500 mil m².

A UFES, pouco a pouco, foi se expandindo geograficamente e criando outras possibilidades de acesso ao conhecimento. Na década de 70, ainda na capital, abriu outro campus, onde se instalou o atual Centro de Ciências da Saúde (CCS) e o Hospital Universitário Antonio Cassiano de Moraes (HUCAM), na região de Maruípe. Ao sul do Estado, na cidade de Alegre, instalou-se o atual Centro de Ciências Agrárias (CCA), no início dos anos 70. Ao Norte, em São

⁴ www.ufes.br

Mateus, foi criado em 2006 o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES).

A Universidade Federal do Espírito Santo possui uma área construída de 225.918 m². Em seus campi circulam cerca de 15 mil alunos de graduação, 1.200 professores e 2.200 servidores técnico-administrativos.

A estrutura física abrange quatro *campi* (Campus de Goiabeiras, de Maruípe, de Alegre e de São Mateus). A organização administrativa abrange a Reitoria, com suas seis Pró-Reitorias (Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG; Pró-Reitoria de Administração – PROAD; Pró-Reitoria de Extensão – PROEX; Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PROPLAN; Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil (PROGPAES)⁵; as Secretarias (Secretaria de Assistência Comunitária, Secretaria de Produção e Difusão Cultural, Secretaria de Comunicação Social, e a Secretaria de Inclusão Social); Assessorias; os Conselhos Superiores (Conselho de Curadores, Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão); os dez Centros Acadêmicos (Centro de Artes, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Agrárias, Centro de Ciências Exatas, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desportos, Centro Tecnológico, Centro Universitário Norte do Espírito Santo); e, os Órgãos Suplementares (Instituto de Odontologia, Instituto de Tecnologia, Núcleo de Processamento de Dados, Prefeitura Universitária, Instituto de Estudos e Educação Ambientais e Biblioteca Central); e, a Unidade Consolidada Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes.

O Relatório de Gestão Anual da universidade nos diz que:

⁵ Recém-criada, abrange também os projetos de Assistência estudantil, como o de auxílio ao aluno com deficiência.

A Instituição se faz presente nos 78 municípios capixabas nas diversas ações que executa, ou seja, através do ensino, da pesquisa, da extensão e da cultura e do incentivo ao desenvolvimento tecnológico, além de manter três Centros Regionais de Educação a Distância, estruturados, e vinte e seis Polos Municipais distribuídos geograficamente, aproximando o cidadão da Instituição universitária da cultura e do incentivo ao desenvolvimento tecnológico, além de manter três Centros.

A UFES acumulou em 2010, conforme meta estabelecida, a oferta de 1660 vagas na graduação, disponibilizando 4755 vagas no vestibular, também pactuadas, em 80 cursos ofertados nos quatro *campi*. Na modalidade a distância, disponibilizou, conforme Ação proposta, 2800 vagas (UFES, 2011).

Sob esta ótica do desenvolvimento da Universidade, paramos para refletir: será que ele também se dá na área social e de inclusão dos setores menos favorecidos para o acesso e permanência dentro da UFES?

Ao delimitar o pré-projeto entregue ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), procuramos, no ano de 2009, a Secretaria de Inclusão Social (SIS).

A SIS foi criada pelo Conselho Universitário em fevereiro de 2008 e estava diretamente ligada ao Gabinete do Reitor. Tinha como finalidade estruturar o sistema de reserva de vagas e desenvolver o Plano de Assistência Estudantil da UFES, contribuindo, assim, para a redução dos índices de retenção e evasão dos estudantes.

Ao realizar este levantamento recebemos os dados da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) (ANEXO VI). Na época existiam 60 alunos com algum tipo de necessidade educacional especial (N.E.E.) nos campi da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Visando atender esses acadêmicos o Conselho Universitário, por meio da Resolução nº 3/2009, aprovou o Plano de Assistência Estudantil da

universidade. Este plano objetiva diminuir as desigualdades com intuito de possibilitar aos seus estudantes uma maior permanência na instituição, assim como um melhor desempenho acadêmico. Dentre as metas propostas existe a de melhorar a acessibilidade dos deficientes na UFES, porém, nem todos os projetos estão em andamento. Existem também alguns espaços não institucionalizados em que a questão é levantada, como o Fórum de Acessibilidade.

A SIS levantou esforços para que a UFES disponha de um Núcleo de Acessibilidade, buscando atender as necessidades dos alunos e garantir a entrada da Universidade no Programa de Acesso à Universidade (INCLUIR), este que visa a implementação de política de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior e eliminar barreiras comportamentais, pedagógicas, físicas e de comunicações entre os alunos (MANZINI, 2008). Por meio de editais, o programa investe em núcleos que auxiliam os estudantes com deficiência a ter melhor acesso a todos os serviços das Universidades.

Segundo relato do ex-coordenador da Secretaria de Inclusão Social (SIS) a proposta inicial era de se trabalhar em duas vertentes:

Primeira; estamos atendendo, em regime emergencial, aos cursos que nos procuram com dificuldades para atender os estudantes com deficiência ou necessidades especiais. E a segunda constituiu um grupo de trabalho que será transformado em Núcleo de Acessibilidade que contará com apoio direto do Programa INCLUIR do Ministério da Educação. O Grupo de Trabalho é formado por professores, pesquisadores, técnicos educacionais, arquitetos e engenheiros da comunidade universitária e estudantes com deficiência.

O trabalho que estava em andamento era o Projeto Inclusão da Pessoa com Deficiência que tinha por finalidade garantir ao estudante com deficiência as condições específicas que permitam o acompanhamento de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão⁶.

⁶ Formulário no ANEXO IX

A partir de 2012 com a Resolução CUN 07/2012, de 08 de março de 2012, a UFES cria a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil (PROGEPAES). Em sua estrutura organizacional, a PROGEPAES encontra-se com a seguinte estrutura: uma secretaria administrativa geral e três departamentos (Departamento de Divisão de Pessoas; Departamento de Desenvolvimento de Pessoas; Departamento de Atenção à Saúde; e Departamento de Gestão de Restaurantes) e duas Divisão com a mesma hierarquia de Departamentos (Divisão de Assistência Estudantil e Divisão de Legislação e Infraestrutura).

A SIS é dissolvida e seus ordenamentos ficaram a cargo da Divisão de Assistência Estudantil (DAS). Este contexto de reformulação política que o estudo se insere.

Reconhecidas as formas que compuseram o trabalho, partimos agora para a análise dos dados coletados.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES: DOS INDÍCIOS POLÍTICOS ÀS EVIDÊNCIAS VIVIDAS.

Nesse capítulo discorreremos sobre os dados coletados durante a pesquisa. O estudo, de natureza qualitativa, percorre por três eixos de análise para exposição dos dados: as políticas de inclusão estudantil da UFES; análise dos dados quantitativos sobre os estudantes com deficiência; e o relato das vivências desses alunos na universidade.

Este último ponto se divide ainda em outros três: acesso, condições para permanência e as formas de apropriação do conhecimento.

Destaco que esse trabalho possui um recorte específico. Apesar dos sujeitos que integram a pesquisa serem todos os estudantes da UFES com deficiência, cadastrados no sistema a eles destinado, as análises qualitativas vão se centrar nos dados coletados dos estudantes que aceitaram participar.

Dessa forma, nossa intenção é analisar como se dá a inclusão dos estudantes com deficiência na UFES, sobretudo a relação entre as políticas propostas pela instituição e o vivido pelos estudantes.

Para tanto, usaremos como aporte teórico as contribuições de Ginzburg, especialmente quando ele retrata tramas metodológicas em suas pesquisas, que nos auxiliam com as nossas, à medida que:

Poderíamos comparar os fios que compõem esta pesquisa aos fios de um tapete. Chegados a este ponto, vemo-lo a compor-se numa trama densa e homogênea. A coerência do desenho é verificável percorrendo o tapete com os olhos em várias direções (GINZBURG, 2001, p. 170).

6.1 A Política de Assistência Estudantil na UFES

O contexto histórico atual que diz respeito à educação inclusiva tem possibilitado a abertura para programas e projetos institucionais que reafirmam a diversidade humana e que promovem o acesso e a permanência de todos e todas na educação básica.

Para além dos dispositivos que promovem à inclusão na educação básica, recentemente, esta tem chegado a mais um nível, o ensino superior. Nesse sentido, esse subitem versará sobre caminhos percorridos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), abordando os dispositivos legais que de certa forma, tem garantido a formação no ensino superior de pessoas com deficiência e de pessoas antes excluídas desse sistema de ensino, ou seja, o que a UFES vem adotando enquanto políticas para inclusão de pessoas, entre elas, com deficiência.

6.1.1 AS DIFERENTES FORMAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR DA UFES

Neste tópico relatamos as diferentes formas de auxílio aos estudantes que a UFES vem implementando. Tal assistência começa a se firmar principalmente no âmbito de políticas de nível nacional para o local.

Temos como exemplo o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é um programa do Governo Federal que promove a permanência dos estudantes de baixa renda matriculados nas instituições federais de ensino superior (IFES).

Anteriormente a criação da PROGEPAES, em 2012, a assistência estudantil na UFES, estava ligada diretamente ao Gabinete do Reitor, por meio de uma Secretaria (SIS).

No caso da UFES, a antiga SIS e atual PROGEPAES, vem desenvolvendo ações para distribuição dos recursos do programa. Hoje, por meio da Resolução 03/2009 do Conselho Universitário, o Programa de Permanência para execução de projetos contemplados no ANEXO XI.

Para análise política da assistência estudantil da UFES, vamos nos remeter apenas à PROGEPAES, pois apesar das mudanças no âmbito da gestão serem significativas, as mudanças das políticas traçadas pela Universidade, muito pouco se alteraram.

Dentre as propostas de Assistência a estudantes, a PROGEPAES trabalha com cinco linhas de projetos⁷, sendo eles:

- Projetos destinados somente aos estudantes cadastrados no programa de assistência estudantil da universidade;
- Projetos destinados aos estudantes cadastrados no programa de assistência estudantil da universidade desenvolvido em parceria com o departamento de atenção a saúde – DAS;
- Projetos destinados aos estudantes cadastrados no programa de assistência estudantil da universidade desenvolvido em parceria com o núcleo de pesquisa e extensão na área do movimento corporal (NUPEM);
- Projeto especial;
- Projeto destinado a todos os estudantes da universidade.

⁷ Os projetos estão discriminados conforme ANEXO XI

Tal programa tem como objetivo proporcionar aos acadêmicos da UFES, uma formação ampliada, maior produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico, bem como, minimizar a retenção e evasão nos cursos de graduação da UFES.

Por meio do programa, foram propostas ações para o plano de assistência que garantia aos estudantes o auxílio moradia, auxílio transporte, entre outros, que proporcionavam ações afirmativas e políticas de apoio social ao estudante da UFES.

Por ações afirmativas entendemos aqui como:

[...] as medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização (Brasil, 2012a).

Dentre outras formas de auxílio aos estudantes, temos o Programa Milton Santos (PROMISAES), também do Governo Federal, é um programa de cooperação técnica entre o Brasil e em especial, os países africanos, nas áreas de educação e cultura.

O projeto oferece apoio financeiro no valor de seiscentos e vinte e dois reais para alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior. O auxílio visa cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso, já que muitos vêm de países pobres.

Nesse sentido, também o PEC-G atende com uma ajuda financeira, com uma bolsa no valor de um salário mínimo, estudantes africanos regularmente

matriculados em cursos de graduação das IFES e que tenham bom desempenho acadêmico.

Na UFES, no ano de 2012, o Convênio de Graduação – PEC-G, segundo dados da Secretaria de Relações Internacionais da UFES, conta com um total de 56 estudantes distribuídos nos seguintes cursos: Administração; Arquitetura e Urbanismo; Artes Visuais; Ciência da Computação; Ciências Econômicas; Ciências Sociais; Comunicação Social; Desenho Industrial; Direito; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia da Computação; Engenharia de Produção; Engenharia do Petróleo; Engenharia Mecânica; Engenharia Química; Estatística; Farmácia; Letras Português; Medicina; Oceanografia; Odontologia; Psicologia e Serviço Social.

Dentre estes 56 estudantes, apenas 24 recebem o auxílio do PROMISAES. Inicialmente, o processo de seleção para o recebimento das bolsas era feito de forma centralizada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Superior. A partir do segundo semestre de 2012, a seleção será descentralizada e será organizada pela própria instituição. Além da bolsa, alguns estudantes recebem um auxílio financeiro do país de origem.

Partindo do princípio da inclusão, a SIS também contou com uma proposta de criação e funcionamento do Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES). Hoje a PROGEPAES retoma esta incumbência, cuja finalidade é coordenar e executar as ações relacionadas com a promoção de acessibilidade e mobilidade, bem como acompanhar e fiscalizar a implementação de políticas de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

6.1.2 ESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA INCLUIR E DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA UFES

O Programa Incluir, pensado também pelo governo federal, tem como objetivo criar e consolidar Núcleos de Acessibilidade nas IFES do país. Tais núcleos devem orientar suas ações especialmente para garantir a acessibilidade plena das pessoas com deficiência, eliminando assim, as barreiras arquitetônicas, comportamentais, pedagógicas e de comunicação.

No ano de 2005 até 2010, o orçamento foi distribuído por Chamadas Públicas, estes que previam o orçamento de até duzentos mil reais para cada Núcleo. As propostas eram enviadas e avaliadas, as IFES apresentavam projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. Sendo os serviços contemplados:

2.3.1. Pequenos serviços: adequações arquitetônicas para acessibilidade física (rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e outros) em conformidade com ABNT NBR 9050 de 2004 e o Decreto no- 5296, de 02 de Dezembro de 2004;

2.3.2. Aquisição de recursos de tecnologia assistiva: computador, impressora Braille, software para acessibilidade, linha Braille, lupa eletrônica, elevador, dentre outros;

2.3.3. Aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessível;

2.3.4. Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade;

2.3.5. Formação de profissionais da instituição para o uso de acessibilidade recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens para a promoção da das pessoas com deficiência na educação superior (BRASIL, 2010b).

A partir de 2012, o MEC passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, destinado diretamente às Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por

meio dos Núcleos de Acessibilidade, que se estruturam com base nos seguintes eixos:

a) infraestrutura

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

b) currículo, comunicação e informação

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

c) programas de extensão

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

d) programas de pesquisa

O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, resignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva (BRASIL, 2012b).

Percebemos uma mudança nas características da destinação da verba, principalmente nos pontos C e D relatados acima. Estes que visam para além das barreiras físicas enfrentadas, buscando direcionar as ações também às pessoas envolvidas no processo.

Na UFES, o Programa Incluir é coordenado pelo DAE, que pertence à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil (PROGPAES). Até o 1º semestre de 2012 tem o cadastro de 122 estudantes com deficiência pelo levantamento da antiga SIS.

Devido ao fato de não ter sido contemplada pelos editais do Incluir até o ano de 2012, a universidade tem promovido ações pontuais que visam à eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas para o acesso de todos, nas dependências de seus *campi*. Nesse sentido, são instalados elevadores e construídas rampas nas dependências antigas, em especial no prédio da Biblioteca Central.

Além disso, a atual administração, por meio da Prefeitura Universitária (PU), está construindo calçadas cidadãs, conforme normas da NBR 9050. Dentre outros estudos, a PU está analisando a construção de ciclovias nas dependências da UFES, bem como a acessibilidade nos banheiros das dependências dos *campi*.

Ainda, as novas construções que estiverem previstas, estão sendo pensadas conforme Decreto-Lei nº. 5296 de 02 de dezembro de 2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Podemos observar que a assistência estudantil da UFES até o ano de 2012, está centrada no caráter socioeconômico do estudante. E que ainda, as ações políticas são pontuais, em forma de projetos e das necessidades emergenciais, no caso dos estudantes com deficiência.

Podemos comprovar isso com a tabela a seguir, que demonstra os recursos do PNAES para a UFES:

TABELA 3 – Valores gastos no ano de 2012 com Assistência Estudantil.

DESCRIÇÃO DO BENEFÍCIO	VALOR GASTO EM 2012
AUXÍLIO MORADIA	2.120.424,67
AUXÍLIO MATERIAL DE CONSUMO	1.035.002,81
AUXÍLIO TRANSPORTE	923.953,25
AUXÍLIO FINANCEIRO PARA PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS	390.152,95

PROJETO INCLUIR	64.583,84
PROJETO ACESSO AO ESTUDO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	304.743,60
RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO	5.310.961,22
TOTAL	10.149.822,34

Fonte: Prestação de contas PROGEPAES – DAE/ 2012

A verba destinada à inclusão dos alunos está diluída em outros orçamentos, não representando o total destinado às IFES com Núcleos consolidados.

A Universidade criou, mas ainda não implantou efetivamente o Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES), o que impossibilita ações concretas e direcionadas por parte dos gestores, como especifica a fala abaixo:

Que eu tenho mais conhecimento aqui dentro da universidade foi a organização desse Núcleo de Acessibilidade, A ideia do núcleo era pensar esses diferentes espaços na Universidade pensando e criar mecanismos para que os próprios estudantes com deficiência pudessem se manifestar, mas o grupo se dissolveu (Professor Gustavo).

A inoperância do núcleo descrita acima gera falta de informações concretas dos estudantes com deficiência, também causa desconforto diante das ações políticas da UFES, pois, as ações pontuais não servem para dirimir os problemas e dificuldades encontrados pelos estudantes, e sim para diminuir impactos momentâneos. Sobre este fato temos que:

Esse núcleo vai ser resgatado agora, ele vai voltar a funcionar assim, dentro dos moldes. Reestabelecer, porque estabelecido ele já foi por uma portaria, em 2013 ele vai reiniciar, vamos fazer os convites e todas as pessoas que quiserem participar elas terão como retornar (Pró-reitora Gestão de Pessoas e Assistência estudantil).

A ideia era montar o núcleo de acessibilidade, nós estamos atrasados com relação a isso, muitas universidades já tem. Nós não conseguimos efetivamente, saiu a portaria com o nome dos professores para participar, as iniciativas tem sido muito específicas em cada curso, ou então quando surge uma demanda específica que vem pra Secretaria de Inclusão Social.

A UFES vai ter uma postura mais firme quando estabelecer este núcleo, precisa mesmo de uma instancia que seja central, que possa gerir na prática, um ponto de referência que possa gerir, porque não basta receber. Se não a gente faz uma mera integração, uma mera inserção física, como inserção física, esses alunos não vão ficar. Existem algumas estratégias excludentes, não dar essas garantias é uma delas. O que a gente precisa fazer, abrir um espaço pra discutir. Eu diria que a gente tem ventos favoráveis, falta ainda assumir isso como um núcleo, como uma atividade docente permanente nossa e trabalhar agora de uma forma integrada, certamente muitos cursos enfrentam dificuldades, o coordenador não deve nunca ter lidado com esse tipo de aluno e aí recebe, ele não sabe por onde começar, nem por onde recorrer. Falta alguém pra assumir também a coordenação, a partir da institucionalização (Professora Madalena).

Eu diria que a nossa universidade não tem ainda um conjunto de ações e procedimentos que permitam que os indivíduos com as dificuldades que tem, eles tenham situação de igualdade com os outros alunos considerados sem problemas. Nós precisamos discutir bastante a respeito do assunto. Teríamos que ter um conjunto de diretrizes que aprofundassem essa situação e se definam políticas claras para a área (Professor Luiz).

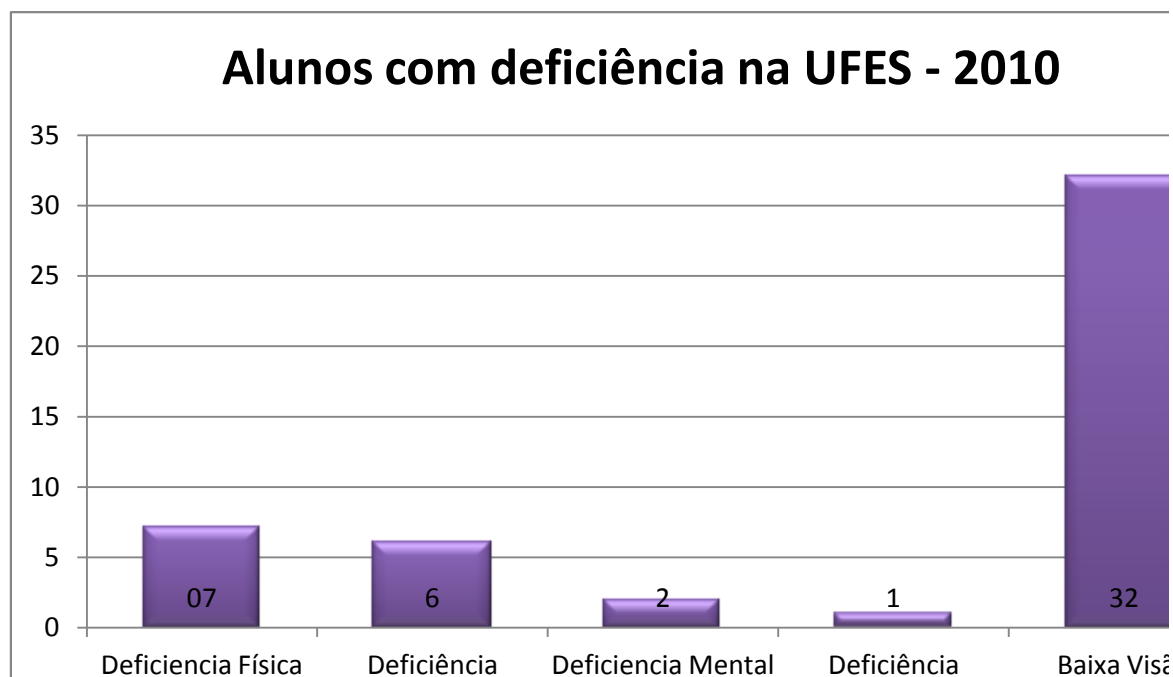
Em entrevista com a Pró-reitora Gestão de Pessoas e Assistência estudantil, colocamos o fato de na UFES as ações do programa se resumem a demandas emergenciais e não institucionalizadas. Ao mesmo tempo, demonstra que com a criação da Pró-Reitoria, podemos ter modificações positivas:

No momento que se cria uma Pró-Reitoria, você tem mais condição de acompanhar mais de perto os problemas, a partir de 2013 eu terei assento no conselho universitário. Então a escuta vai ser maior, a possibilidade de intervenção em cima dos problemas quando eles estão acontecendo também vai ser maior. Do ponto de vista político foi um ganho, aumenta a capacidade de resolução (Pró-reitora Gestão de Pessoas e Assistência estudantil).

Diante desse quadro de pensar novos contornos para as políticas, como ficam os estudantes com deficiência? Como a universidade está fazendo para identificá-los? Como estes vivenciam as práticas da instituição?

6.2 Quem são os estudantes com deficiência na UFES

Na UFES, o Programa Incluir, coordenado pela PROGPAES, apresentou no ano de 2010 o seguinte quantitativo de estudantes cadastrados:



Fonte: Secretaria de Inclusão Social da UFES

Este levantamento foi uma solicitação do grupo de trabalho do NA-UFES, conforme nos indica o professor participante:

A gente solicitou enquanto grupo que a SIS fizesse o levantamento. Primeiro de entrada com a CCV e depois fazer este levantamento com os diferentes chefes de departamentos, colegiados, porque normalmente os coordenadores de curso conhecem de alguma forma quem é o aluno com deficiência, qual a dificuldade que ele tem (Professor Gustavo).

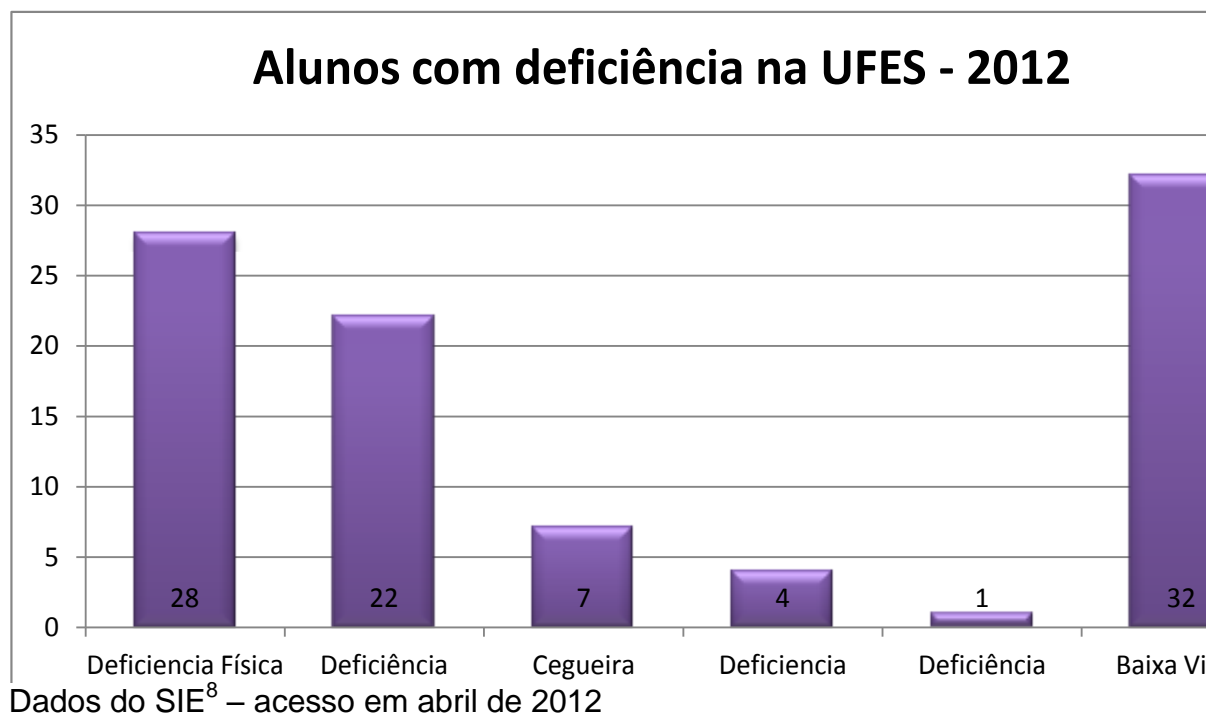
Observamos pelos dados coletados que pelo período de três anos temos dados divergentes e que não são amplamente divulgados nos diversos setores da Universidade (ANEXOS VI, VII, VIII e X).

Uma questão a ser levantada é a especificação de cada deficiência, já que, em alguns casos, tivemos a não concordância do cadastro com as reais necessidades dos alunos. No ano de 2010 já tínhamos pelo menos um aluno com cegueira na Universidade, este que participou das entrevistas.

Além disso, nos chamou atenção o alto número de estudantes com baixa visão. Nesse sentido, ao procurarmos a SIS, fomos informados que no cadastro consta a opção de destacar qual a deficiência que o estudante possui. Ao encontrar o item “baixa visão – acuidade visual”, o estudante a confunde com “grau da lente”, o que acarreta uma incoerência nos dados.

No levantamento de dados observa-se que as informações acerca desses alunos existem, mas ainda de forma fragmentada. Não chegam às diversas instâncias, ficando alocados em determinados setores da UFES. Isso, de certa forma, impossibilita também os questionamentos e debates.

Lançaremos mão das contribuições de Barreto e Sousa (2012) para adensar os dados. As autoras relatam dados quantitativos mais atualizados dos estudantes com deficiência da UFES, no ano de 2012. O quadro por elas apresentado, diz respeito dos sujeitos do estudo e contribuem para uma visão quantitativa dos estudantes da UFES que possuem algum tipo de deficiência.



Apontamos a necessidade de um sistema que se configure de maneira mais eficiente, minimamente na forma quantitativa. Pois dentro do próprio SIE, não existe nenhuma confirmação da deficiência cadastrada, nem mesmo alguma ratificação de que essa deficiência não é uma complicação para sua frequência regular ou uma sobrecarga para suas atividades acadêmicas, além de erros cadastrais.

A questão do laudo é um ponto que a atual gestão está solicitando aos estudantes deste cadastro. Este assunto é um dilema na área da Educação especial, da Educação Infantil ao Ensino Superior, pois muito se fala do cerceamento do sujeito com deficiência por conta do escrito no papel.

Também observamos a preocupação em não se tratar a deficiência no dualismo saúde versus doença, como bem observamos nos estudos de Bueno (2001) e Canguilhem (1995). Não queremos aqui demonizar o laudo médico, mas somente problematizar sobre.

⁸ SIE – Sistema integrado de Informações Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo

Lembramos que neste trabalho, versamos sobre a deficiência como fatores externos ao indivíduo, como trata o decreto 6949. Podemos ainda nos apoiar no artigo de Diniz, Squinca e Medeiros (2007) que fala da dependência da assistência social em detrimento das perícias médicas:

Em um ambiente hostil à diversidade corporal, é possível imaginar uma pessoa com restrições leves de habilidades que experimente a deficiência de forma severa. A mesma restrição de habilidade, em um ambiente receptivo à diversidade, pode não levar à experiência da deficiência (DINIZ; SQUINCA e MEDEIROS, 2007, p. 2591).

A questão é que, como já vimos no capítulo 3.4, muitas leis delimitam o uso dos direitos da pessoa com deficiência mediante apresentação de laudos. Tomamos como exemplo o próprio Viver sem limites (BRASIL, 2011b).

Observamos, também a alto número de estudantes que apresentaram no momento do cadastro na PROGEPAES, a condição de estudante com baixa visão. Durante a coleta de dados, na primeira abordagem ao estudante feita por email, dos trinta e dois que apresentaram baixa visão no momento do cadastro, apenas cinco estudantes realmente possuíam a deficiência.

Ainda, dos quatro estudantes que constam relacionados como deficiente mental, um não possuía nenhum tipo de deficiência e outro possuía um diagnóstico de Transtorno de Atenção e Hiperatividade (TDAH). E, dos estudantes relacionados como deficientes físicos, também um não possuía nenhuma deficiência.

O cadastro dos alunos é fundamental para planejar ações, mas é necessária uma ampliação nos caracteres da inscrição. Sobre isto, um estudante nos relata:

Olha um levantamento é importante, mas um levantamento sem atitude não vale de nada, né? Tenho colegas que até semestre passado não tinha nem uma mesa pra utilizar o computador. Levantamento é tranquilo, qualquer um pode sair por aí perguntando: você é deficiente? Não. Você é deficiente?

Sim. Sem nenhuma regra, se você perguntar a uma pessoa que usa óculos se é deficiente visual isso é complicado. Posso ter miopia e não ser deficiente visual. Mas isso engorda um pouco essa lista de pessoas com deficiência e deixa a instituição com o papel de inclusiva, bonitinho, aceita todo mundo, não... Acredito que uma boa porcentagem dessa lista tá um pouco inflacionada (Maurício – Estudante).

No início da coleta de dados, muitas pessoas nos questionavam, pois não sabiam que a UFES possuía estudantes com algum tipo de deficiência. O que mostra que ainda é necessário conhecer bem mais desses estudantes para mostrar que eles existem.

6.3 *“Obrigado por lembrar que eu existia”: o que os estudantes nos falam de suas vivências na UFES*

Neste momento, retrataremos o teor das entrevistas dos estudantes com deficiência que participaram da pesquisa. Esse momento é especial para a pesquisadora, pois, a possibilidade dos sujeitos relatarem suas vivências nos diferentes cursos de ensino superior da UFES, nos remete a possibilidades de escutas muitas vezes silenciadas, e, em se tratando de estudantes com deficiência, também invisibilizadas.

O título deste tópico serve como exemplo, ao ser inspirado em uma das respostas aos emails enviados aos estudantes como forma de contato para iniciar a coleta de dados: “Obrigado por lembrar que eu existia dentro da UFES”.

Dentre os dados coletados, consideramos como importante destacar o que foi de mais aparente nas falas dos estudantes. Dessa forma elegemos três categorias de análise para as entrevistas que são: acesso, permanência e a aquisição do conhecimento como pressuposto da qualidade social.

Para a categoria de acesso, analisaremos as contribuições dos sujeitos que se referem ao processo de seleção da UFES. Já para as contribuições elencadas na categoria de permanência, enfatizaremos, as considerações acerca do auxílio financeiro dispensado pela UFES aos estudantes, questões sobre o levantamento de dados da PROGEPAES, questões relativas à identidade, normalidade e anormalidade, suas relações entre professores e outros estudantes, e dados sobre a infraestrutura do campus de Goiabeiras. Na última categoria relatamos as formas encontradas para a apropriação do

conhecimento e a vivência acadêmica dos estudantes com deficiência na universidade, já que esta se baseia, além do ensino, na pesquisa e extensão.

Observamos que não é possível que o estudante esteja somente presente no espaço físico da universidade, mas também que conviva em diferentes instâncias e se aproprie do conhecimento acadêmico, só assim teremos uma inclusão real desses alunos.

6.3.1 ACESSO: ENTRADA NA UNIVERSIDADE E O PROCESSO SELETIVO

Como bem colocado anteriormente, as instituições de ensino superior devem dar garantias de acesso aos estudantes com deficiência, colocando a disposição dos mesmos uma série de recursos para bem realizar o exame vestibular.

Já no manual do candidato, temos as instruções para o preenchimento correto do cartão de inscrição (ANEXO V) para aqueles que necessitem de algum tipo de auxílio:

Só preencher o campo específico, caso necessite de condições especiais para a realização das provas, tais como: provas com acompanhamento de um leitor, provas em braille, provas em DOSVOX, intérprete de libras e etc. Nesses casos, o candidato ou seu representante deverá enviar à CCV, até o dia 10 de dezembro de 2012, documentação comprobatória junto à solicitação, a fim de viabilizar as condições especiais para realização das provas, desde que compatíveis com as necessidades apresentadas e dentro das reais possibilidades da UFES [...] (UFES – Manual do Candidato 2012).

Isto se dá como previsto na Resolução 16/2008, que regulamenta o processo seletivo na UFES:

Art. 45. O candidato com necessidade especial deverá requerer à CCV, pessoalmente ou por meio de representante, as condições especiais necessárias para a realização das provas, que serão viabilizadas, a critério da CCV, desde que compatíveis com a necessidade apresentada e dentro das possibilidades da UFES (UFES, 2008).

Mesmo resguardando o direito da pessoa com deficiência, o texto faz a ressalva que será atendida “dentro das possibilidades da UFES”.

Assim, com os dados conseguidos na Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV), podemos visualizar a presença de pessoas que necessitam deste

auxílio, tomamos como base os anos de 2009 até 2011. É importante observar que a maioria dos preenchimentos do cartão se vale do campo “Outros” (ANEXO V).

No ano de 2009 num universo de 22.600 inscritos temos 142 estudantes solicitantes de algum tipo de auxílio na prova, sendo que desse total, 104 por causa de deficiência ou transtornos. Dentre as descrições das necessidades estão: 42 pedem prova ampliada, 1 pede intérprete de Libras, 12 solicitam ledor, 24 pediram prova no andar térreo, 4 pediram prova em Braille, 2 candidatos se descrevem com dislexia, 1 com síndrome do Pânico solicitam sala com menos candidatos, dentre outras solicitações.

Desses 104 estudantes com deficiência e transtornos, somente 14 conseguiram a entrada na Universidade.

Em 2010, dos 22.444 inscritos, 72 estudantes solicitaram algum tipo de auxílio na prova, sendo que deste total, 64 por causa de deficiência ou transtornos. Dentre as descrições das necessidades estão: 24 pedem prova ampliada, 1 pede intérprete de Libras, 4 solicitam ledor, 19 pediram prova no andar térreo, 1 pediu prova em Braille, 5 candidatos se descrevem com dislexia, 1 com síndrome do Pânico/ ansiedade/ fobia, dentre outras solicitações.

Desses 64 estudantes com deficiência ou transtornos, somente 8 conseguiram a entrada na Universidade.

Em 2011, tivemos 27.153 inscritos, sendo que 124 estudantes solicitaram algum tipo de auxílio na prova, sendo que deste total, 88 por causa de deficiência e transtornos. Dentre as descrições das necessidades estão: 30 pedem prova ampliada, 4 pedem intérprete de Libras, 6 solicitam ledor, 27 pediram prova no andar térreo, 1 pediu prova em Braille, 4 candidatos se descrevem com dislexia, 6 com diversos tipos de transtornos, dentre outras solicitações.

Desses 88 estudantes com deficiência e transtornos, somente 9 conseguiram a entrada na Universidade.

O que deve ser percebido é o quantitativo de estudantes que conseguem efetivamente o ingresso, isso nos mostra dois pontos importantes que tem semelhança com os candidatos sem deficiência: a deficiência, na verdade, da educação básica; e o caráter exclusivista do exame vestibular como um todo.

Mesmo assim este quesito tem uma boa avaliação por parte dos estudantes, que demonstram terem seus pedidos acatados, mesmo lembrando que isso se deve a uma pressão externa:

Sim o processo seletivo da UFES, é bem feito até por uma questão legal, por exemplo, a gente não consegue na universidade, pois ela não atende as exigências legais, acessibilidade, mobilidade e apoio pedagógico. Se você for pelo vestibular, por uma questão legal eu tenho direito na justiça, por essa questão legal eu tenho o direito, e por isso o processo é rigorosamente muito bem feito. Tive o apoio de um leitor, o local, o acesso para eu fazer prova no dia do vestibular (Bruno - estudante).

Uma estudante demonstrou o desconforto durante a prova:

Quando eu cheguei pra fazer a prova, tive um certo constrangimento, pelo fato de que, eu estava numa sala onde tinha eu puxando a perna, outro de cadeira de rodas, pessoas que estavam amamentando, pessoas que tinham sofrido acidentes, todo quebrado lá fazendo, pessoas com todos os tipos de enfermidade que você imaginar. Eu estava vindo de um problema de saúde e estava meio impressionada com relação à infecção hospitalar, então realmente não me senti bem diante daquele fato (Alice - estudante).

A UFES não possui, até o momento, reserva de vagas para estudantes com deficiência, porém se utiliza do sistema de cotas. Considerando o período de matrícula até 2011, tínhamos a seguinte configuração:

As vagas oferecidas para a modalidade de optantes pela reserva de vagas do Sistema de Inclusão Social serão destinadas aos candidatos que atenderem ao seguinte perfil, cumulativamente, definido na Resolução 23/2009 – CEPE:

- I. Não possuir diploma de nenhum curso de nível superior, conforme declaração do próprio candidato ou de seu procurador, sob as penas da lei penal;
- II. Ter cursado, no mínimo, quatro séries do ensino fundamental e todo o ensino médio ou curso equivalente em escola pública no Brasil;
- III. Possuir renda familiar de até 7 (sete) salários mínimos mensais no ano anterior ao de sua inscrição no PS-UFES (EDITAL DO PS-UFES – 2011).

Três dos estudantes entrevistados fizeram opção por esse sistema.

Ressaltamos a importância desse processo e que ele seja bem feito e atenda às necessidades dos estudantes. Como vimos, a grande maioria demonstra satisfação diante do seu acesso, porém, a Universidade não se resume somente a isso. A UFES deve acompanhar mais de perto esses estudantes para que tenham garantida sua graduação.

Ao iniciar seus estudos, muitas são as barreiras encontradas e como veremos a seguir, os estudantes necessitam de uma série de fatores para prosseguir com o curso.

Quando eu entrei na Universidade, foi uma surpresa para a coordenadora do meu curso, ela não foi informada pela Prograd que haveria um estudante com deficiência visual no curso que ela coordenava (Maurício – estudante).

É interessante que a universidade perceba e escute esses problemas para que sejam minimizados.

Podemos observar também, conforme fala do professor abaixo, que mesmo com quantitativo mínimo de alunos que conseguem ultrapassar a primeira barreira, ainda temos outras:

[...] então o número de alunos nessas condições é muito pouco, mas eles se avolumam porque você vê a diferença bem marcada (Professor Luiz).

O trecho nos mostra a preocupação do professor, em mostrar que mesmo em pouco número, estes estudantes demandam medidas por parte da instituição. Essa condição do dia-a-dia, de pequenos gigantes guerreiros, é o que relataremos a seguir.

6.3.2 PERMANÊNCIA

Na vida acadêmica, o estudante tem vários fatores que contribuem ou não para a sua graduação no nível superior. Neste tópico vamos relatar alguns deles que são mencionados pelos estudantes: auxílio financeiro; infraestrutura; relações interpessoais; e a relação com a própria deficiência.

Quando iniciamos o trabalho buscávamos a ajuda de Ginzburg (2001) para analisar os indícios de forma geral, mas ao longo das entrevistas observamos que os problemas estão bem colocados, porém o que falta perceber é: o que faz esse aluno permanecer, se não tem as condições necessárias? Que políticas/ações não institucionalizadas favorecem essa permanência? Os indícios que favorecem a permanência retrataremos nas próximas páginas...

Como já visto, o auxílio financeiro é bem trabalhado pela assistência estudantil da UFES. Nos últimos anos, muito por conta da abertura que foi dada ao Ensino Superior:

Já pra continuar na faculdade, um dos pontos que contribuiu pra eu ficar aqui é a questão dos programas de inclusão social que a UFES vem realizando de assistência estudantil [...] Sim, a questão socioeconômica, só que pra eu usar desses recursos socioeconômicos eu tenho que enfrentar muito buraco, bater a cabeça em pilastra mal colocada (Maurício – estudante).

Dois dos estudantes fazem uso desse tipo de auxílio. Porém a fala acima nos mostra a que as suas necessidades estão além deste fator, o que contraria o pensamento da gestão da universidade:

Então aqui na universidade, eu entendo que o sistema de inclusão social ele permanece. Nós acreditamos que todas as pessoas que vem e que recebem algum tipo de auxílio eles estão participando dessa inclusão (Pró-Reitora de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil).

Aqui se vê a necessidade da instituição de uma política real para os estudantes com deficiência, pois só assim terão seus direitos garantidos e a possibilidade de cobrar por tal.

Você tem que ser deficiente e pobre pra conseguir seus direitos
(Camila – estudante).

A questão dos direitos do homem é bem analisada por Bobbio (2004b), quando este nos leva a pensar sobre a origem desse conceito e como ele se define no momento atual. O autor nos mostra que existe uma diferença entre os direitos reivindicados e os reconhecidos e protegidos. Como fica a fala da aluna acima se, como mostramos no capítulo 3, seus direitos são reconhecidos e protegidos? O que nos falta para que cheguem até esses alunos?

Assim, Cury (2002) reconhece a necessidade da legislação e a vê como importante instrumento de luta. Mas para que exista luta, nossos estudantes com deficiência precisam ser conhecidos e reconhecidos.

As políticas não firmadas aparecem diluídas e por isso deixam algumas lacunas, principalmente na relação direta com o estudante com deficiência:

As ações diretas dessas políticas deveriam estar mais próximas desse estudante e de onde ele está inserido. Porque fica lá na SIS, aí você tem o ensino noturno e a universidade fecha à noite (Professora Rita).

Também solicitei, mandei pra SIS, que eles mandam colocar, eles só encaminharam pra Direção do Centro (Léia – estudante).

Eu acho que ainda é precário [o atendimento], quando eles pedem assim, que a gente se recadastre ou como eu te falei, pedindo sugestões pra gente só assim via email (Rafaela – estudante).

Essas falas nos mostram ainda a falta de um diálogo mais próximo dos estudantes e dos professores, os últimos fundamentais para inclusão real

desses alunos dentro da universidade. Muitos casos, como nos contou a estudante Léia, o órgão responsável somente encaminha o pedido ao Centro em que o aluno estuda, sendo que são os primeiros a saber e a informar o aluno a pedir auxílio via SIS (que coordenava as ações na época da entrevista).

Outra questão recorrente é a da infraestrutura, pois sem ela o estudante fica impedido de transitar nos diferentes espaços da universidade.

A UFES foi fundada em 1962 e desde então muitos prédios vem passando por mudanças pontuais, o que acontece também com as calçadas dos *campi*. O campus de Goiabeiras possui uma extensa área construída (ANEXO XII) e diante da mudança na legislação concernente à acessibilidade, temos a presença de novos prédios com a ideia do desenho universal e a adaptação de antigos espaços para garantir o acesso.



Figura 1 – Prédio do CCJE



Figura 2 – Elevador acessível (Prédio CCJE)

Porém este processo caminha a passos lentos e a maior parte dos espaços ainda não é acessível a todas as pessoas.

Não vou a muitos lugares só conheço o meu prédio, a Xerox do IC-IV e o trajeto até minha casa. O que me dificulta é subir degraus (Ana - estudante).

Como mostrado acima, o estudante deve ter direito a mais do que só o acesso a sua sala de aula. A UFES possui espaços de cultura, núcleos de pesquisa e outros que muitos não têm condições de conhecer por conta de uma escada, rampa mal feita e descaso com os mesmos:

Eu só não acho legal ter que ir na CCV, por ser uma pessoa deficiente, apesar de ser um direito que eu tenho por lei. A CCV como vocês sabem aquela rampa não é uma rampa, na minha opinião é um abismo (Bruno – estudante).

Olha quando eu entrei aqui foi muita força de vontade, porque não tinha nada que favorecesse no aspecto da estrutura, não tinha banheiro. Em 2009 quando eu entrei, o banheiro não era acessível, não tinha. Mesmo com tudo isso eu continuei, pensei de repente o próximo período, daqui a dois períodos vai melhorar, e realmente melhorou. Eu vou usufruir um pouco, porque já estou no sexto período (Rafaela - estudante).

Rafaela nos mostra que algumas coisas vêm mudando nesse percurso, porém, outra estudante relata a experiência vivida ao se dirigir a uma sala de aula em um local diferente do que está habituada:

Quando eu liguei para o colegiado eles disseram que era uma sala no IC3, aí fui subir aquelas rampas, as novas. Entrei pelo IC2 até o IC3 e onde que acaba a passarela? Na parede! Não tem porta pra entrar no segundo piso do IC3. Aí dei de cara para parede. Pelo menos o IC4 não tem a rampa, mas não termina de cara com a parede (Léia – estudante).

Este relato mostra dois pontos: primeiro a tentativa de adaptar antigos prédios às necessidades dos estudantes, outro da morosidade no término desta adaptação. Seguem as fotos do local:



Figura 3 – Acesso ao 1º piso do IC2



Figura 4 – Acesso ao 2º piso do IC3

Diante desses fatos, alguns estudantes relatam que esses impedimentos os levaram a acionar o Ministério Público, a fim de garantir a preservação de seus direitos. Conforme observado na portaria em anexo (ANEXO XIII).

Mas a dificuldade é arquitetônica, não é possível transitar de um lugar para o outro, muito menos de um prédio para as quadras, para a pista de corrida, só com ajuda, sozinha eu não consigo. Não é uma dificuldade minha, o espaço não é

acessível. Se o espaço fosse acessível eu faria tudo, as pessoas tem mania de subestimar as pessoas que apresentam alguma deficiência, acho que o homem em geral tem mania de subestimar o outro, acho que vê felicidade nisso (Léia – estudante).

A fala acima nos mostra que a real deficiência não está nos cadeirantes, nos cegos, ou em qualquer pessoa que tenha um impedimento físico, está sim nos espaços que não são eficientes para acolher a todos. A questão é que muitos não param para analisar este fato.

Ao conseguir chegar aos locais que necessita, a sala de aula, por exemplo, os estudantes tem a companhia por tempo prolongado de outros sujeitos, que podem contribuir ou não para seu seguimento na universidade.

Porque nós, enquanto docentes, que somos as pessoas responsáveis, que temos contato direto com esse tipo de estudante que a universidade tem. Às vezes a gente é pego de surpresa com o aluno em sala de aula (Professora Rita).

Na fala acima, vemos também a falta de comunicação entre os diversos setores da administração, pois o estudante chega ao curso sem que ninguém seja avisado sobre tal. Sem uma preparação, um diálogo para o acolhimento desse aluno.

Muitas vezes, o estudante necessita da ajuda de colegas e professores, que tomam atitudes para conseguir o material:

Olha eu preciso da ajuda de um leitor e não tem mais ninguém, e preciso da ajuda dos meus colegas que possuem os textos digitalizados e me passam, ou até mesmo os professores que possuem digitalizados me passam pois sabem da minha dificuldade, porque eu demoro muito para ler...(Léo – estudante).

A maioria dos estudantes relata o incomodo em precisar do auxílio frequente dos colegas e professores, por vezes deixam de pedir ajuda com medo de causar aborrecimentos:

Foi pedido para passar as aulas para o andar de baixo, como pode perceber aparentemente não tenho nada, mas algumas pessoas me viram subindo as escadas e eles pediram para passarem as aulas para os andares de baixo. (Ana – estudante)

Cada um tem suas dificuldades, cada um tem seus horários. A gente vem de casa, do trabalho, mas a gente se sente constrangido de estar mobilizando alguém pra poder estar te servindo, ninguém tem obrigação de me servir, é uma caridade. Porque um dia você pode, outro não, aí a própria pessoa fica sem jeito se não puder me atender. Mediante a isso acho melhor faltar e depois pegar matéria (Alice – Estudante).

A questão é que se existissem as garantias previstas a esses estudantes, esse caráter de dependência poderia ser diminuído ou até mesmo zerado. Não falamos aqui em regalias, mas do direito segundo os princípios de Bobbio (2004b), políticas sociais.

A diferença, nesse sentido, deve servir não como sustento para a norma ou a negligencia em se colocar a culpa no sujeito por suas falhas, mas como pressuposto para a equidade:

Ao mesmo tempo, seria absurdo pensar um igualitarismo, uma igualdade absoluta, de modo a impor uniformemente as leis sobre todos os sujeitos e em todas as situações. Um tratamento diferenciado só se justifica perante uma situação objetiva e racional e cuja aplicação considere o contexto mais amplo. A diferença de tratamento deve estar relacionada com o objeto e com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para justificar (CURY, 2002, p. 255-256).

Mas também temos os problemas enfrentados nesses encontros e desencontros entre os diferentes:

A única dificuldade que a gente deficiente vê nas pessoas que as pessoas têm para conosco e que a gente até assim, é o chamado preconceito velado, entendeu, que é a questão de que você sente preconceito por qualquer circunstancia que

seja, mas você não revela. Eu às vezes percebo e se eu te indagar, você nega, aquela questão da hipocrisia, faça o que eu falo, mas não faça como eu faço, isso aí infelizmente tem no nosso meio, mas a gente tem que trabalhar psicologicamente sobre isso, como por exemplo dentro das intimidades de cada indivíduo de repente você se relaciona com uma certa pessoa e a pessoa te pergunta, você pode ter filhos? Entendeu, é uma questão bem constrangedora, entre outras perguntas que as pessoas fazem, elas não querem te constranger, mas sem querer querendo já pergunta pra não perder a viagem entendeu? (Alice – estudante).

Sem falar no caso dos estudantes que fazem as aulas no noturno e trabalham pelo dia:

É preciso melhorar a iluminação. Eu não enxergo no escuro! (João – estudante).

Se esse estudante vem em cima da hora pra universidade, porque ele trabalha, se ele vem em cima da hora, fica até complicado pra conseguir que ele leia textos pra gente conseguir ter um diálogo com ele e ver o que conseguiu (Professora Rita).

Eu já tranquei matéria, por exemplo, por causa de outra professora, por causa de faltas mesmo, ela disse que não sabia se deixaria eu fazer a prova porque eu já tinha faltado muito, já tinha explicado a ela sobre a minha doença muscular, não tinha feito inscrição na SIS, então não tinha um respaldo, eu tinha o laudo médico, já tinha conversado com ela sobre isso, esse laudo é de 2005, 2003. Então já tinha conversado com ela sobre o assunto, das minhas dificuldades, das dores e que muitas vezes eu poderia chegar atrasada mesmo por causa do trabalho, eu dependo de carro, ela também já me viu esperando o motorista no estacionamento. Às vezes eu chegava 7 horas, poderia, porque não assistir a segunda aula, porque o meu trabalho eu não saio a hora que eu quero (Camila – estudante).

A questão do trabalho e estudo perpassa muitos estudantes que fazem seu curso no noturno, os sujeitos pesquisados se inserem também nesse quadro.

Também vemos pelas falas que muitos desses estudantes precisam trabalhar a questão da própria deficiência. Uma questão que se fez presente na coleta de dados e que fez com que muitos não aceitassem participar da pesquisa,

embora tenham respondido os emails que enviamos e seja relatado pela pesquisadora o caráter ético e sigiloso do trabalho:

Procuo esconder para que as pessoas pensem que sou normal (resposta de um Estudante que não quis participar da pesquisa).

Os próprios professores nos falam da dificuldade de lidar com o aluno nestes termos:

O próprio aluno se diminuía, a mãe dele tinha com ele um tratamento especial, assistia às aulas com ele. O que eu fiz com ele uma vez foi o que faria com qualquer um que apresentasse dificuldades, dei uma segunda chance de realizar as atividades (Professor Alex).

Vigotski (1993), nos seus estudos sobre a criança “anormal”, já nos alertava que o problema maior não está na pessoa com deficiência, mas no outro que delimita sua incapacidade:

[...] notamos somente o defeito e por isso nossa teoria sobre a criança e o enfoque da mesma se limita a constar que existe tal porcentagem de cegueira, de surdez ou de alterações do sentido. Detemo-nos em gramas de enfermidade e não percebemos os quilos de saúde (Vigotski, 1993, p. 62 *tradução nossa*).

As discussões aqui levantadas mostram um pouco da realidade dos estudantes com deficiência na universidade, porém muito ainda precisa ser visto e, sobretudo disseminar as informações sobre esses sujeitos dentro da UFES.

6.3.3 APRENDIZAGEM COMO PRESSUPOSTO PARA QUALIDADE SOCIAL: AQUISIÇÃO DOS CONTEÚDOS, PESQUISA E EXTENSÃO

Ateremo-nos nesta parte da análise à questão da aprendizagem e das vivências como universitários (estágios, iniciação científica, dentre outros). Entendemos essa última parte como fundamental, pois está inclusa no que se espera do ensino universitário: ensino, pesquisa e extensão. Nossos sujeitos estão tendo acesso a espaços além da sala de aula?

Os autores analisados já nos alertam sobre o caráter polissêmico que o termo qualidade pode adquirir dentro do contexto educacional (SILVA, 2009; CURY, 2005). Assim, faz-se necessário entender de que tipo de qualidade mencionamos neste tópico.

Diante das investidas neoliberais para a educação, conforme visto no capítulo 3, temos a inserção de muitos conceitos econômicos no setor. Neste sentido o espaço educativo serviria como suporte para o mercado e a universidade, grande formadora de profissionais para este meio.

Um desses fatores é o de qualidade total, que é observado mais concretamente quando pensamos nas avaliações empregadas no Ensino Superior, principalmente a partir da década de 90 do século XX. Pensando neste processo, Silva (2009) analisa a qualidade proposta pelo mercado demonstrando como ela se dá no fator de compra:

[...] um dos elementos que acionamos é a qualidade da coisa a ser adquirida. É neste momento, então, que elegemos os elementos que expressam qualidade, segundo valores e visões de mundo. Assim, relacionar-se no mundo-mercado exige compreender e decodificar os códigos dos atos de comprar, vender, permutar e revender objetos. Trata-se de fazer escolhas, competir! (SILVA, 2009, p. 218).

Este não é o sentido que queremos aqui. O que buscamos é o que a autora denomina de qualidade social, que se define como:

[...] aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p.225).

Percebemos, contudo, que a lógica que tem chegado com mais força para a educação é o primeiro gênero de qualidade. Nessa truncada conexão está inserida a Universidade, e dentro dela os estudantes com deficiência (no caso do nosso estudo).

Embora as universidades brasileiras tenham a pretensa autonomia como parâmetro de sua constituição, estas se ligam a uma sociedade cada vez mais individualista e que cobra de seus membros a eficácia e rapidez em resultados: qualidade. Assim, a instituição por vezes se perde e se deixa asfixiar pelas pressões externas. Sob este aspecto, Chauí (2003) compara o ensino superior a um tipo de organização que:

Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. [...] Por isso mesmo, numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação (CHAUÍ, 2003, p. 7).

A inquietação dos docentes está nas formas de aprendizagem dos alunos com deficiência:

A universidade tem que ter a capacidade de ensinar e propiciar a produção do conhecimento para todos aqueles que tenham essa capacidade (Professor Alex).

No caso o professor se questiona sobre outras deficiências que ainda não teve contato. A preocupação que fica é: o que delimita a capacidade ou não de adquirir conhecimento?

[...] a criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus colegas normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo (Vygotski, 1993, p. 12 *tradução nossa*).

Assim como na infância, a pessoa com deficiência na vida adulta pode e deve ter contato com a aprendizagem em diferentes níveis. Os estudantes analisados têm seus modos de aprendizado e ao longo da pesquisa observamos boas práticas que favoreciam seu aprender. Como, então, fazer com que esses modos sejam entendidos e atendidos por todos os docentes?

Claro que deve ter alguns de nossos docentes que acham que a pessoa com deficiência visual pode não aprender tanto quanto. O que a gente precisa fazer? Abrir um espaço para discutir essas questões, para informar (Professora Madalena).

Sendo assim, quais os modos existentes da universidade para favorecer o aprendizado desses alunos? Primeiro analisaremos um fato que demonstra a urgência de alguns fatores da acessibilidade:

Não vou a muitos lugares só conheço o meu prédio a Xerox do IC-IV, e o trajeto até minha casa, o que me dificulta é subir degraus (Ana – estudante).

Percebemos que as questões levantadas na permanência estão intimamente ligadas à qualidade social do aprendizado desse aluno. Como fica o contato com a pesquisa e extensão, se o aluno mal consegue chegar à sala de aula? Qual favorecimento para sua formação?

Não basta receber. A inclusão não é só isso. “recebemos você no nosso curso, a gente está antenado com o que está acontecendo no mundo.” Senão a gente faz uma mera integração, uma mera inserção física, e não é isso que a gente quer. Só com a inserção física, esses alunos não vão ficar. E aí

a gente faz uma exclusão, dizendo que está fazendo uma inclusão (Professora Madalena).

Como relatado anteriormente, a vivência universitária não se resume somente a sala de aula, mas com os muitos impedimentos falta o acesso aos diferentes espaços da UFES. Com relação ao acesso aos conteúdos, os alunos relatam que tem conseguido acompanhar, porém, por esforços dos mesmos em conjunto com outros colegas e professores:

E a carga de leitura do meu curso é muito grande, às vezes estou lendo uma coisa, do enunciado e demoro vinte e cinco minutos, e posso responder no espaço da questão mais vinte e seis minutos. Teria que ter um apoio de leitor e hoje não tenho, faço o curso sozinho e para isso preciso escrever também. Tento negociar com professor, algum trabalho, outra forma de avaliação dependo muito da compressão dos professores e dos colegas (Bruno – estudante).

O relato acima mostra que mesmo com esse empenho, é trabalhoso para os alunos dar conta de sua (auto) inclusão sem o apoio da Universidade. Isto faz com que não consigam bem aproveitar os outros momentos que a UFES oferece. Dos estudantes ouvidos, somente uma relata uma experiência vivida fora da sala de aula, em projeto de pesquisa e extensão:

Aí então ele disse: liga pra mim e começa a participar do Laboratório, voluntariamente e sem estar vinculada a universidade, comecei no finalzinho do primeiro período de 2011. Quando foi que consegui me matricular, tudo certinho, uma estudante saiu do laboratório, e eles falaram que precisariam de alguém pra um grupo de pesquisa e me indicaram. Aí a intervenção era feita por pessoas que estavam ligadas ao laboratório e por um outro grupo de pessoas de uma linha de pesquisa. A linha de pesquisa mais a intervenção do laboratório, um trabalho em conjunto. Tive a bolsa nesse período de 2011, foi muito bom pra mim. Porque até então, as pessoas tem costume de fazer da deficiência um grande saco que você coloca todos dentro, aí ate então eu tinha contato com coisas da deficiência física, por eu estar em cadeira de rodas e ser estudante da nataçao também, pra pessoas com deficiência. Aí eu fui trabalhar em um projeto de pesquisa, com jovens e adultos com deficiência intelectual, bem diferente da pessoa com deficiência física (Léia – estudante).

Assim como a primeira fala acima, temos outras recorrentes que demonstram que a formação dos professores na área de educação especial auxilia em muito, a saber, como lidar com o estudante com deficiência,

Foi até uma iniciativa da gente de chamá-la para o laboratório, já que era uma pessoa com deficiência e tínhamos um laboratório que tratava desse assunto. Ter um acadêmico nessas condições junto ao grupo, seria muito interessante para os outros acadêmicos e também pra própria área, que no caso discutia de ter ali uma pessoa que também pode falar da própria condição. Várias vezes nos ajudou a entender fatos que tínhamos solicitação, chegou a fazer isso junto com a gente, chegou a fazer uma lista de situações que precisavam ser modificadas em termos arquitetônicos para a possibilidade de movimentação dela no centro (Professor Gustavo).

Observamos que para além do querer dos próprios estudantes, temos a importância dos professores nesse processo. Estes que tem o contato diário com o aluno e veem suas inquietações com a falta de infraestrutura e condições para o melhor aproveitamento dos seus estudos:

São questões que a gente tem que estar atento, senão o aluno passa e você nem vê (Professora Rita).

Participo de todas. Acho que é uma via de mão dupla: é a minha vontade de participar e do professor disponibilizar situações que permitam a minha presença na prática, até agora não vi nenhum professor fazer caso de eu não participar, muito pelo contrário, fui incentivada, eles perguntam: por que você não vai participar hoje? (Léia – estudante).

Esta atenção mais intensiva que a UFES precisa demandar para com esses estudantes, a fim de ouvir o muito que eles têm a nos falar: dos problemas e também das soluções encontradas no percurso. Soluções essas que sempre tiveram o apoio de vários parceiros, como demonstrado nas falas descritas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: proposição à UFES

A preocupação com a educação das pessoas com deficiência é recorrente nas últimas décadas, sobretudo após a promulgação de várias leis destinadas a sua inclusão (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2008; BRASIL, 2010b), estas pressionadas pela movimentação da sociedade. Porém essa discussão, mesmo que já presente no meio universitário, ainda aparece invisibilizada, assim como os sujeitos com deficiência que circulam nestes locais.

Para analisar o caso da Universidade Federal do Espírito Santo, nossa preocupação inicial era pensar como se dá a inclusão dos alunos com deficiência, para tanto observamos a relação entre o proposto pelo poder público, o disponibilizado pela instituição e o vivenciado pelos estudantes.

Neste intento, buscamos as diversas instancias que esses estudantes necessitam para sua graduação e a partir dos dados recolhidos nesses locais, conhecer quem são os alunos com deficiência na UFES. No emaranhado de fios que resultou a análise de dados, Ginzburg (2001) nos ajudou a ver os pormenores que não são tão percebidos pela instituição.

Buscamos também, junto a alunos e professores, levantar suas necessidades, a fim de viabilizar a construção deste trabalho. O que observamos durante este processo é que a universidade está muito aquém de construir uma acessibilidade que atenda as necessidades físicas, de locomoção e de uma formação plena do estudante. Os resultados de pesquisas recentes nos mostraram panorama similar em universidades públicas no Brasil (OLIVEIRA, 2007; PEREIRA, 2007; ALCOBA, 2008; ROSETTO, 2009; CASTRO 2011).

A pesquisa demonstrou que o acesso dos estudantes, por meio do vestibular, é um ponto positivo, pois garante ao candidato com deficiência realizá-lo sem maiores transtornos. Porém, passada essa fase, parece que o estudante com deficiência se perde em meio a todos os outros. Só que a inclusão não se

resume apenas ao acesso, o que temos hoje é uma integração desses alunos, estes que tem que se adaptar a rotina da universidade.

Outro ponto colocado como positivo são os programas de auxílio financeiro aos alunos que apresentem perfil socioeconômico. A questão levantada, inclusive pelos próprios alunos, é que suas prioridades não se resumem a isso, pois não é uma rubrica específica que a Universidade vai implementar políticas de inclusão no ensino superior.

Os cursos recebem os estudantes com deficiência e muitas vezes não sabem como lidar com as situações, como demonstrado na pesquisa, muitos professores não tomam nem conhecimento desses alunos. Ao solicitarem auxílio à Prograd, SIS, Progepaes; os estudantes não tem uma resposta efetiva que garanta uma melhoria na qualidade de ensino desses sujeitos. Isso se dá pela falta de uma política institucionalizada, que dificulta o trabalho desses gestores.

Mesmo que se disponibilizem cadeiras especiais, construam-se rampas, ainda falta a questão do acesso aos conteúdos e a didática necessária para continuidade no curso. É preciso um acompanhamento constante desses alunos por meio de parcerias entre os colegiados, Prograd e Progepaes.

Este fato é exposto pelos professores como um grande impedimento ao seu trabalho, já que nem todos tem a formação específica na área da educação especial e com a presença de um estudante com deficiência em sua sala, não sabem as medidas a serem tomadas.

As falas dos professores e alunos com boas experiências demonstram que as trocas e os diálogos realizados com os estudantes com deficiência só vem a somar para a construção de uma universidade mais igualitária. Além do que, esse diálogo acrescenta na formação de todos os envolvidos no processo: professores e alunos.

Lembramos que os estudantes pesquisados não tem comprometimento intelectual. Assim, não foi possível avaliar as condições que a instituição oferece para estes alunos, embora alguns professores se mostrem preocupados em receber estudantes com essas condições.

A inexistência de recursos e apoios didático-pedagógicos e tecnológicos na universidade, para os alunos com necessidades educacionais especiais, reveste-se numa forma de não só manter, como até promover a desigualdade (MOREIRA, 2004, p. 101).

Com esses impedimentos, a efetiva inclusão não deve ficar a cargo das coordenações de colegiado ou de batalhas travadas entre os estudantes e a administração central, somente pelo fato do número reduzido de alunos com deficiência. Estes alunos precisam ser ouvidos, assim como seus professores.

[...] declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante (CURY, 2002, p.15).

Com relação à questão dos direitos do homem, Bobbio nos diz:

Quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições. O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto de justificá-lo, mas de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político (BOBBIO, 2004b, p. 43).

O direito que já existe para esses estudantes a nível nacional deve se traduzir nas políticas da universidade, estas que precisam ser melhor delimitadas. Observamos no anexo XI que além das ações desenvolvidas pela assistência estudantil, outras ações são desenvolvidas em parceria com diferentes setores da Universidade para os alunos com deficiência. Porém, não há a definição de quais ações são realizadas e quais setores contribuem para tal, o que impossibilita saber os locais que se deve recorrer de fato.

As mudanças de visão do Programa Incluir e da gestão da assistência estudantil na UFES proporcionarão novos panoramas que necessitam ser avaliados por toda comunidade universitária.

Para tanto, a pesquisa propõe aos gestores da universidade:

- A necessidade ações que visem implementar de forma efetiva o Núcleo de Acessibilidade da UFES. Uma vez implantado outras possibilidades de ser estudante com deficiência poderão surgir para inúmeros ingressantes;
- É preciso que a UFES faça um arranjo que possibilite que estes estudantes sejam acompanhados mais de perto, desde sua entrada. Isso significa que não é só elaborar um cadastro a cada semestre, mas acompanhar esse aluno no seu curso, juntamente com os colegiados;
- Similar ao que é feito na Educação Básica, realizar um Atendimento Educacional Especializado. Respeitada a autonomia dos estudantes, já que tratamos de indivíduos adultos, mas no sentido de orientar professores e gestores, bem como visualizar de perto o que o aluno precisa;
- Agregar professores, servidores e alunos de forma a garantir uma formação mínima para os profissionais que lidarão com esses estudantes.
- Possibilitar que os estudantes tenham voz ativa dentro do NAUFES, para que possam participar da construção de políticas que influenciam sua vida acadêmica.

Sabemos que no início do ano de 2013 o funcionamento do NAUFES está tomando contornos mais definidos, com estabelecimento de local para

atendimento, delimitação do pessoal responsável pela coordenação do núcleo e destinação de verbas diretas do Programa Incluir. Devido ao tempo hábil para o término da pesquisa, não poderemos trabalhar mais a fundo esta nova fase.

Esperamos que esta pesquisa abra espaço para outras a fim de complementar o panorama da UFES, assim ficam aqui algumas inquietações que surgiram com este trabalho e podem servir para outros pesquisadores neste campo: Como está o processo de inclusão dos alunos com comprometimento intelectual dentro da UFES? Quais os mecanismos que a universidade tem criado para atender os alunos com transtornos e depressivos? Quais os encaminhamentos serão dados pelo NAUFES a partir do ano de 2013?

Fica aqui nosso convite.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva**: como esta tarefa deve ser conceituada? Fávero, O. (org) et all. Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), **Perspectivas sobre a inclusão**. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

ALCOBA, S. de A. C. **Estranhos no ninho** : a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. Tese (Doutorado) Unicamp, Campinas, SP : 2008.

ALMEIDA, C. E. M. de. **Universidade, educação especial e formação de professores**. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (org.) **Diferenças e Preconceito na Escola**– Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo; Summus; 1998, p. 11-29.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: BORON, Atílio; GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pos-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. - Sao Paulo: Paz e Terra, 1995

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BARRETO, M. A. S. C. Dilemas da inclusão na educação básica frente às diretrizes para a formação em Pedagogia. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 1. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BARRETO, M. A. S. C; SOUSA, H. L. de. **A Educação Inclusiva e o cenário das políticas e programas da Universidade Federal do Espírito Santo** 2012. II Seminário Nacional de Educação Especial e ao XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória, 2012.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004a.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2004b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado federal, 1988.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Lei 7853: Apoio às Pessoas Portadoras de deficiência, promulgada em 24 de outubro de 1989. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>

BRASIL, Ministério da educação/ Gabinete do Ministro. **Aviso Circular nº 277**. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996, *Brasília: Senado, 1996b*.

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. **Lei n.º 9.424, de 22 de julho de 1997**.

BRASIL. **Decreto nº 3298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>

BRASIL. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. **Lei nº 10.260**, de 12 de julho de 2001, que institui o Fundo de Financiamento Estudantil. Brasília: 2001b.

BRASIL. **Decreto nº 3956**, de 08 de outubro de 2001, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.html

BRASIL. **Lei nº 10.436**. Promulgada em 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Federal nº 3284/2003**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>

BRASIL. **Medida Provisória nº 213**– 10 set. 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 13 out. 2004a. Disponível em: www.presidencia.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm.

BRASIL. **Decreto número 5.296 de 02 dez de 2004**. Brasília, 2004b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296>. Acesso em: 10 jul. 2009.

BRASIL. **Decreto número 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf> Acesso em: 24 de agosto de 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta a Emenda Constitucional nº 53/2006, de 20 de dezembro de 2006. Brasília, 2007b.

BRASIL. Secretaria De Educação Especial/Mec. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949** de 26 de agosto de 2009. Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15/07/2011.

BRASIL. **Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2069&Itemid

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Diário Oficial da União, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm

BRASIL. Edital do Programa Incluir. **Diário Oficial da União**, nº 128, quarta-feira, 7 de julho de 2010. Brasília: 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5809&Itemid=.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)** : projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL nº 8.035 /2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010c. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Censo do Ensino Superior de 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2011a.

BRASIL. **Cartilha do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite** (Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011). Brasília, 2011b. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/>

BRASIL. MEC. **Inclusão e Ações Afirmativas na Educação Superior**. Brasília: 2012a Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=12&id=95&Itemid=303>>. Acesso em: Nov.2012.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior SECADI/SESu - 2013**. Brasília: 2012b . Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12737&Itemid=.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília, DF: Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 237 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2009.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Forence - Universitária, 1995.

CASTRO, S. F. de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. São Carlos: UFSCAR, 2011.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista brasileira de educação**, 2003.

COELHO, C. M. **Raízes do Paradigma Indiciário**. Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias/NEI - DCSO - CCHN - UFES, Vitória: 2006.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, Apr. 2005 .

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

DINIZ, D. ; SQUINCA, F.; MEDEIROS, M. Qual deficiência?: perícia médica e assistência social no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 11, Nov. 2007 .

ESTÁCIO, M. A. F. ; LIMA, M. A. G. de . Ensino Superior e Inclusão no Amazonas: a relação entre as ações de acesso e permanência. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - XV ENDIPE**. Belo Horizonte : Editora da UFMG, 2010.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade & Poder**. Análise crítica/fundamentos históricos:1930-1945. Rio de Janeiro: Achiamé, 1995.

FÁVERO, M. de L. de A. **Autonomia e poder na universidade**: impasses e desafios. 2004 Disponível em:<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

FÁVERO, M. de L. de A. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, 2006.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GÓES, M. C. R. de . As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

KASSAR, M. de C. M et all. Políticas de Inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al (Orgs.). **Inclusão e práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, Sept. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300014&lng=en&nrm=iso>.

LAZZARIN, M. L. L.; MACHADO, F. de C. **Polivalentes, Generalistas e Tolerantes**: Formando Professores na Lógica Inclusiva. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA Anped, 2009, Anais... Caxambu - MG, 2009.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1996.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.) . **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MIRANDA, T. G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M. A. S. C. ; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ: DP&A, 2008.

MOREIRA, L. C. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. In: **28 REUNIAO ANUAL DA ANPED**, 2005, Caxambu. Anais Eletrônicos da 28ª Reunião anual da ANPED, 2005.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidade educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, L. C. Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA, L. C. P. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da educação básica ao ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas, 2007.

OMOTE, S. **Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994.

PEIXOTO, D. M. G. M. **Acessibilidade física ao meio edificado do campus Universitário da UFES**: discussão, diretrizes de projeto e propostas de ações. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, 2005.

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

PIECZKOWSKI, T. M. Z. . **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior**. In: VI Seminário Nacional de pesquisa em Educação Especial, Nova Almeida – ES, 2011.

PRZEWORSKI, A. **Capitalismo e social democracia**. Sao Paulo: Companhia das Letras, 1995.

REIS, M. das G. F. ; CAMARGO, D. M. P. de . Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, p. 89-100, 2008.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 16. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSSETO, E. **Sujeitos com deficiência no Ensino superior**: vozes e significados. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.

SANTOS, B. de S. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In Luiz Carlos Bresser-Pereira, Jorge Wilhelm and Lourdes Sola, orgs. (1999) **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade 2006.

SEVERINO, A. J. A pesquisa na pós-graduação em educação. In: **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 31-49, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SEVERINO, A. J. **O ensino superior brasileiro**: novas configurações e velhos desafios Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 73–89, 2008.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v.23, n. 2, pp.427-446, Jul/Dez. 2005.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, Aug. 2009 .

SKLIAR, C. **Pedagogia (Improvável) da diferença** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UFES. **Manual do Candidato 2011**. <http://www.ccv.ufes.br/processo-seletivo-2011>

UFES. **Manual do Candidato 2012**. Disponível em: <http://www.ccv.ufes.br/processo-seletivo-2012>

UFES. **Relatório Anual de Gestão 2011**. Disponível em : <http://www.proplan.ufes.br/upload/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20UFES%202011.pdf>

UFES. **Resolução 16/2008**, regulamenta o processo seletivo da UFES. 2008.

UNESCO . **Declaração de Salamanca e linha de ação**: Sobre necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7-10 de junho. 1994.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, M. H. C. et. all. **A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Ensino Superior**. In: IV Congresso Brasileiro De Educação Especial ; VI Encontro Nacional Dos Pesquisadores De Educação Especial, São Carlos, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: *Editorial Pueblo y Educación* 1993.

ANEXO I

Roteiro de entrevista com os alunos:

1. Nome, idade, curso, qual deficiência. Qual a causa da deficiência?
2. Em que ano ingressou na UFES? Qual semestre e turno?
3. Como foi o processo seletivo de entrada na Universidade? Solicitou condição especial?
4. Já havia participado de outros processos seletivos?
5. Está regularmente matriculado, conforme carga horária e disciplinas do semestre?
6. Tem acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula?
7. Fale sobre as possibilidades/dificuldades que você encontra e/ou encontrou para ingressar e permanecer na universidade.
8. Sabe quais mecanismos a UFES vem desenvolvendo para o acesso, permanência e os movimentos realizados na infraestrutura do campus?
9. Sabe dos programas de inclusão da secretaria de inclusão social (SIS)? Já procurou a SIS?
10. Solicitou algum auxílio junto a SIS? Foi contemplado?
11. Acredita ser importante o levantamento dos alunos com deficiência feito pela SIS? Esse trabalho pode auxiliar as pessoas com deficiência da universidade, ou o atendimento ainda é precário?
12. As políticas públicas de inclusão da universidade (formação de professores, acessibilidade da universidade), são suficientes, ou necessitam de mudança?
13. Possui tratamento diferenciado na sala de aula, com professores e com colegas de turma?
14. Fale sobre sua relação com os colegas, professores e técnicos.
15. Fale sobre sua participação na Universidade. Já frequentou grupos de pesquisa, núcleos ou projetos de extensão? Teve algum tipo de bolsa?
16. Que espaços costuma conviver na universidade? Existe algum impedimento em alguns desses/outros espaços?
17. Você já estudou sobre educação especial?
18. Teria alguma contribuição a fazer que não foi dita nessa entrevista?
19. Indicar dois professores do curso

ANEXO II

Roteiro de entrevista com os professores:

1. Qual a sua concepção sobre inclusão?
2. Como você se posiciona em relação à inclusão da pessoa com deficiência na Universidade?
3. Qual foi a sua reação ao receber um(a) aluno(a) com deficiência?
4. Com quais deficiências já trabalhou? Em que cursos?
5. O que você propôs para a aprendizagem desse aluno?
6. Você observa que o Centro de Ensino traz alguma contribuição para seus alunos deficientes? Quais?
7. Sabe dos projetos da UFES para auxílio dos alunos com deficiência? Já informou algum aluno desses projetos?
8. Você tem formação na área de educação especial? Pesquisou algo sobre o tema depois de receber um aluno com deficiência?

ANEXO III
ROTEIRO PARA ENTREVISTA PROGEPAES

1. Nome e formação
2. Quem é responsável pela secretaria? Qual a formação acadêmica?
Responsável pelo projeto? Qual a formação?
3. Quantas pessoas são responsáveis pelo projeto? Qual a formação e
responsabilidade de cada membro?
4. Qual a vinculação institucional do projeto?
5. Em que ano a SIS foi inaugurada? E o projeto de inclusão da pessoa
com deficiência?
6. Já foi contemplado com o programa Incluir do governo federal? Se não,
Quais as causas?
7. Histórico da secretaria. Público-alvo
8. Quais itens do projeto de inclusão da pessoa com deficiência encontram-
se disponíveis?
9. Quais as fontes financeiras do projeto?
10. Existe divulgação do projeto, de que forma?
11. Quais as principais mudanças q o projeto trouxe para a Universidade?
12. Quais ações foram implementadas?
13. Algum contato na universidade que possa contribuir para a pesquisa?
14. Alguma consideração?

ANEXO IV
ROTEIRO PARA ENTREVISTA CCV

1. Qual o nome e formação acadêmica do coordenador da Comissão?
Quanto tempo coordena?
2. Os editais da UFES possuem, de forma clara, informações para as pessoas com deficiências?
3. Quais as condições de acessibilidade durante as provas? Quais são disponibilizadas?
4. No vestibular de 2011, quantos alunos com deficiência se inscreveram?
5. Quantos compareceram às provas?
6. Quantos conseguiram acesso?
7. Indicaria alguma pessoa da Universidade?
8. Alguma consideração não contemplada nesta entrevista?
9. Disponibilizaria material impresso?

ANEXO V
CARTÃO DE INSCRIÇÃO - PROCESSO SELETIVO 2011

Processo Seletivo UFES
No. da Identidade - Órgão Emissor - Estado Emissor
Nome do Candidato
No. de Protocolo
Via CAIXA - Autenticação Mecânica no Verso
Via CANDIDATO
Via CCV - Autenticação Mecânica no Verso
REQUERIMENTO DE INSCRIÇÃO
PROCESSO SELETIVO UFES
COLE AQUI
SUA FOTO
3 X 4

Requiro a minha inscrição para o curso de _____ no Processo Seletivo da UFES, para o que declaro, sob as penas da lei, estar ciente das Resoluções que regem as normas do Processo, e estar de acordo com as demais orientações contidas no Manual do Candidato, bem como ter pleno conhecimento de que, caso logre aprovação, é indispensável a comprovação da conclusão do Ensino Médio ou curso equivalente, sem a qual perderei o direito à matrícula.

(Cidade), de (dia) de (mês) de (ano),

(assinatura do candidato)

Instruções de Preenchimento
- Não rasgue, não rasure e não dobre este formulário;
- Use somente caneta com tinta de cor azul escura ou preta;
- Preencha completamente o círculo correspondente, sem exceder seu limite.
Marcação CORRETA:
Marcações INCORRETAS:

Grid for candidate name (NOME DO CANDIDATO) and sex (Sexo) selection. Includes options for Male/Female and Agency for card retrieval.

Form for course selection (CURSO), document type (DOCUMENTO DE IDENTIDADE), and date of birth (DATA DE NASCIMENTO).

Form for special attendance (ATENDIMENTO ESPECIAL) and exam location (Local de Prova).

ANEXO VI

**QUADRO DEMONSTRATIVO DE QUANTITATIVO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS POR CURSO/UFES - 2009**

CURSO	CENTRO DE ENSINO	NECESSIDADES ESPECIAIS	QUANTIDADE DE DISCENTES
Administração	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas	Deficiência Visual	01
Administração Modalidade a Distância	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas	Deficiência Visual	01
Arquitetura e Urbanismo	Centro de Artes	Deficiência Auditiva	01
		Outras Necessidades	01
Arquivologia	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas	Deficiência Física	02
Artes Plásticas	Centro de Artes	Deficiência Física	01
		Deficiência Visual	02
Artes Visuais Licenciatura	Centro de Artes	Altas Habilidades	01
		Deficiência Auditiva	01
		Outras Necessidades	01
Biblioteconomia	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas	Deficiências Múltiplas	01
		Outras Necessidades	02
Ciência da Computação	Centro Tecnológico	Deficiência Auditiva	01
		Deficiência Física	01
		Deficiência Visual	01
Ciências Contábeis	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas	Deficiência Auditiva	01
		Deficiência Física	01
		Deficiência Visual	01
Ciências Econômicas Bacharelado	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas	Altas Habilidades	02
		Deficiência Auditiva	01
		Deficiência Mental	01
Ciências Sociais	Centro de Ciências Humanas e Naturais	Altas Habilidades	01
		Deficiência Física	01
Ciências Sociais Noturno	Centro de Ciências Humanas e Naturais	Deficiência Visual	01
Comunicação Social Jornalismo	Centro de Artes	Outras Necessidades	01
Desenho Industrial	Centro de Artes	Deficiência Auditiva	01
		Deficiência Física	01
Educação Física Licenciatura	Centro de Educação Física e Desportos	Deficiência Visual	01
Enfermagem São Mateus	Centro Universitário Norte do ES	Deficiência Visual	01
Engenharia Civil	Centro Tecnológico	Deficiência Física	01
		Outras Necessidades	01
Engenharia de Computação- São Mateus	Centro Universitário Norte do ES	Deficiência Auditiva	01
Engenharia de Computação	Centro Tecnológico	Deficiência Visual	01

Engenharia de Petróleo- São Mateus	Centro Universitário Norte do ES	Deficiência Física	01
Engenharia Elétrica	Centro Tecnológico	Deficiência Visual	02
		Deficiência Física	01
		Deficiência Mental	01
Engenharia Industrial Madeireira	Centro de Ciências Agrárias - Alegre	Deficiência Visual	01
Física	Centro de Ciências Exatas	Outras Necessidades	02
Física Licenciatura EAD	Centro de Ciências Exatas	Deficiência Física	01
Geografia	Centro de Ciências Humanas e Naturais	Outras Necessidades	01
Geologia		Outras Necessidades	01
História	Centro de Ciências Humanas e Naturais	Deficiência Sensorial (auditiva e visual)	01
Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa - Matutino	Centro de Ciências Humanas e Naturais	Deficiência Visual	01
Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa - Noturno	Centro de Ciências Humanas e Naturais	Deficiência Física	01
		Outras Necessidades	01
Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa	Centro de Ciências Humanas e Naturais	Deficiência Visual	02
		Deficiência Auditiva	01
Medicina	Centro Biomédico	Altas Habilidades	01
Pedagogia	Centro de Educação	Deficiência Auditiva	01
		Deficiência Física	01
Pedagogia – Magistério Séries Iniciais Inc. Ensino Fundamental e Educação Especial	Centro de Educação	Deficiência Auditiva	01
Zootecnia	Centro de Ciências Agrárias - Alegre	Deficiência Mental	01
Total			60

ANEXO VII

RELAÇÃO DE ALUNOS CADASTRADOS NA SIS COM DEFICIÊNCIA - 2010	
NOME_CURSO	DESC_NECESSIDADE
Administração – Noturno	Física
Agronomia – Alegre	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Arquivologia	Física
Arquivologia	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Arquivologia	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Artes Plásticas	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Artes Plásticas	Física
Artes Plásticas	Auditiva
Artes Plásticas	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Artes Visuais - Licenciatura – Diurno	Mental
Artes Visuais - Licenciatura – Diurno	Auditiva
Biblioteconomia	Múltipla
Biblioteconomia	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Ciências Biológicas - Sao Mateus	Auditiva
Ciências Contábeis	Física
Ciências Contábeis	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Ciências Econômicas – Bacharelado	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Ciências Econômicas – Bacharelado	Auditiva
Ciências Sociais – Noturno	Física
Ciências Sociais – Vespertino	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Ciência da Computação - Bacharelado – Alegre	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Ciências Contábeis – Vespertino	Auditiva
Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Desenho Industrial	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Desenho Industrial	Física
Desenho Industrial	Física
Engenharia Civil	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Engenharia Elétrica	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Engenharia Florestal – Alegre	Auditiva
Engenharia Mecânica	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Farmácia	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Filosofia - Bacharelado – Noturno	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Física – Bacharelado	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Geografia	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Geografia – Matutino	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
História - Matutino	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
História – Noturno	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Lic. em Língua Port. e Literat. de Língua Port. - Matutino	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Lic. em Língua Port. e Literat. de Língua Port. - Noturno	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Medicina	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Pedagogia - Licenciatura – Noturno	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Pedagogia - Licenciatura – Noturno	Mental
Psicologia	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Psicologia	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Psicologia	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Psicologia	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Serviço Social	Baixa visão entre 0,3 e 0,05
Serviço Social	Baixa visão entre 0,3 e 0,05

ANEXO VIII

DADOS DISPONÍVEIS NO SISTEMA INTEGRADO DE ENSINO NO ANO DE 2011	
CURSO	DEFICIÊNCIA
1. MEDICINA	AUDITIVA
2. ADMINISTRAÇÃO - NOTURNO	AUDITIVA
3. ARTES PLÁSTICAS	AUDITIVA
4. ARTES PLÁSTICAS	AUDITIVA
5. CIÊNCIAS ECONOMICAS	AUDITIVA
6. CIÊNCIAS CONTÁBEIS - VESP	AUDITIVA
7. COMUNICAÇÃO SOCIAL- P.P.	AUDITIVA
8. DESENHO INDUSTRIAL	AUDITIVA
9. DESENHO INDUSTRIAL	AUDITIVA
10. DESENHO INDUSTRIAL	AUDITIVA
11. ED. FÍSICA LIC.	AUDITIVA
12. ED. FÍSICA BACH.	AUDITIVA
13. ED. FÍSICA BACH.	AUDITIVA
14. FILOSOFIA BACH. NOTURNO	AUDITIVA
15. FILOSOFIA NOTURNO	AUDITIVA
16. FÍSICA BACH.	AUDITIVA
17. FÍSICA LIC.	AUDITIVA
18. GEOGRAFIA NOTURNO	AUDITIVA
19. MÚSICA LIC. DIURNO	AUDITIVA
20. OCEANOGRAFIA	AUDITIVA
21. QUÍMICA BACH.	AUDITIVA
22. QUÍMICA LIC.	AUDITIVA
23. ARTES VISUAIS/ LIC. - DIRNO	CEGUEIRA
24. ARTES VISUAIS/ LIC. - NOTURNO	CEGUEIRA
25. BIBLIOTECONOMIA	CEGUEIRA
26. CIÊNCIAS CONTÁBEIS	CEGUEIRA
27. CIÊNCIAS SOCIAIS - NOTURNO	CEGUEIRA
28. PSICOLOGIA	CEGUEIRA
29. SERVIÇO SOCIAL	CEGUEIRA
30. FONOAUDIOLOGIA	FÍSICA
31. MEDICINA	FÍSICA
32. ADMINISTRAÇÃO - NOTURNO	FÍSICA
33. ADMINISTRAÇÃO - NOTURNO	FÍSICA
34. ADMINISTRAÇÃO - NOTURNO	FÍSICA
35. ARQUITETURA E URBANISMO	FÍSICA
36. ARQUIVOLOGIA	FÍSICA
37. ARQUIVOLOGIA	FÍSICA
38. ARTES VISUAIS/ LIC. - DIRNO	FÍSICA
39. ARTES VISUAIS/LIC. - NOTURNO	FÍSICA
40. ARTES VISUAIS/ LIC. - NOTURNO	FÍSICA
41. BIBLIOTECONOMIA	FÍSICA
42. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	FÍSICA
43. CIÊNCIAS SOCIAIS- NOTURNO	FÍSICA
44. CIÊNCIAS SOCIAIS- NOTURNO	FÍSICA
45. CIÊNCIAS SOCIAIS - NOTURNO	FÍSICA
46. DESENHO INDUSTRIAL	FÍSICA
47. DESENHO INDUSTRIAL	FÍSICA
48. ED. FÍSICA LIC.	FÍSICA

49. ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	FÍSICA
50. ENGENHARIA ELÉTRICA	FÍSICA
51. FILOSOFIA LIC. NOTURNO	FÍSICA
52. GEMOLOGIA	FÍSICA
53. LETRAS PORT. MATUTINO	FÍSICA
54. LETRAS PORT. NOTURNO	FÍSICA
55. PEDAGOGIA MATUTINO	FÍSICA
56. SERVIÇO SOCIAL	FÍSICA
57. TERAPIA OCUPACIONAL	FÍSICA
58. ADMINISTRAÇÃO - DIURNO	MENTAL
59. ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	MENTAL
60. HISTORIA NOTURNO	MENTAL
61. PEDAGOGIA NOTURNO	MENTAL
62. ENGENHARIA MECÂNICA	MÚLTIPLA
63. ADMINISTRAÇÃO - NOT.	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
64. ARQUITETURA	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
65. ARQUIVOLOGIA	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
66. ARQUIVOLOGIA	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
67. ARTES PLÁSTICAS	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
68. ARTES PLÁSTICAS	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
69. BIBLIOTECONOMIA	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
70. CIENCIAS CONTÁBEIS	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
71. CIENCIAS CONTÁBEIS	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
72. CIENCIAS ECONOMICAS	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
73. CIENCIAS ECONOMICAS	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
74. CIENCIAS SOCIAIS-NOT.	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
75. CIENCIAS SOCIAIS-NOT.	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
76. COMUNICAÇÃO-JORNALISMO	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
77. DIREITO	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
78. EDUCAÇÃO FÍSICA	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
79. EDUCAÇÃO FÍSICA	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
80. ENFERMAGEM	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
81. ENFERMAGEM	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
82. ENFERMAGEM	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
83. ENGENHARIA CIVIL	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
84. ENGENHARIA ELÉTRICA	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
85. ENGENHARIA ELÉTRICA	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
86. ENGENHARIA MECÂNICA	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
87. ENGENHARIA MECÂNICA	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
88. FARMÁCIA	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
89. FILOSOFIA-B-NOT.	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
90. FILOSOFIA-B-NOT.	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
91. FILOSOFIA-B-NOT.	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
92. FILOSOFIA NOTURNO	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
93. FÍSICA-B.	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05
94. FÍSICA-B.	BAIXA VISÃO DE 0,3 A 0,05

ANEXO IX



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE INCLUSÃO SOCIAL



CADASTRO NO PROJETO INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA		Nº.: _____
Estudante:		Matricula/UFES
Graduação:		Centro:
CPF:	C.I.:	Fone Residencial:
Endereço residencial:		
Fone Celular:		Email:
<p style="text-align: center;">Informe suas necessidades:</p>		

ANEXO X

Levantamento realizado pela SIS em 2011 em razão do cadastramento dos estudantes com deficiência da UFES.Registramos algumas solicitações e necessidades desses estudantes para o atendimento com equipamentos de tecnologia assistiva e outros serviços.

1. Curso de Ciências Sociais - Apresenta baixa visão e é cadeirante, necessita de um leitor transcrissor para avaliações e material digitalizado porque não escreve manualmente;
2. Curso de História - Apresenta baixa visão e necessita de lugar reservado na primeira fila na sala de aula, no auditório, fontes que atenda nos datas show, texto com fontes ampliadas, material xerocado ampliado, provas ampliadas. Computadores no LIEG adaptados e reservados para portadores de baixa visão;
3. Curso de psicologia - Apresenta cegueira necessita de livros em formato L.I.D.A ou Dayse (livro digital) , computador portátil (notebook) com leitor de cd e DVD com sistema de Windows XP ou superior, fones de ouvido para uso no computador, HD externo, gravador Digital, leitor de tela Jaws;
4. Curso de engenharia florestal Alegre - Apresenta baixa visão e necessita de um minitelescópio de mão para visão subnormal, lupa para leitura com aumento de 4x para visão subnormal, tela de ampliação para acoplar na tela do computador;
5. Curso de Licenciatura em Educação Física - Apresenta perda auditiva, solicita uma bolsa para aprender a linguagem de Libras;
6. Curso de Artes visuais - Apresenta baixa visão e solicita uma bolsa.

ANEXO XI

PROJETOS IMPLEMENTADOS PELA PROGEPAES – ANO REF. 2012

1. PROJETOS DESTINADOS SOMENTE AOS ESTUDANTES CADASTRADOS NO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE

1.1 PROJETO AUXÍLIO MORADIA

O Projeto consiste em um apoio financeiro para atender o estudante matriculado em curso de graduação presencial para auxiliar nas despesas com moradia. Esse auxílio é concedido a estudantes cujos pais residam fora da Grande Vitória.

1.2 PROJETO AUXÍLIO TRANSPORTE

Consiste na concessão de um auxílio financeiro para compra do passe escolar, para deslocamento do estudante de sua residência para a Universidade.

1.3 PROJETO AUXÍLIO ALIMENTAÇÃO

Consiste na concessão de descontos de 50% ou 100% no valor da refeição do Restaurante Universitário aos estudantes cadastrados.

1.4 PROJETO AUXÍLIO AQUISIÇÃO DE MATERIAL DE CONSUMO

Este projeto tem por finalidade oferecer apoio financeiro ao estudante para aquisição de material de uso didático exigido no curso de graduação.

1.5 PROJETO ACESSO AO ESTUDO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (Parceria com o Centro de Línguas para Comunidade)

Este projeto tem por finalidade oferecer ao estudante, bolsas de estudos de língua estrangeira no Centro de Línguas para a Comunidade – CLC por um período de até 06 (seis) semestres. As línguas oferecidas pelo CLC atualmente referem-se aos cursos de Inglês, Francês ou Espanhol. As bolsas não são acumulativas, ou seja, o estudante não pode ser bolsista de línguas de outro Projeto. Para inscrever-se, o estudante deve ficar atento a abertura do regulamento no final de cada semestre letivo em data a ser divulgada nos meios de comunicação da Ufes.

1.6 PROJETO RECEPÇÃO DE ESTUDANTES CALOUROS

Este Projeto tem por finalidade divulgar o Programa de Assistência Estudantil da Universidade aos estudantes calouros. No início de cada semestre, são realizados seminários informativos, onde são apresentados os principais projetos e ações desenvolvidas, bem como são divulgados os critérios para inserção no Programa de Assistência Estudantil.

1.7 PROJETO REFORÇO E ACOMPANHAMENTO ESCOLAR

Este projeto tem por objetivo contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em disciplinas da área de exatas através de aulas de monitoria realizadas em horários alternativos. Atualmente são ofertadas turmas de Álgebra Linear, Cálculo I e Matemática Básica.

1.8 PROJETO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Este Projeto tem por finalidade garantir ao estudante com deficiência as condições específicas que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Além dos projetos desenvolvidos pela Divisão, outras ações são desenvolvidas em parceria com diferentes setores da Universidade.

1.9 PROJETO EMPRÉSTIMO ESTENDIDO DE LIVROS (Parceria com o Sistema Integrado de Bibliotecas)

Este Projeto tem por finalidade garantir ao estudante cadastrado no Programa de Assistência Estudantil o empréstimo de até três livros nas bibliotecas da Ufes por um período estendido de até dois meses.

2. PROJETOS DESTINADOS AOS ESTUDANTES CADASTRADOS NO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE DESENVOLVIDO EM PARCERIA COM O DEPARTAMENTO DE ATENÇÃO A SAÚDE - DAS

2.1 PROJETO SAÚDE DA MULHER

Este projeto tem como objetivo realizar ações educativas, oferecer consultas ginecológicas e realizar exames que propiciem a prevenção e/ou descoberta de doenças pertinentes à saúde da mulher.

2.2 PROJETO SORRISO

Objetiva contribuir para melhoria da qualidade da saúde bucal dos estudantes por meio de ações educativas e atendimento odontológico no que se refere a profilaxia. Para participar o estudante deve se inscrever em ações educativas no Portal do Aluno nas datas a serem divulgadas. As ações educativas possuem um cunho informativo e de prevenção aos problemas relacionados à saúde bucal.

2.3 PROJETO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

Realiza atendimentos psicológicos e sociais aos estudantes. Para atendimento Psicológico, o estudante poderá comparecer a recepção do Departamento de Atenção à Saúde - DAS para se informar sobre os horários do plantão psicológico. Para atendimento pelo Serviço Social, o estudante poderá comparecer a Divisão de Assistência Estudantil – DAES para atendimento.

2.4 PROJETO ACOLHIDA AOS CALOUROS

Este projeto consiste na realização de palestras sobre diversos assuntos para os estudantes calouros no PROAES promovendo discussões sobre a realidade da Universidade e do mundo, com a previsão de realização de uma série de debates e atividades culturais.

3 PROJETOS DESTINADOS AOS ESTUDANTES CADASTRADOS NO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE DESENVOLVIDO EM PARCERIA COM O NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO NA ÁREA DO MOVIMENTO CORPORAL (NUPEM)

Este projeto tem por objetivo garantir ao estudante, vagas gratuitas na academia para a prática de exercícios físicos.

4. PROJETO ESPECIAL

4.1 PROJETO “PRATA DA ESCOLA” (PROJETO MONITORIA) – CONVÊNIO COM A PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA

Este projeto tem por finalidade proporcionar aos estudantes dos cursos de licenciatura ingressantes pelo Sistema Reserva de Vagas ou cadastrados no Programa de Assistência Estudantil - PROAES, a oportunidade de atuarem como monitores na rede de educação básica do município de Vitória. Através da vivência com professores e demais profissionais da educação, o estudante tem a possibilidade de participar de ações que contribuam para o desenvolvimento pedagógico e a promoção de habilidades e competências relacionadas à atividade de docência. Podem participar do projeto estudantes dos cursos de: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras/Português, Matemática, Pedagogia e Química.

5 PROJETO DESTINADO A TODOS OS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE



5.1 PROJETO INCENTIVO FINANCEIRO À PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

Este projeto é destinado aos estudantes que necessitarem de apoio para participar de atividades/eventos de caráter técnico-científico, didático-pedagógico (acadêmico), esportivo e cultural. Para participar o estudante interessado deve acessar a Resolução 29/09 do CUN para conhecer os critérios estabelecidos assim como adotar os procedimentos necessários.

ANEXO XII

MAPA UFES



- | | |
|---|---|
|  Passagem de Veículos | 10 ADUFES |
|  Passagem de Pedestres | 11 IC - I / Centro de Ciências Exatas (CCE) |
| 1 Entrada Principal | 12 IC - II / Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) |
| 2 Entrada Sul | 13 IC - III / Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) |
| 3 Entrada Norte | 14 IC - IV / Centro de Educação (CE/ IC-IV) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) |
| 4 Teatro Universitário | 15 Anexo CCHN e Centro de Educação |
| 5 Cine Metrópolis e Cantina | 16 Centro de Educação Física e Desportos |
| 6 Centro de Artes | 17 Centro Tecnológico (CT) |
| 7 Centro de Educação Física e Desportos | 18 Auditório do CCJE e Salão Rosa |
| 8 Restaurante Universitário | 19 Cantina CCJE |
| 9 Biblioteca Central | |

ANEXO XIII

Portaria MPF/PR/ES GAB APF nº 238/2010

Os Protocolos nº 2009.045867 e 2009.049475 noticiam a dificuldade encontrada por alunos da Universidade Federal do Espírito Santo no tocante ao acesso a prédios que compõem as estruturas físicas onde são desenvolvidas as atividades educacionais.

Em resposta a ofício desta Procuradoria, a UFES informou que as providências necessárias para a adequação de suas instalações já têm sido adotadas. Esclareceu também que, segundo avaliação da Prefeitura Universitária, a previsão para a resolução completa dos problemas é de, pelo menos, 1 (um) ano.

Diante das representações citadas, bem como do levantamento de acessibilidade apresentado pela UFES apenas com relação ao *campus* de Goiabeiras, percebe-se que preponderam estruturas físicas sem adaptação adequada para deficientes físicos e pessoas com dificuldade de locomoção.

Segundo a UFES, as obras de adequação da estrutura física da universidade já foram iniciadas.

Ante o exposto, resolvo converter o Procedimento Administrativo nº 1.17.000.001492/2009-44 em Inquérito Civil Público para orientar a atuação do MPF, diante da possibilidade de adoção de eventuais medidas judiciais ou extrajudiciais.

Determino a adoção das providências previstas na Resolução nº 87/2006 do Conselho Superior do Ministério Público Federal – CSMPF.

Registre-se, preservando-se o número de registro, sob a seguinte ementa: “**Apura a acessibilidade das estruturas físicas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**”.

Área temática: **PFDC/Acessibilidade**

Determino, ainda:

1) a remessa de ofício à **Universidade Federal do Espírito Santo**, requisitando, no prazo de 30 (trinta) dias, informações sobre o andamento das obras de acessibilidade de que trata o procedimento em tela;

2) para atendimento aos arts. 6º e 16, § 1º, I, da Resolução nº 87/2006 do CSMPF, **publique-se a presente**, por extrato, no Diário Oficial da União, e **comunique-se a instauração do feito à Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão**, com remessa de cópia do ato por meio de ofício, além da inclusão em sua base de dados.

Determino, ainda, que a Assessoria certifique o cumprimento das determinações aqui expendidas.

Após a resposta do expediente mencionado na alínea “1” ou decorrido o respectivo prazo, conclusos.

Vitória, 12 de maio de 2010.

ANDRÉ PIMENTEL FILHO
Procurador da República