

DIFICULDADES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DO PONTO DE VISTA DE DOCENTES E MEMBROS DE PROJETOS DE INCLUSÃO

Gabriel Borges Oliveira (IC) e Marcelo Alves dos Santos (Orientador)

Apoio: PIBIC Mackenzie

RESUMO

O tema de inclusão de pessoas com deficiência tem conquistado visibilidade com o passar do tempo, obtendo diversas conquistas e garantindo espaços para essas pessoas na sociedade. Uma das principais conquistas foi a transição do termo “integração” para “inclusão”, o que transferiu a necessidade de adequação das pessoas com deficiência para a sociedade, não responsabilizando as pessoas com deficiência a se adaptarem ao ambiente não apropriado para elas. Esta pesquisa conta com a participação de dez docentes, que atuam em cinco instituições diferentes, para apresentar suas experiências de vida e dificuldades no meio acadêmico ao atuar junto as pessoas com deficiência. A obtenção dos dados foi feita através de um questionário semiestruturado, de caráter exploratório e cunho qualitativo. As maiores dificuldades relatadas pelos docentes durante a pesquisa estão relacionadas à instituição de ensino em que atuam, uma vez que os participantes atribuíram a ela grande parte da responsabilidade sobre seu desempenho. Foi possível constatar que os docentes que atuam em instituições que oferecem auxílio aos professores e alunos com deficiência, apresentaram expectativas mais positivas quanto ao futuro dos projetos de inclusão, o que não ocorre com os docentes que atuam em instituições que não trabalham com tais projetos e não oferecem o suporte necessário.

Palavras-chave: Ensino Superior. Pessoas com deficiência. Educação inclusiva.

ABSTRACT

The theme of inclusion of people with disabilities has gained visibility over time, achieving several goals and ensuring space for these people in society. One of the main achievements was the transition from the use of term "integration" to "inclusion", which transferred the need to adapt from people with disabilities to society, instead of making people with disabilities fit the environment that was not appropriate for them. Ten teachers, who work in five different institutions, were asked to present their life experiences and difficulties in the academic environment when working with people with disabilities. The data was obtained through a semi structured questionnaire, which had an exploratory and qualitative character. The greatest difficulties reported by the teachers were related to the teaching institution in which they work, since the participants attributed responsibility of their performance to the institution. It was noticeable that teachers who work in institutions that aid them and to the students with disabilities, present more positive expectations regarding the future of inclusion projects, which

does not happen to the teachers who work in institutions that do not work with such projects and do not provide them with the necessary support.

Keywords: Higher Education. People with disabilities. Inclusive education.

1. INTRODUÇÃO

O tema “inclusão social” ganha forças ao redor do mundo com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), 1948. No artigo 26º.1 há a descrição de algumas diretrizes importantes, como:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. (ONU, 1948)

No caso do Brasil, é percebido que o tema “Inclusão no ensino”, atualmente tem ganhado espaço, por meio do crescente número de pesquisas na área e da elaboração de leis e decretos específicos sobre o tema. Essa discussão entrou em pauta, de maneira mais produtiva, a partir de 1960, incentivada por uma necessidade social. Entretanto, havia conflito entre o significado do termo “inclusão” e o termo “integração”, impasse que deveria ser solucionado para a criação de políticas efetivas.

Dentre as discussões levantadas em 1988, com a elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil, destacamos os seguintes artigos:

[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV);

[...] educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (art.205º).

[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola, garantindo o dever do Estado para com o ensino, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 206º inciso I).

No que diz respeito à educação, na Constituição Brasileira, temos o Plano Nacional de Educação (PNE, 2011), que pretende universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino. Além disso, cabe lembrar a Lei nº 12.764, 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Como indício da constante transformação sobre o tema, temos o Estatuto da Pessoa com Deficiência¹, que foi atualizado recentemente, em 2015, o qual determina o atendimento de alunos com deficiência pelas instituições de Ensino Superior, como descrito no artigo 30º:

¹ Em concordância com o nome do Estatuto, adoto, neste texto, a terminologia de “Pessoa com deficiência”, tal como optado pelas mesmas na Convenção de Guatemala (1999, apud ALCOPA, p.6, sem data).

Para os processos seletivos de ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII – tradução completa do edital e de suas retificações em LIBRAS.

De acordo com o Estatuto, percebe-se que as políticas de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior estão se desenvolvendo, porém, existem ainda questões a serem resolvidas, que geram indagações, tais como: É possível afirmar que os professores e a instituição estão preparados para cumprir tais medidas? A instituição atende às demandas específicas de cada aluno? Quais métodos são utilizados a fim de capacitar os professores para atender essas necessidades?

A discussão sobre o tema inclusão é de grande importância em nossa sociedade. Existe uma grande quantidade de políticas de inclusão em desenvolvimento, porém a grande maioria das pesquisas estão voltadas ao Ensino Básico. Em decorrência desse dado, existe uma enorme carência de pesquisas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, principalmente do ponto de vista daqueles que estão lecionando nas universidades.

Portanto, esta pesquisa procurou analisar as dificuldades dos docentes em atender às exigências postas por políticas de inclusão no Ensino Superior. O público alvo da pesquisa foram docentes e aqueles responsáveis pela elaboração, criação, aplicação e manutenção de tais políticas dentro das instituições de Ensino Superior.

A pesquisa se propôs a entender como os docentes lidam com as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência; analisou quais, e como, são solucionadas as adversidades que professores encontram no cumprimento dos conteúdos programáticos adaptados às necessidades específicas de cada aluno, buscando indagar quais são as expectativas dos profissionais da área quanto ao futuro da educação de pessoas com deficiência.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, incentiva, dentro do aspecto legal, a criação de declarações de direito. Com a criação desse contexto, vários países começaram a pensar nos direitos, como o direito universal à educação, de todos os grupos presentes em sua população.

A partir desse contexto, houve a preocupação com políticas de inclusão para pessoas com deficiência. Este processo foi, e continua sendo, complexo, pois existem certos paradigmas instaurados, como por exemplo, a ideia de que a pessoa com deficiência deve ser socialmente excluída, de acordo com a crença de que tais pessoas não seriam capazes de exercer os deveres básicos de cidadão.

Quando pensamos nos séculos XVIII e XIX, no Brasil, as pessoas com deficiência eram comumente tratadas como “anormais”, tendo que passar por processos de “normalização” e “humanização”:

[...] quando a desinformação e o preconceito a respeito de pessoas com deficiência eram de tamanha magnitude que a sociedade acreditava na normalidade das pessoas sem deficiência. Esta crença fundamentava-se na ideia de que era anormal a pessoa que tivesse uma deficiência. A normalidade, em relação a pessoas, é um conceito questionável e ultrapassado. (SASSAKI, 2003, p.1)

De acordo com Sassaki (2003), as termologias utilizadas frequentemente antes dos anos 80, para pessoas com deficiência eram: “aleijado”, “defeituoso”, “incapacitado” e “inválido”. Somente em 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, essas pessoas passaram a ser vistas como “pessoa com deficiência”, o que as tiraram da posição de “incapazes de serem inclusas na sociedade” para uma posição de, antes de qualquer coisa, pessoa. A termologia utilizada hoje é “pessoa com deficiência”, pois assim foi o acordo estabelecido durante a convenção da Guatemala (1999, apud).

O tema “inclusão” ganha espaço no Brasil com a Lei das Diretrizes Bases da Educação (Lei Nº4.024), de 1961, a qual ainda referenciava as pessoas com deficiência como “excepcionais”, e utilizava o termo “integração”, ao invés de “inclusão”, como pode ser visto em seu trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade. ”

Uma vez que a pesquisa pretende colaborar no desenvolvimento das políticas de inclusão, é preciso detalhar as diferenças entre “integração” e “inclusão”, como pode ser visto na tabela oferecida pelo governo do Estado de Minas Gerais:

Tabela 1: Principais diferenças entre inclusão e integração.

Inclusão	Integração
Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola regular)	Inserção parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares)
Exige rupturas nos sistemas	Pede concessões aos sistemas
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais; TODAS ganham)	Mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência (consolida a idéia de que elas “ganham” mais)
Exige transformações profundas	Contenta-se com transformações superficiais
Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS	Pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes
Defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência	Defende o direito de pessoas com deficiência
Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS	Inserir nos sistemas os grupos de “excluídos que provarem estar aptos” (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão)
O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.)	O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.)
Valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc.)	Como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex.: surdos se concentram melhor, cegos são excelentes massagistas etc.)
Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais	Tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção
Não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente	A presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador
A partir da certeza de que TODOS somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais”, o que existe são pessoas com deficiência.	Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação como a Libras. Seríamos um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência rodeado pelas que apresentam diferenças.

Fonte: http://www.social.mg.gov.br/conped/images/conferencias/inclusao_integracao.pdf

Como visto na Tabela 1, o termo “inclusão” pode ser considerado como um conjunto de políticas que influenciam toda e qualquer pessoa, que prevê que a sociedade deve se adequar para ser capaz de receber qualquer pessoa em qualquer atividade e espaço. Já o termo “integração” é caracterizado como a inserção da pessoa na sociedade; é considerar que a presença daquela pessoa nos ambientes é algo excepcional, sua entrada nos ambientes acontece sem que haja nenhum tipo de preparo ou apoio. Quando falamos no âmbito estudantil, a integração permite que o aluno entre na instituição de ensino desde que ele “se prepare” para acompanhar a aula, enquanto a inclusão exige isso da instituição.

Durante o período militar houve mais um avanço nas políticas de inclusão com a lei Nº 5.692, em 1971, das diretrizes e bases educacionais, como pode ser visto em seu artigo 9º:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 2002)

Esse artigo se baseia no conceito de “inclusão”, ou seja, a responsabilidade da adaptação do ambiente e das atividades educacionais é da instituição de ensino, ao determinar que é ela que deve oferecer “tratamento especial”.

Várias outras políticas de inclusão surgiram desde então, tal como na Constituição Federal de 1998 e na Política Nacional de Educação Especial de 1994. No mesmo ano, na Declaração de Salamanca, a terminologia “inclusão” passou a ser utilizada em pesquisa e documentos oficiais.

A Declaração de Salamanca, que contava com os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representou 88 governos e 25 organizações em assembleia, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, com o compromisso de “Educação para Todos”. Foi um marco mundial e histórico na inclusão de pessoas com deficiência em espaços diversos, principalmente pelo fato de contar com pessoas com deficiência em sua elaboração.

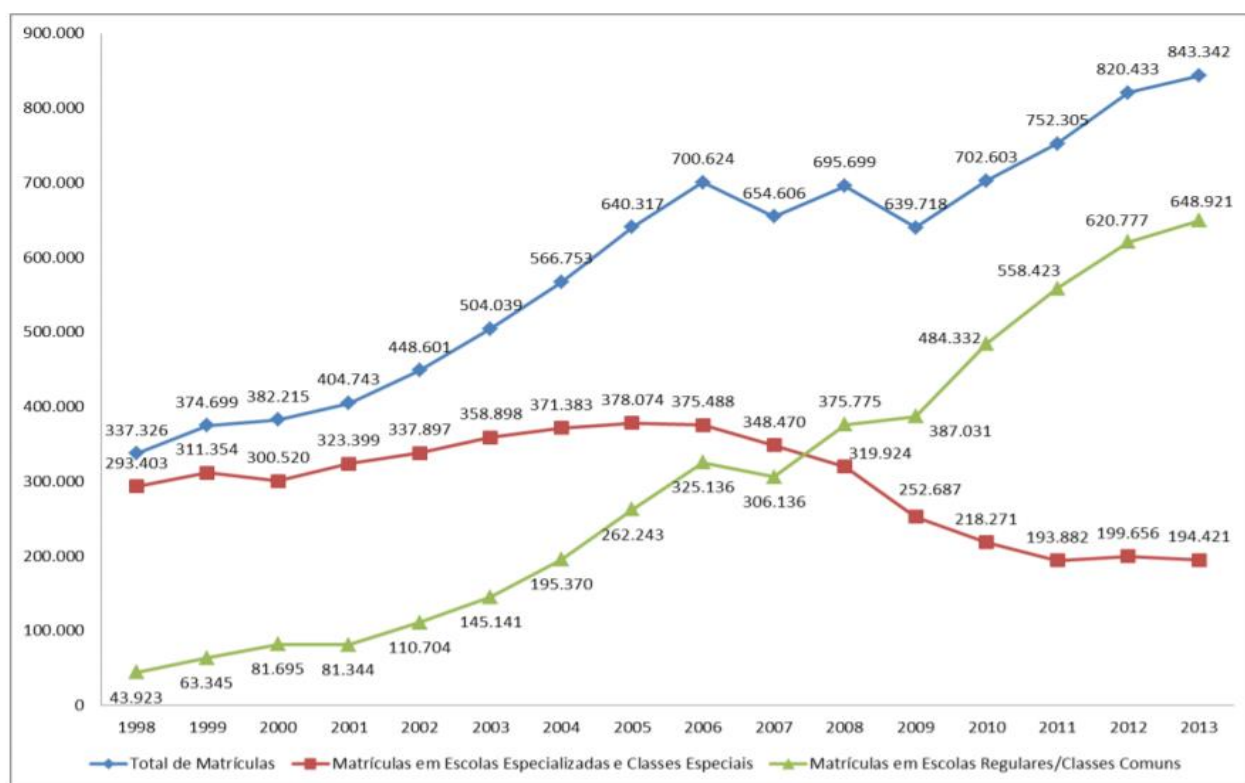
Ficaram definidas, nessa Declaração, medidas que deveriam ser tomadas para a inclusão de todas as crianças no ensino, entre elas: definir como papel da escola e do Governo tomar a responsabilidade pela inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Básico; a incorporação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão relacionadas à implementação de serviços para necessidades educacionais inclusivas.

Como evidenciado até este ponto do texto, muitas medidas já foram tomadas com relação ao Ensino Básico, mas ainda é necessário detalhar seu desenvolvimento com relação ao Ensino Superior, como visto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2005), em seu artigo 30º. Com base nesse artigo, percebemos que as instituições passam a ser obrigadas a oferecer atendimento preferencial/adequado para pessoas com deficiência e a disponibilizar formulários de inscrição específicos a elas. Além disso, as pessoas com deficiência têm sua presença nas atividades possibilitada a partir de provas em formatos acessíveis, recursos de acessibilidade e comunicação garantida em LIBRAS e Braille.

Instrumentos, como equipamentos e estrutura física, que auxiliam a permanência dos alunos com deficiência, são garantidos pela Portaria nº 1.679, 1999, que obriga as instituições a eliminar barreiras arquitetônicas, criar vagas específicas para pessoas com deficiência, construir rampas com corrimão e colocar barras de apoio nos banheiros, por exemplo. Além de adaptar o espaço físico, as instituições também deveriam fornecer treinamentos aos envolvidos nos processos de aprendizagem, para atender cada caso específico.

O Gráfico 1 abaixo mostra o crescimento no número de pessoas com deficiência que estão cursando o Ensino Básico:

Gráfico 1: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva



Fonte: BRASIL (2009, p.8)

O número de alunos com deficiência matriculados em escolas do nível básico está crescendo, como podemos ver no Gráfico 1. Isso indica que as instituições do Ensino Superior devem estar prontas para atender a demanda de pessoas com deficiência que saem do Ensino Básico e pretendem ingressar em uma Instituição de Ensino Superior.

Apesar desse crescimento, de acordo com os autores Rezende; Vidal; Bertoni (2011, 617), não há uma correspondência esperada entre o número de pessoas que saem do Ensino Básico e ingressam no Ensino Superior:

De acordo com o Instituto Brasileiro de dados de Geografia e Estatística-IBGE (2000) as pessoas com deficiência representam somente 0,22% dos mais de 5 milhões de universitários [...] No ano 2000, 11.412 era o total de alunos com deficiência matriculados, já na educação superior somente 0,2% desses alunos chegaram ao Ensino Superior. (REZENDE, VIDAL, BERTONI, 2011, p.617)

Tal preparo dos professores já é esperado, pois, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, temos:

[...] as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2002).

De acordo com Michels e Dellecave (2005), é importante que existam redes de apoio, que garantem a comunicação entre professores, a fim de que possam compartilhar experiências, dificuldades e dúvidas encontradas durante suas atividades docentes junto aos alunos com deficiência, e, assim, aperfeiçoar suas práticas e metodologias.

Como visto em Ferrari e Sekkel (2007, apud), é relevante mostrar que as atitudes tomadas dentro de sala de aula pelo professor durante as atividades com esses alunos, sejam discutidas previamente com a instituição, não decididas apenas pelo professor, ou seja, a instituição deve garantir o funcionamento do processo educacional para estes alunos, evitando o excesso de arbitrariedade de eventuais escolhas prejudiciais tomadas pelo professor, mas ainda assim garantindo a autonomia profissional de cada docente.

Pensar as dificuldades dos professores no contexto da pesquisa é essencial. Nos outros níveis de ensino, existem pesquisas, como Mittler (2003), que apontam o fato de que a atitude do professor é de suma importância para a permanência do aluno no processo escolar e para a convivência do aluno com deficiência com os demais alunos.

Portanto, é possível observar o progresso das políticas de inclusão, e que o número de alunos com deficiência interessados em ingressar em uma instituição de Ensino Superior está aumentando. Nesse sentido, podemos entender que o professor além de ter que se qualificar para esta demanda, terá aumentado sua importância no trabalho com o aluno com deficiência, ou seja, as posições tomadas pela instituição de ensino e pelo professor influenciaram diretamente na permanência desses alunos, mas também, sua conclusão no curso escolhido.

3. METODOLOGIA

A pesquisa teve o caráter exploratório de cunho qualitativo. Foram aplicados questionários em 10 docentes de 5 instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana de Campinas. Ficou acordado a não divulgação dos nomes dos participantes e das instituições, sendo autorizada somente a utilização dos dados.

O questionário contemplou perguntas semiestruturadas e abertas, com o intuito de conhecer o grau de capacitação e especializações para a prática docente com alunos com deficiência e as experiências de vida do docente; o grau de participação da instituição de ensino no treinamento dos professores e solução de eventuais adversidades e as expectativas de desenvolvimento dos processos de inclusão.

O contato com as instituições, docentes e membros de projetos de inclusão foi realizado através de ligações, e-mails e conversas com pessoa que poderiam servir como informantes, sendo este último mais efetivo.

Durante a obtenção dos dados, algumas dificuldades foram encontradas. O maior obstáculo experienciado foi o impedimento inicial por parte de algumas Instituições de Ensino Superior. De um total de nove instituições, duas negaram participar da pesquisa no primeiro contato; duas aceitaram em primeira instância, mas não voltaram a entrar em contato; uma aceitou participar e distribuiu a pesquisa para os membros da instituição e em quatro mantivemos apenas comunicação direta com os participantes, sem participação da instituição.

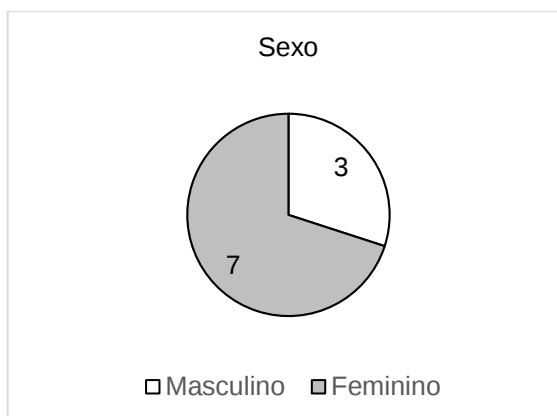
Dentre as duas instituições que negaram participar da pesquisa em primeira instância, nenhuma possuía um setor específico para atendimento de alunos com deficiência. Geralmente a resposta apresentada se voltava à preservação da imagem dos alunos e docentes, mesmo tendo a garantia de não haver a exposição dos participantes diretos e indiretos.

Por conta da dificuldade citada, a estratégia de obtenção de dados se voltou ao contato direto com o público alvo da pesquisa, o que rendeu resultados mais rápidos e concretos, uma vez que era possível conversar com o participante durante o preenchimento do questionário e esclarecer possíveis dúvidas.

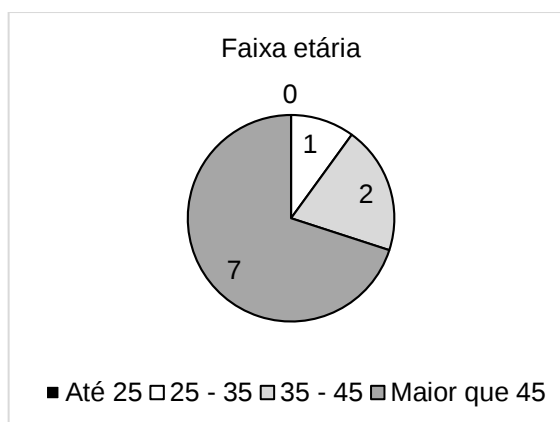
Cabe ressaltar que obtivemos informações de grande relevância durante conversas com os entrevistados, uma vez que todos os participantes demonstraram grande interesse em se expressar e compartilhar experiências presenciadas durante suas atividades docentes, demonstrando grande preocupação sobre o tema. Um bom exemplo a ser destacado é o relato de um dos participantes, pois declarou ter sentido que a instituição o abandonou. Ainda sobre informações relevantes, muitos dos participantes sugeriram novas caixas de resposta, como incluir um “talvez” ou “não sei” em respostas que apenas possuíam as opções “sim” ou “não”; alguns preferiram responder de forma dissertativa algumas perguntas alternativas. A partir desses fatos, podemos entender que os professores entrevistados têm interesse em passar informações além das requeridas na pesquisa. Tal informação pode ser aproveitada para pensarmos em futuras pesquisas, ou mesmo, na obtenção de dados mais específicos sobre a experiência de cada professor, tendo em vista que tais informações vieram de relatos extras, sem estarem contempladas nas perguntas do questionário.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Partiremos para a análise dos dados coletados, iniciamos com os dados demográficos da pesquisa:

Gráfico 2 – Pesquisa demográfica (sexo)

Fonte: Desenvolvimento próprio (2018)

Gráfico 3 – Pesquisa demográfica (Faixa etária)

Fonte: Desenvolvimento próprio (2018)

Como podemos observar nos gráficos 2 e 3, sete dos entrevistados eram do sexo feminino, enquanto apenas três eram do masculino. Além disso, sete possuem idade maior do que 45 anos, dois entre 35 e 45 anos, um entre 25 e 35 anos, e nenhum dos entrevistados teve idade de até 25 anos. A formação dos mesmos varia entre as mais diversas áreas como: Biologia, Engenharia, Psicologia, Letras, Linguística Aplicada, Direito, Administração e Terapia Ocupacional. Dentre os entrevistados, seis são doutores, um está cursando doutorado, um é mestre e dois não informaram o grau de formação, apenas o curso.

Com base nos dados obtidos, é possível notar que a maioria (sete) dos entrevistados teve algum tipo de capacitação pedagógica, realizadas durante sua formação acadêmica (graduação, pós-graduação), em alguns casos com apoio da instituição de ensino em que atuam como docentes. Contudo, mesmo que a maioria dos candidatos tenha tal capacitação, é possível constatar que há oportunidades para que a formação desses profissionais seja

ampliada, uma vez que três docentes ainda não tiveram nenhum tipo de capacitação voltada ao ensino. Com relação ao foco deste trabalho, apenas um dos dez entrevistados teve capacitação específica com enfoque no ensino de pessoas com deficiência.

Em relação aos cursos de capacitação pedagógica oferecidos pelas instituições de ensino, cinco dos entrevistados informaram que sua instituição oferece cursos voltados ao ensino junto às pessoas com deficiência, entretanto, eles representam apenas duas das cinco instituições participantes. Diversos cursos, oficinas e palestras, que abordam diferentes temáticas pedagógicas, foram citados, mas não especificados, pelos entrevistados. Tais atividades são aplicadas durante todo o ano letivo, além de serem obrigatórias para todos os docentes no início de cada semestre.

Outro dado importante, se refere ao fato de que, mesmo que cinco docentes tenham apontado a existência de cursos voltados ao ensino de alunos com deficiência, seis deles relataram a existência de um centro de apoio voltado a esses alunos. Isso mostra que, dentre as cinco instituições de ensino participantes, três delas têm projetos voltados às pessoas com deficiência, contudo, uma delas atua somente com os alunos, não com os docentes. Quando pensamos em práticas docentes, devemos ter em mente que o conhecimento depende tanto do transmissor quanto do receptor da informação, ou seja, há a necessidade de que ambos sejam incluídos no processo de desenvolvimento de suas atividades acadêmicas.

Além da capacitação dos docentes, o ensino junto às pessoas com deficiência exige infraestrutura apropriada para atender às suas necessidades. Oito dos dez docentes, que representam quatro das cinco instituições participantes, afirmaram a existência de infraestrutura necessária para atender tais estudantes. Esse é, portanto, um resultado extremamente importante, uma vez que a possibilidade de acessar e permanecer nos ambientes acadêmicos é uma das necessidades mais primárias aos alunos com deficiência.

Metade dos entrevistados (cinco) atuam em instituições com iniciativas em acessibilidade, que oferecem monitores para ajudar nas atividades dos alunos, e nas quais existe movimentação institucional em prol do crescimento do número de alunos com deficiência. A disponibilização de monitores é de grande importância para as atividades acadêmicas fora da sala de aula, uma vez que eles dão o suporte necessário para trabalhos, pesquisa, projetos, entre outras atividades. Os cinco entrevistados, neste caso, representam apenas duas das cinco instituições participantes, o que demonstra a existência de uma demanda por desenvolvimento nesse campo. Uma vez que os entrevistados são docentes, não é possível afirmar que as instituições não seguem as normas, mas é possível afirmar que, mesmo se forem seguidas, seus resultados não afetam a experiência dos participantes.

Entretanto, pode-se concluir que a maioria (três) das instituições não segue aquilo que é determinado por lei, como por exemplo, a presença de monitores.

Quando os entrevistados foram perguntados se eles se consideram aptos a lecionar para pessoas com deficiência, apenas três responderam que sim. Mesmo entre as respostas positivas, é possível notar a existência de certa insegurança entre os entrevistados, o que é potencializado quando a deficiência do aluno é cognitiva. Houveram quatro respostas que indicavam o apoio de suas instituições, que configuram duas das cinco participantes. A experiência com a atuação nesse campo docente foi apontada como base fundamental para a mudança deste cenário, o que também foi colocado como uma das justificativas, nas respostas afirmativas.

Dentre os dez participantes, apenas dois informaram que nunca lecionaram para pessoas com deficiência; uma delas afirma não ter certeza sobre sua resposta, uma vez que a instituição onde atua nunca a informou sobre a presença das mesmas. Sete dos entrevistados afirmaram que conseguem notar a presença de alunos com deficiência em sala de aula mesmo sem aviso prévio, entretanto, como mencionado anteriormente, a dificuldade aumenta quando a deficiência não é física.

A maioria dos entrevistados (sete) informa ter dificuldades em sala de aula com presença de algum aluno com deficiência. As principais dificuldades apontadas foram: adaptação do material didático, abordagem, falta de apoio da instituição, forma de avaliação e aceitação por parte do aluno. Em relação à aceitação por parte do aluno, foi citado que alguns alunos não aceitam nenhum tipo de apoio, seja pela autoafirmação de suas capacidades ou por medo de serem discriminados pelos colegas de sala, o que acaba atrapalhando o seu processo de desenvolvimento.

Quando foram questionados sobre com qual frequência as pessoas com deficiência abandonam o curso por conta de sua deficiência, sete dos docentes entrevistados apontam que nunca presenciaram o ocorrido; um deles destaca a participação da instituição de ensino como grande causa da não desistência. Dentre os três docentes restantes, dois alegam que alguns alunos desistiram por conta de sua deficiência, mas que a frequência desse problema tem diminuído nos últimos 8 anos, provavelmente em decorrência do desenvolvimento tecnológico, que proporciona mais possibilidades de adaptar o material e as aulas às necessidades do aluno. O outro docente que afirma a existência de desistência, explicita que isso ocorre atualmente, e que a instituição de ensino em que trabalha não procura criar medidas para evitar o ocorrido.

A questão que melhor distinguiu os impactos da instituição de ensino sobre os docentes foi: "Descreva quais dificuldades teve para atender as exigências postas pelas

políticas de inclusão de sua instituição e como você as solucionou”. Os docentes que atuam nas duas instituições de ensino com projetos de inclusão de alunos com deficiência e atividades voltadas à capacitação docente apresentaram respostas como: *“Não houve grandes dificuldades. A instituição sempre fez o possível para solucionar os problemas que surgiram”, “[...] solicitei auxílio do núcleo de apoio e fui plenamente atendida e capacitada para tanto”, “Não tive dificuldades, encontramos apoio [...]”*. Já os docentes de instituições que não promovem os mesmos projetos e atividades, responderam: *“[...] me sinto abandonado”, “todas possíveis”, “não tinha apoio, instrução, orientação e ninguém sabia o que fazer”, “Nunca me foi passado nada em relação às políticas”*. Fica clara a importância da instituição em desempenhar seu papel no auxílio tanto aos docentes, quanto aos alunos, pois ela afeta diretamente as atividades acadêmicas de ambas as partes.

A última pergunta do questionário tratava sobre as expectativas em relação ao futuro dos projetos de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Dentre as seis pessoas que têm uma perspectiva positiva em relação ao futuro, apenas uma não atua em uma instituição que forneça apoio e programas de inclusão às pessoas com deficiência. A partir desses dados, podemos entender que as expectativas dos docentes estão diretamente relacionadas à posição assumida pela instituição por esses alunos. Entretanto, mesmo apresentando perspectiva futura positiva, muitos deles apontaram a necessidade de discussão aprofundada sobre o tema para possíveis melhorias, ou seja, existe a noção de que o conhecimento construído sobre o tema, ainda não é suficiente para atender plenamente às necessidades dos alunos e professores.

Dentre os quatro docentes que forneceram respostas negativas, três afirmaram que o tema não é discutido no meio acadêmico em que circulam, demonstrando que a participação da instituição é necessária para que o professor tenha contado com a discussão sobre deficiência e pessoas com deficiência em espaços acadêmicos, e assim, agregar novos conhecimentos para sua prática profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de inclusão voltadas às pessoas com deficiência se desenvolveram ao longo da história, e várias conquistas já foram obtidas, entre as quais podemos destacar a criação da Declaração de Salamanca, da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, assim como o uso de nomenclatura adequada, em espaços importantes, como os educacionais e jurídicos. Existem leis específicas pensadas para essas pessoas que as protegem e garantem que serão recebidas em ambientes adequados para que possam atuar com autonomia em suas atividades

Apesar da visibilidade já alcançada, falar sobre pessoas com deficiência ainda é visto socialmente como um tabu. Pudemos observar isso durante o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que a maioria das universidades que não possuem um centro de apoio aos alunos com deficiência negaram contato de imediato, a partir do que se pode dizer que há uma resistência para se discutir sobre o assunto. Por outro lado, todas as universidades que possuem um centro de apoio aceitaram participar da pesquisa em primeira instância, mesmo que algumas delas não tenham voltado a entrar em contato.

Pensando nas informações obtidas sobre as instituições em que trabalham os participantes, uma significativa é a importância do efeito que a instituição pode causar em seus docentes. A atuação da instituição é determinante com relação à perspectiva de futuro profissional dos docentes. Quando a instituição ignora a necessidade da criação de políticas de inclusão, e não oferece apoio ao docente, o ambiente educacional sofre com o silêncio instaurado sobre o tema, em que a capacitação dos docentes para atuarem de maneira mais apropriada com esses alunos não acontece. O fato das instituições que não possuem projetos de inclusão negarem contato é controverso, uma vez que elas são aquelas que mais necessitam obter conhecimento sobre o assunto, buscar se desenvolver e ser capaz de aplicar projetos tão eficientes quanto de outras universidades mais avançadas no tema. Entretanto, a falta dessas políticas pode justificar a recusa em participar da pesquisa, uma vez que tais instituições não querem colocar sua reputação em risco, ao mostrar que não estão atendendo às necessidades sociais do momento histórico.

Pensando nos avanços históricos, contraponto com o tabu social e o tabu institucional, podemos afirmar que o principal problema que dificulta a implementação de políticas de inclusão e a atuação do docente em ambientes acadêmicos é causado por fatores e ações (ou a falta delas) institucionais. Algo questionado antes de efetuarmos a pesquisa, foi o de que o principal problema estava na falta de preparo do docente, com relação à falta de informações sobre a educação de pessoas com deficiência na formação. Entretanto, observando os resultados finais, esses nos mostram que a influência da instituição é mais determinante do que o esperado, podemos entender melhor tais expectativas. É responsabilidade das Instituições de Ensino Superior oferecer aos seus docentes disciplinas que tratem da educação de pessoas com deficiência, bem como, decidir se tal capacitação é determinante na hora da contratação desse profissional.

É possível observar que o desenvolvimento de políticas de inclusão tem permitido mais possibilidades para as pessoas com deficiência, mas ainda há muito a ser conquistado com relação ao acesso ao Ensino Superior. Levando em consideração os resultados da pesquisa, concluímos que a participação e o papel das instituições devem ter sua importância/atuação considerada mais amplamente, na elaboração de leis, de políticas educacionais, mas

principalmente, pelas pessoas envolvidas no processo de formação das pessoas com deficiência.

6. REFERÊNCIAS

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: O DESAFIO PEDAGÓGICO**. São Paulo: São Paulo, sem data.

ARTUNES, Ana Pereira et al. **Inclusão no Ensino Superior**: Percepção de Professores em uma Universidade Portuguesa. Minas Gerais: Juiz de Fora, 2013.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 03 de abril 2017.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 de abril 2017.

BRASIL. **Portaria nº 1.679**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 03 de abril 2017.

BRASIL. **Principais Diferenças entre Inclusão e Integração**. Disponível em: <http://www.social.mg.gov.br/conped/images/conferencias/inclusao_integracao.pdf>. Acesso em: 03 de abril 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 03 de abril 2017.

DÍAZ, Félix et al. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DEFICIÊNCIA E CONTEXTO SOCIAL**: Questões contemporâneas. Bahia: Salvador, 2009.

FERRARI, Marian A.L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. **Educação Inclusiva no Ensino Superior**: Um novo Desafio. São Paulo: São Paulo, 2007.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **PORTADORES DE DEFICIÊNCIA**: A questão da inclusão social. São Paulo: São Paulo, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO ESCOLAR**. São Paulo: Campinas, sem data.

MICHELS, Lísia Regina Ferreira; DELLECAVE, Michelly do Rocio. **O QUE OS PROFESSORES TÊM A DIZER SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE**. Santa Catarina: Itajaí, 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ONU, Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 de abril 2017.

ONU, Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 03 de abril 2017.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_home_m.pdf>. Acesso em: 03 de abril 2017.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: BARREIRAS RELATADAS PELOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**. Santa Catarina: Chapecó, 2012.

REGADAS, Nuno; RIBEIRO, Alice. **AS TIC NA CAPACITAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO PARA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO**. Portugal: Porto, 2011.

REZENDE, Wane Fernandes de Oliveira; CANDELORI, Maria Helena; BERTONI, Sonia. **A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**. Minas Gerais: Uberlândia, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi - **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível em:

<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540>. Acesso em: 03 de abril 2017.

Contatos: gabrielborges094@gmail.com e marcelo.santos@mackenzie.br