



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**



**O PROCESSO DE ENTRADA E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR
EM MACAPÁ**



**MACAPÁ
2009**

CAMILA GONÇALVES QUINTANILHA (200025006)
CARMEM SHEILA DOS SANTOS BRITO (200025007)
CHRISTIAN DE LIMA CARDOSO (200825033)
NILCÉIA MORAES SANCHES (200425046)

**O PROCESSO DE ENTRADA E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR
EM MACAPÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Ciências Sociais, como requisito para Graduação no Curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais, sob orientação do Prof. Dr. Manoel de Jesus Souza Pinto.

MACAPÁ
2009

Copyright@Universidade Federal do Amapá

Prof. Doutor José Carlos Tavares Carvalho
Reitor da Universidade Federal do Amapá

Prof. Doutor José Alberto Tostes
Vice-Reitor da Universidade Federal do Amapá

Prof^a. Doutora Eliana Superti
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Prof^a. Doutoranda Cláudia Maria do Socorro Cruz Fernandes Chelala
Pró-Reitora de Administração e Planejamento

Prof. Antonio Sérgio Monteiro Filocreão
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof^a. Especialista Rauliette Diana Lima e Silva
Coordenadora do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais

Ficha Catalográfica

Quintanilha, C. G.; Brito, C. S. dos S.; Cardoso, C. de L.; Sanches, N. M.

O processo de entrada e permanência de estudantes com deficiência nas instituições públicas de Ensino Superior em Macapá / Camila Gonçalves Quintanilha; Carmem Sheila dos Santos Brito; Christian de Lima Cardoso; Nilcéia Moraes Sanches -- Macapá: UNIFAP, 2009.

83 f.; 29,7 cm.

Orientador: Prof. Doutor Manoel de Jesus Souza Pinto
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Universidade Federal do Amapá, Curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais, 2009.

1. Deficiência 2. Inclusão social 3. Ensino Superior 4. Macapá
I. Pinto, Manoel de Jesus Souza. II. Universidade Federal do Amapá, Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais. III. Título.

CAMILA GONÇALVES QUINTANILHA (200025006)
CARMEM SHEILA DOS SANTOS BRITO (200025007)
CHRISTIAN DE LIMA CARDOSO (200825033)
NILCÉIA MORAES SANCHES (200425046)

**O PROCESSO DE ENTRADA E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR
EM MACAPÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Universidade Federal do
Amapá, Coordenação do Curso de
Ciências Sociais, como requisito para
Graduação no Curso de Bacharelado e
Licenciatura em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientador:

Professor Doutor Manoel de Jesus Souza Pinto
UNIFAP

Membro:

Professor Mestre Ed Carlos de Sousa Guimarães
UNIFAP

Membro:

Professor Especialista Raimundo de Lima Brito
UNIFAP

Avaliado em: ____ / ____ / ____

Conceito: _____

MACAPÁ
2009

Dedicamos este trabalho aos alunos com deficiência, pela sua incansável luta contra a segregação e capacidade de fazer sua própria inclusão social.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Senhor Jesus porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

À minha preciosa família: meus pais Edna e Paulo e meus irmãos Gustavo, Stênio e Leonardo, obrigada por acreditarem em mim.

Aos meus colegas da Universidade: Nilcéia, Christian e Sheila, minha equipe preferida!

Aos nossos professores e colegas, de modo especial ao nosso orientador, professor Manoel Pinto, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos meus amigos Alcione Façanha e Antônio Mariano, pelo apoio e incentivo no decorrer do trabalho.

À Comunidade Evangélica Reviver, a Igreja a qual pertença, em especial ao Apóstolo Kelson Abraão e Pastora Luane, pelas intercessões a meu favor.

À UNIFAP, pela realização do Curso de Ciências Sociais.

A todos os demais que contribuíram direta ou indiretamente na elaboração deste trabalho, o Pai que vê em secreto os recompensará.

Camila Gonçalves Quintanilha

Agradeço a Deus pela vida e pela oportunidade que me foi dada de poder compartilhar este trabalho com amigos e familiares.

Agradeço a minha querida mãe, mulher guerreira e dedicada, que não me deixou desistir dos meus sonhos nos momentos difíceis. Amo muito você!

Ao meu pai, agradeço por ter sido presente em minha vida me dando sempre o apoio necessário.

Ao meu esposo Claudionor Júnior, meus filhos Julia e João Felipe, obrigada pela paciência e compreensão que tiveram nos momentos em que me mantive ausente, enquanto me dedicava aos estudos; vocês são meus maiores incentivos.

Merecem os meus agradecimentos os meus irmãos Dinha, Cássia, Meire, Rosana, Rogério e Rosiel, minha torcida organizada. O meu muito obrigada!

A minha avó Jovita, aos meus sogros Claudionor e Rosa, pelas incessantes orações.

A todos os meus amigos, em especial Camila, Christian e Nilcéia; o objetivo da realização deste trabalho nos uniu.

Por fim, agradeço aos meus mestres por terem contribuído para esta conquista, especialmente ao nosso orientador, professor Manoel Pinto, pois seu apoio foi fundamental na elaboração deste projeto.

Carmem Sheila dos Santos Brito

Agradeço, em especial, à Tatiani, minha esposa, pela determinação e pelo encorajamento, que em alguns momentos me faltaram, no decorrer deste trabalho. Sem o seu amor tudo seria tão difícil, só a sua presença do meu lado já me enche de coragem e esperança.

Com muita gratidão aos meus pais, Inêz e Jurandir, lhes digo que tenho grande dívida por tudo que fizeram para que eu avançasse nos meus estudos; vocês fazem parte desta conquista.

Aos meus irmãos, Cilene e Charlie, pela preocupação sincera, por acompanharem todas as etapas difíceis da minha vida e torcerem para que eu as vencesse. A Liliane (Lili), minha cunhada, pelo incentivo.

Às minhas colegas de TCC, Camila, Nilcéia e Sheila, pelo companheirismo obsequioso e pela seriedade que o tema merece.

Aos acadêmicos com deficiência das instituições pesquisadas, em especial à Graça Nobre e Elielson Miranda, por seus depoimentos, porém, mais por me ajudarem a olhar o mundo de uma forma diferente.

Ao corpo técnico do Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) da Universidade Estadual do Amapá (UEAP), onde encontrei espaço para fazer pesquisas, mas, principalmente, por ter encontrado amigos.

À minha chefe e amiga, Mara Nahum, pelo apoio e por ter me ajudado todas às vezes em que precisei.

Ao professor Manoel Pinto, por ter confiado em nossa capacidade e se sensibilizado com este tema tão importante e urgente.

Christian de Lima Cardoso

Agradeço a Deus, que é meu fiel amigo e ajudador em todos os momentos.

Agradeço também às pessoas que de diversas formas contribuíram para a realização deste trabalho.

A minha querida mãe: Maria Raimunda Moraes, pelo seu amor incondicional por mim.

A minha pequena e linda flor: Hayssa Maria Sanches, que esteve sempre comigo nessa longa caminhada.

Aos meus irmãos e irmãs: Nilcilene, Nildilene, Nilgilene, Nillilene, Dillilison e Dillilnilson, juntos formamos a família mais linda e unida que já contemplei neste mundo.

Aos meus chefes: Fernando Antolinez e Lana Dias, os quais jamais me negaram apoio quando solicitado.

Aos inesquecíveis amigos: Sidney Ribeiro e Lucia Linhares, que sempre acreditaram na minha capacidade e foram sem dúvida, um presente de Deus em minha vida.

Ao meu orientador, professor Manoel Pinto, pela amizade e confiança a mim creditados.

Aos meus queridos professores de Curso, pelos conhecimentos e experiências adquiridos.

Ao meu querido Rozivaldo, que me deu o seu amor, sem que eu merecesse, me trazendo esperança e vontade de continuar e ser melhor a cada dia.

Nilcéia Moraes Sanches

“A condição humana é, em si, uma condição de deficiência. Mas essa condição também carrega em si um poder de superação das limitações. Então a gente tem que confiar nesse potencial humano que todos nós temos...”

Ricardo Tadeu Marques da Fonseca

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade investigar a problemática do processo de entrada e permanência de estudantes com deficiência nas instituições públicas de Ensino Superior em Macapá. Fez-se uma abordagem histórica com intuito de compreender o tratamento dispensado às pessoas com deficiência, evidenciando a trajetória da inclusão social de pessoas com deficiência no Brasil e no Estado do Amapá. Constatou-se como o conceito de deficiência esteve amarrado a duas abordagens: o modelo médico e o modelo sócio-cultural; consignando um retrato da realidade atual das tentativas de inclusão do estudante com deficiência nas instituições públicas de Ensino Superior em Macapá. Os métodos utilizados foram: pesquisa com os alunos com deficiência na educação superior na Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); estudo acerca do espaço físico dessas instituições, assim como uma abordagem com parte do corpo docente e técnico de seus respectivos núcleos de acessibilidade; consulta a normalização vigente; bem como, a livros e textos relacionados ao assunto.

Palavras-chave: deficiência, inclusão social, Ensino Superior, Macapá.

ABSTRACT

This study aims to investigate the problem of the process of entry and residence of students with disabilities in public institutions of higher education in Macapá. There was a historical approach seeks to understand the treatment of persons with disabilities, showing the trajectory of social inclusion of people with disabilities in Brazil and the State of Amapá. It was like the concept of disability was tied to two approaches: the medical model and the socio-cultural model, putting down a portrait of current attempts to inclusion of students with disabilities in public institutions of higher learning in Macapá. The methods used were: a survey of students with disabilities in higher education at the University of the State of Amapá (UEAP) and the Federal University of Amapá (UNIFAP); study of the physical space of these institutions, as well as an approach to the faculty and technical core of their accessibility; query current normalization, as well as the books and texts related to the subject.

Keywords: disability, social inclusion, Education, Macapá.

LISTA DE FOTOS

Foto 01	Entrada da Universidade do Estado do Amapá.....	51
Foto 02	Elielson subindo as escadas que dão acesso ao 1º andar onde se localiza a sala em que estuda.....	56
Foto 03	Elielson em interação com colegas, em sala de aula.....	57
Foto 04	Elielson conversando com colega, no momento do intervalo.....	57
Foto 05	Imagem de Elielson participando do debate sobre a oferta de vagas para pessoas com deficiência no concurso da Polícia Militar do Amapá.....	58
Foto 06	Entrada da Universidade Federal do Amapá.....	60
Foto 07	Kérsia Celimary, em sala de aula.....	65
Foto 08	Kérsia Celimary, transitando pela cantina da UNIFAP.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Número de alunos com deficiência frequentando a escola.....	35
Tabela 02	Números relativos às matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior.....	50
Tabela 03	Tabela de deficiências da UEAP.....	52
Tabela 04	Tabela de deficiências da UNIFAP.....	61

LISTA DE SIGLAS

ACAAP	Associação dos Cegos e Amblíopes do Amapá
ADFAP	Associação dos Deficientes Físicos do Amapá
AE	Atrasados Especiais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAAH/S	Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
CADEME	Companhia Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAP	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CAS	Centro de Atendimento ao Surdo
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESU	Central de Exames Supletivos
CONDAP	Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DA	Deficiência Auditiva ou Deficiente Auditivo
DF	Deficiência Física ou Deficiente Físico
DIEESP	Arquivo da Divisão de Ensino Especial
DM	Deficiência Mental ou Deficiente Mental
DME	Deficientes Mentais Educáveis
DOU	Diário Oficial da União
DV	Deficiência Visual ou Deficiente Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCRIA	Fundação da Criança e do Adolescente
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEI	Núcleo de Educação Inclusiva
NEM	Núcleo de Educação de Macapá
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEE	Portadores de Necessidades Educativas Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação de Ensino
SEDS	Secretaria Especial de Desenvolvimento Social
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEINF	Secretaria Estadual de Infraestrutura
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETE	Secretaria Estadual do Trabalho e Empreendedorismo
SIMS	Secretaria de Estado de Inclusão e Mobilização Social
UEAP	Universidade Estadual da Amapá
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	20
2.1	DA ANTIGUIDADE AO SÉCULO XX.....	20
2.2	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	26
2.3	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO AMAPÁ.....	31
3	DEFICIÊNCIA COMO PRODUTO DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL.....	38
3.1	A NORMALIZAÇÃO COMO FATOR CULTURAL CRIADOR DA CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA.....	38
3.2	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA DIVERSIDADE PERMEADA PELA MESMA CONDIÇÃO.....	39
4	DADOS GERAIS DA POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	46
4.1	O INGRESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	46
4.2	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ (UEAP).....	50
4.2.1	Pesquisa etnográfica de caso individual realizada na UEAP.....	55
4.3	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP).....	60
4.3.1	Pesquisa etnográfica de caso individual realizada na UNIFAP.....	65
5	CONCLUSÃO.....	68
	REFERÊNCIAS.....	71
	ANEXOS.....	75

ANEXO A-	QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL: PROFESSOR.....	76
ANEXO B-	QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL: INSTITUCIONAL.....	78
ANEXO C-	QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL: ESTUDANTE.....	80

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho busca verificar a coerência entre a implementação de mudanças estruturais e a ocorrência de mudanças atitudinais, no ambiente das Instituições de Ensino Superior (IES) em Macapá, pois a experiência de inclusão na universidade é algo recente e os resultados, aos poucos, se evidenciam. Neste sentido, algumas investigações foram feitas, a fim de analisar se realmente os alunos delimitados nesta pesquisa, estão sendo atendidos da maneira como lhes assegura e ampara a lei.

Para tanto, foram feitas observações e entrevistas com 03 (três) acadêmicos na Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e com 02 (duas) acadêmicas na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); sendo usados questionários com 03 (três) professores e 03 (três) pessoas do corpo técnico de cada instituição. Também foi realizado acompanhamento de um acadêmico na UEAP e de uma acadêmica na UNIFAP, ambos com deficiência, com o intuito de se verificar as principais dificuldades para entrada e permanência nas respectivas instituições, assim como a interação destes acadêmicos com a comunidade acadêmica e a utilização do espaço disponível.

O objetivo principal dessa observação era constatar se as mudanças estruturais estão sendo acompanhadas por mudanças atitudinais, visto que a inclusão de estudantes com deficiência em instituições públicas de Ensino Superior, não se restringe apenas ao espaço físico, há questões muito mais relevantes que devem ser analisadas, avaliadas e reestruturadas, pois a inserção desafia além dos aspectos organizacionais, também mudanças estruturais e culturais. Da mera entrada do aluno com deficiência, não se pode inferir que esteja incluído, porém, ao contrário, afirma RIBAS:

Estas pessoas não são sumariamente excluídas da sociedade. O processo não é automático. Existe um mecanismo social muito bem feito que pende para a 'exclusão' e ao mesmo tempo pende para a 'integração'. (1994, p. 18).

Contudo, não se pode olvidar que, desde a década de 80, período marcante no avanço das discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência, realizaram-se uma série de alterações de ordem arquitetônica, mesmo que ainda incipientes, nos espaços urbanos das grandes cidades; como forma de efetivar a utilização, por parte das pessoas com deficiência, dos ambientes públicos e reduzir as interdições

sociais impostas sobre esta parcela da sociedade. No entanto, de certo, não é suficiente. A inclusão desta categoria requer uma mudança do olhar, o qual, até hoje se percebe, acerca das pessoas com deficiência. A quebra das principais barreiras que se interpõem na vida do deficiente, como as estruturais, de comunicação e atitudinais, é algo que perpassa pela quebra de padrões culturais.

Isso se torna evidente ao se fazer uma leitura inicial dessa pesquisa, em que é possível constatar a trajetória da concepção social desenvolvida acerca da pessoa com deficiência, desde a prática de aniquilamento da pessoa, passando pelo paradigma da integração, até o paradigma que ora se almeja instalar: o paradigma da inclusão. Além da comprovação de como se davam as políticas de assistência à pessoa com deficiência, as quais ocorriam prioritariamente no domínio médico, segundo o qual, a pessoa com deficiência era vista somente como uma pessoa necessitada de tratamentos médicos, pouco importando sua necessidade de pleno acesso ao meio social.

Outro ponto factível de evidenciação nessa investigação, pela interpretação dos depoimentos dos alunos com deficiência entrevistados, é a luta desta categoria da sociedade para ter o devido reconhecimento, até então negado pela estrutura social dominante, a qual estabelece a “normalização” como padrão de existência. Ver-se-á como os depoimentos mudam de acordo com que se analisam as duas instituições pesquisadas. E isto é que atribui imprescindibilidade a este trabalho, a possibilidade de contribuir com as discussões a respeito deste tema, o qual, indubitavelmente, não se encerrará. Objetivou-se apenas fazer um recorte da realidade das IES Públicas, em Macapá, no tocante a entrada e a permanência de estudantes com deficiência, bem como a interação destes com as comunidades acadêmicas e o uso dos espaços e recursos disponíveis, como requisitos básicos para obtenção de uma formação superior com qualidade.

Do ponto de vista estrutural, a pesquisa divide-se em três capítulos. O primeiro capítulo é rico em informações históricas sobre o tratamento dispensado pela sociedade às pessoas com deficiência. Para isso, buscou-se fazer uma retrospectiva desde a Antiguidade Clássica até o século XX. Da mesma forma se procedeu em relação a ações sociais, em nível nacional (do império ao século XXI) e estadual (da época do Ex-Território aos dias atuais). No segundo capítulo há uma

breve proposta de discussões sobre como se construiu o conceito de deficiência, e de como os padrões sociais de normalidade contribuem para que a deficiência seja o elemento mais evidente na construção da identidade da pessoa com deficiência e o que isto lhe acarreta enquanto ser social. Por fim, o terceiro capítulo trará uma amostra de como tem se dado o processo de entrada e permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e na Universidade do Estado do Amapá (UEAP), com realce para o segundo aspecto, visto que no decorrer de sua vida acadêmica poderá exigir recursos que lhe garantam o melhor aproveitamento de sua graduação.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

2.1 DA ANTIGUIDADE AO SÉCULO XX

A historiografia nos mostra como as sociedades enfrentam dificuldades em lidar com as diferenças. A ameaça à normalidade faz com que a exclusão predomine, distinguindo os mais aptos à integração ao processo produtivo. Podemos constatar isto no surgimento de manicômios, prisões e conventos que, na maioria das vezes tinham como função não somente dar atendimento humanitário às pessoas com deficiência, mas de proteger a sociedade da ameaça representada por pessoas que não se adaptavam às regras estabelecidas.

Uma análise de como o ser humano constrói sua existência através da busca da satisfação de suas necessidades básicas (alimentação, vestuário, moradia, transporte, educação e etc.) é capaz de nos dar uma compreensão da construção cultural que possibilitou o processo de exclusão das pessoas com deficiência, desde as sociedades primitivas até as sociedades capitalistas, segundo afirma BIANCHETTI:

Como o atendimento das necessidades estava totalmente na dependência do que a natureza lhes proporcionava, como, por exemplo, a caça, pesca, as cavernas para abrigar-se etc., uma das características básicas destes povos era o nomadismo. Ora, a natureza é cíclica, está totalmente fora do controle dos homens e isso vai exigir deles deslocamentos constantes, razão pela qual é indispensável que cada um se baste por si e ainda colabore com o grupo. É evidente que alguém, portador de alguma deficiência natural ou impingida na luta pela sobrevivência, acabe se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado e sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa. (1995, p. 08-09).

Na Antiguidade e entre alguns povos primitivos, era comum a prática de extermínio, pois pessoas que apresentavam qualquer tipo de necessidade especial eram consideradas como um empecilho para a sobrevivência do grupo. Na literatura greco-romana e também nos registros bíblicos, as necessidades especiais eram interpretadas como fenômenos metafísicos¹. Na Bíblia, as pessoas em tais condições, em quase todos os casos, eram ilustradas como mendigos, abandonados pela família, à margem da sociedade. Gaio (2004) relata que na Grécia, aquilo que

¹ É fenômeno exclusivamente humano, mediante o qual o homem, por ser diferente do resto dos animais, ultrapassa todos os horizontes imediatos que condicionam a viver a situação de circunstancialidade e a de meio, para abrir-se à totalidade do real, por isso o homem é o único animal metafísico.

fugia ao padrão de beleza lá estabelecido e que influenciou quase todo o ocidente, era considerado feio, repudiado, deficiente.

Na Roma Antiga, a Lei das Doze Tábuas², permitia que os pais matassem seus filhos defeituosos; de tal forma, ocorria também em Esparta, onde os recém-nascidos que apresentavam desvios em relação à normalidade eram lançados do abismo Taigeto³. O povo hebreu via como uma punição divina a deficiência física ou sensorial, por isso impedia também que qualquer pessoa nesta condição realizasse a liderança nos serviços religiosos. Nos casos menos graves, embora reveladores da significação estigmatizada da pessoa com deficiência, os loucos, mancos serviam as cortes como bobos para entreter a nobreza.

Com o domínio do Cristianismo, na Idade Média, promovido com a ascensão da Igreja Católica ao poder, a visão a cerca das pessoas com deficiência começa a mudar. Se antes a tais pessoas era negada a humanidade, agora elas serão vistas como seres humanos. Sob a ótica da sociedade de então, o deficiente deixou de ser concebido como “coisa” para assumir a condição de “pessoa”, fato que irá se contrapor à prática do extermínio, no entanto, continuará à margem da sociedade, sendo visto como necessitado da caridade das outras pessoas, e de libertação das influências demoníacas que lhe acarretaram as deficiências, permanecendo, portanto as práticas paternalistas que evidenciavam sua condição e que resultavam de uma visão equivocada, segundo a qual as pessoas com deficiência são incapazes por si próprias.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeitos) eram postos à margem da condição humana. MAZZOTTA (2005, p.16).

A origem desta concepção, predominante na Idade Média, pode ser explicada através de estudos dos evangelhos, nos quais a imagem construída das pessoas com deficiência estava sempre associada à idéia de pecado, como é possível verificar na passagem bíblica (Lucas 11:14)⁴: “E estava ele expulsando um demônio, o qual era mudo. E aconteceu que, saindo o demônio, o mudo falou; e maravilhou-se a multidão”. Assim, a perfeição do ser está intimamente relacionada à interação deste com o ser absoluto (Deus) e é a partir deste contato com ele que o ser

² Constituía uma antiga legislação que está na origem do Direito Romano. Formava o cerne da Constituição da República Romana, leis não escritas, mas com códigos legais e regra de conduta.

³ Monte maciço montanhoso do Peloponeso; 2404 m de altitude.

⁴ Bíblia de Estudo Plenitude Tradução. (ALMEIDA, 2005. p. 1044).

humano transcende em bondade e perfeição, que na visão tomista da metafísica, Deus não é apenas o Ser supremo, mas o Demiurgo⁵ que é conhecido a partir das experiências a *posteriore*. Logo, Deus é a causa perfeita do ser como tal.

Em Deus reside a plenitude da perfeição do ser e, através desta, a plenitude de qualquer outra perfeição. Ele, causa primeira de todo ente, comunica às suas criaturas verdades, realidade, bondade, beleza e valor. BOLDA (2006, p.95).

Nos séculos XV e XVI, auge do Renascimento, a Europa experimenta uma renovação cultural que irá trazer mudanças na concepção de homem, suplantando gradativamente a cultura teocêntrica⁶, dogmática e mística imposta pela Igreja Católica, por uma cultura baseada no racionalismo, no experimentalismo e em estudos relativos aos assuntos humanos, concebendo o homem como centro de sua história. Com seu caráter humanista, racionalista e naturalista, o período renascentista significou um marco na conquista dos direitos e deveres das pessoas com deficiência, pois se configura o reconhecimento do valor humano através de ações pautadas em políticas assistencialistas e paternalistas. Desta forma, a partir de 1554, surgiram leis de arrecadação, com fins beneficentes para auxiliar os pobres, idosos e deficientes.

Assim, nestes espaços (orfanatos, manicômios, prisões, abrigos e hospitais) eram internados, indiscriminadamente, velhos, criminosos, pobres, deficientes mentais, sem qualquer tipo de tratamento especializado, o que passará a ser implantado entre o final do século XVIII e início do século XIX, configurando o germe da Educação Especial. O valor dado ao conhecimento experimental possibilitou que fossem realizadas pesquisas em busca de cura de algumas doenças, logo:

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A ineducabilidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que antecederam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena. PESSOTTI (1984, p. 68).

O avanço dos estudos sobre o corpo humano, aos poucos, contribuiria para a concepção do corpo como uma máquina, assim, sob a influência do mecanicismo de Isaac Newton, o coração será chamado de bomba, o rim de filtro, o pulmão de fole. No entanto, se na Idade Média, a deficiência estava associada ao pecado, agora

⁵ No pensamento grego principalmente de Platão, o Demiurgo é um deus ou um princípio organizador do universo.

⁶ Que tem Deus como o ponto de convergência de tudo.

seria associada à disfunção de uma peça, um defeito. A Idade Moderna desencadeia em uma nova maneira de conceber a pessoa com deficiência. Nos séculos seguintes (XVII e XVIII), houve certo avanço no que diz respeito ao tratamento dispensado às pessoas com deficiência nos hospitais, onde se iniciou um atendimento especializado com ortopedia aos mutilados de guerra e para pessoas surdas e cegas. É neste período que surge o código de comunicação de pessoas surdas desenvolvido por Gerolamo Cardomo, que mais tarde foi aperfeiçoado pelo monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) para um método de educação para ensinar as pessoas surdas a escrever e ler.

Na Alemanha, no período de 1655, surge uma cadeira de rodas que possuía duas rodas a trás e uma na frente, a qual era impulsionada por duas manivelas giratórias proporcionando as pessoas com deficiência física locomoverem-se; esta criação foi Stephen Farfler que era paraplégico. A França preocupada em manter a segurança do país solicita a um de seus capitães do exército para elaborar um código para ser usado em mensagens transmitidas no período da noite entre eles durante as batalhas. Assim, o capitão Charles Barbier (1764 -1841) elaborou um sistema onde cada letra do alfabeto era representada por combinações entre seis pontos distribuídos de forma semelhante entre duas colunas, obedecendo a regras de combinações de uma tabela. Estes pontos deveriam ser feitos em alto relevo para serem lidos com as pontas dos dedos, mas este foi rejeitado pelos militares, pois consideraram de alta complexidade.

Com isso, Barbier apresentou seu invento no Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris. Dentre os alunos que assistiam a sua exposição estava Louis Braille (1809-1852) que, ao verificar o sistema, sugeriu algumas modificações para o aperfeiçoamento do invento criado por Barbier; este se recusou fazer alterações em seu sistema, proporcionando a Louis Braille, com apenas quatorze anos na época, as devidas alterações, o qual modificou o sistema totalmente, transformando o sistema de escrita noturna para um sistema de escrita padrão, o sistema Braille, usado na alfabetização de pessoas com deficiência visual até os dias atuais.

Tu foste, Braille, o guia mais perfeito que já se tenha tido ou desejado; com vida e morte iguais às de um eleito, muito pudeste ver sem ter olhado. Ao que jeito não tinha, deste jeito; grande herança deixaste ao deserdado, levando-o com glória do teu feito, do mundo negro ao mundo iluminado. CONSTANT (2007, p. 32).

Contudo, a França ainda marcada com as idéias humanistas da Revolução Francesa, marca sua história ao perceber que as pessoas com deficiência não só precisavam de hospitais e abrigos, porém necessitavam de cuidados e atenção especializada, assim nesse período inicia-se a constituição de organizações para estudar as causas e os problemas da deficiência. Esta atenção decorre do fato de muitos soldados serem mutilados nos confrontos em batalhas, com isso Napoleão, preocupado com a reabilitação desses soldados, determina que fossem formados grupos de pessoas que pudessem trabalhar em torno da reabilitação dessas pessoas.

Com esta idéia de reabilitação, em 1884, o Chanceler alemão Otto Von Bismark constitui a lei de obrigação à reabilitação e readaptação de pessoas mutiladas durante atividades realizadas em período de trabalho. Somente após a Guerra Civil Americana e a 1ª guerra mundial, dá-se início a produção de cadeiras de madeiras com quatro rodas, duas na frente e duas atrás, assentos de palhas e apoios flexíveis para os braços e pés.

Em meados do século XIX e início do século XX houve o predomínio de instituições, onde pessoas, com vários tipos de deficiências, eram internadas em hospícios, albergues, asilos, sem qualquer tipo de acompanhamento para tantos casos diferentes de deficiências, caracterizando a relação sociedade - deficiência como Paradigma da Institucionalização. Apesar de essas instituições existirem desde o século XVI, até a década de 60 ainda não havia acontecido estudos sobre os efeitos da segregação nesta parcela da população que vivia, na maioria das vezes em lugares distantes da família e da sociedade, durante um longo período de tempo, senão até a morte, sob regime de clausura, o qual impunha ao internado um estilo de vida difícil de ser revertido.

Na década de 60 vários autores publicaram artigos que teciam duras críticas às Instituições Totais, dentre elas a inadequação e ineficiência para realizar aquilo que seria o objetivo delas: fazer dos internados, pessoas associáveis, aptas para o social. No entanto, o que se verificou em alguns, foram distúrbios de personalidade como baixa auto-estima, desmotivação para a vida e distúrbios sexuais, entre outros. A partir de então, o Paradigma da Institucionalização revelou-se inconveniente, pois além de muito criticado por pensadores e pela academia científica, passou a ser custoso manter pessoas na inatividade e ainda ter que criar

novos espaços para atender a demanda. Diante das críticas, o Paradigma da Institucionalização foi cedendo espaço para a ideologia da normalização, segundo a qual, a pessoa com deficiência deve ser introduzida na sociedade sendo ajudada a atingir o máximo possível dos padrões de normalidade estabelecidos socialmente.

No âmbito da educação, surgem as escolas especiais e as classes especiais; no âmbito do trabalho, surgem os centros de reabilitação, no entanto, apesar de o processo de integração significar um avanço se comparado ao tratamento dispensado pelas Instituições Totais, o que se verifica é que as atenções e as expectativas de mudança estavam centralizadas no sujeito com deficiência, atitude tal que revelava ainda uma imagem preconceituosa acerca das pessoas com deficiência, pois, tais expectativas revelam certa intolerância à diferença, uma visão comparativa inferior de tais pessoas em relação às pessoas não deficientes, buscam também um objetivo impossível: estabelecer uniformidade sobre a diversidade.

A experiência de dois longos conflitos mundiais, dos quais resultou uma grande população psicológica e fisicamente afetada, convergiu os olhares para a necessidade de se desenvolver políticas que reintegrassem estas pessoas à sociedade. Neste sentido, merece destaque a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada por várias nações, em 10 de dezembro de 1948, onde se lê: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...] e têm direito à educação”.

Em 1955, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) elaborou a recomendação n. 99, que trata da Reabilitação Profissional de Pessoas Deficientes; vinte e oito anos depois, esta mesma organização estabeleceu a Convenção n. 159, que trata da Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Em 1975, foi aprovada, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. No início década de oitenta, foi declarado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) e a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992).

No aspecto educacional, foi realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jomtiem, Tailândia (1990), a Conferência Educação para Todos, a qual foi confirmada por dois eventos mundiais seguintes: a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que foi realizada na cidade de Salamanca, Espanha,

em 1994, ocasião em que foi elaborada a Declaração de Salamanca, documento afirmativo das escolas inclusivas como o meio mais eficaz de se atingir a educação para todos; e o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, em 2000.

O século XX, portanto, configura-se como um período de construção de discursos de cunho humanitário, como o respeito às minorias, maior tolerância à diversidade étnica, superação das desigualdades sociais, merecendo lugar neste debate as pessoas com deficiência. Todavia, o processo de inclusão destas pessoas, que é o reflexo da observação dos seus direitos enquanto cidadãos, ainda está em vias de se efetivar, pois se percebe ainda o forte legado cultural estigmatizante que atravessou os séculos e que se constituindo um amálgama com a realidade sócio-cultural brasileira, torna a vida das pessoas com deficiência ainda cheia de dificuldades.

2.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A atenção voltada às pessoas com deficiência, no Brasil, data da época do Império, no século XIX, com a criação, em 1854, do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, e, em 1857, do Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos criados por D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Eram instituições de reabilitação ou asilos que perpetuavam a visão clínica e a normalização das pessoas com alguma deficiência. O Instituto Imperial dos Meninos Cegos foi criado pelo Imperador D. Pedro II através do Decreto Imperial n. 428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o [direito à cidadania](#). Estruturando-se de acordo com os objetivos a alcançar, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi pouco a pouco derrubando preconceitos e fez ver que a educação das pessoas cegas não era utopia, bem como a profissionalização. Com o aumento da demanda foi idealizado e construído o prédio atual, que passou a ser utilizado a partir de 1890, após a 1ª etapa da construção. Em 1891, o instituto

recebeu o nome que tem hoje: Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao seu terceiro diretor, seu ilustre professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Fechado em 1937 para a conclusão da 2ª e última etapa do prédio, o IBC reabriu em 1944. Em setembro de 1945, criou seu curso ginásial, que veio a ser equiparado ao do Colégio Pedro II em junho de 1946. Foi proporcionado, assim, o ingresso nas escolas secundárias e nas universidades.

Atualmente, o IBC vê seus objetivos redirecionados e redimensionados. É um Centro de Referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual. Possui uma escola, onde capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas. Toda a história centenária do IBC foi publicada no primeiro exemplar da Revista Benjamin Constant, em um texto que apresenta os seguintes tópicos históricos: antecedentes, fundação, primeiros diretores, nomes do instituto, imprensa Braille e o instituto no século XX.

O INES trabalha no atendimento de alunos desde a educação infantil até o ensino médio e além do atendimento específico aos alunos deficientes auditivos, trabalha também a parte de esportes, arte, e disponibiliza o ensino profissionalizante com estágios, como forma de promover a inserção dos alunos ao mercado de trabalho. Presta, ainda, para a comunidade, serviços de psicologia, fonoaudiologia e assistência social e dá apoio a pesquisas em novas metodologias para a educação da pessoa surda.

Este Instituto foi fundado pelo professor francês e surdo Hernest Huet, em 26 de setembro de 1857, durante o Império de D. Pedro II e com o apoio deste. Com características de asilo, eram admitidos somente surdos do sexo masculino dos quais, grande parte era abandonada pela família. Em 1931, foi criado o externato feminino com oficinas de costura e bordado, consolidando, assim, seu caráter de estabelecimento profissionalizante, instituído em 1925. No transcorrer da década de 50 houve algumas ações importantes, dentre elas, a criação do primeiro curso normal para professores na área da surdez (1951); e, em 1952, o Jardim de Infância do Instituto e, nos anos seguintes, criou-se o curso de Artes Plásticas, com o acompanhamento da Escola Nacional de Belas Artes. Já em 1957, foi criado o

Centro de Logopedia⁷, o primeiro do Brasil. Ainda em 1957, a partir de 06 de junho, o mesmo passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Também foi criado, na década de 70, o Serviço de Estimulação Precoce, especializado no atendimento de crianças entre zero a três anos de idade. Já na década de 80, foi criado o Curso de Especialização para professores na área da surdez, com o objetivo de capacitar recursos humanos e de gerar agentes multiplicadores. Hoje, este curso é chamado de Curso de Estudos Adicionais. Através do convênio [UNESCO](#)/CENESP, em 1985, foi criado no INES o Centro de Diagnóstico e Adaptação de Prótese Otofônica⁸ e um laboratório de Fonética (atual Divisão de Audiologia).

É criado, em 1990, o informativo técnico-científico “Espaço”, onde são publicados artigos direcionados para a educação do aluno surdo. Com a mudança de seu regimento interno, em 1993, através de ato ministerial, o instituto adquiriu nova personalidade, passando a ser referência em âmbito nacional na área da surdez. Já no século XX, em 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi⁹, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. O primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação foi criado por Helena Antipoff, em 1945, na Sociedade Pestalozzi; e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é fundada em 1954.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 4.024/61, passa a fundamentar o atendimento educacional às pessoas com deficiência, e traz uma abertura para que as pessoas “excepcionais” sejam atendidas preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. Esta lei é alterada pela Lei n. 5.692/71, a qual

[...] ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com deficiências mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais”. REVISTA INCLUSÃO (2008, p.10).

Foi criado, em 1973, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ao qual coube gerenciar a educação

⁷ É um conjunto de métodos utilizados para a correção de vícios de pronúncia.

⁸ Aparelho de surdez.

⁹ Instituto Pestalozzi é uma ONG sem fins lucrativos, cuja missão está em prestar serviços de educação especial e atendimento clínico à comunidade, esta é uma ação extensionista promotora de integração social de Pessoas com Deficiência.

especial no Brasil. Não houve nesse período políticas públicas que efetivassem o acesso universal à educação, prevalecendo, portanto políticas assistencialistas, de tratamento especial. A Constituição Federal de 1988 traz em seus artigos 205, 206 e 208 um marco na trajetória da educação inclusiva. No primeiro, trata a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, fica estabelecida a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No artigo 208, inciso III, determina que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Constituição Federal de 1988).

Seguindo esta política, a Lei n. 8.069/90, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 55, traz o seguinte reforço ao que determina a Constituição: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. (Lei n. 8.069/90). No contexto mundial, a década de 90 foi marcada pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994), as quais deram base e subsídio para a elaboração de políticas públicas para a educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial, que elaborou critérios de acesso às classes comuns do ensino regular para os alunos que apresentam “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

A LDBEN, no artigo 59, é assegurado aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;” no parágrafo único, estabelece:

O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN).

Apesar de as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ampliarem “o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização” a mesma não potencializou “a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino”, pois admitiu a possibilidade de substituição do ensino regular. (REVISTA INCLUSÃO, MEC, n. 01, 2008)

O Decreto n. 3.956/2001, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 1999, exigira uma nova interpretação da educação especial, pois esta, no Brasil, ainda trazia resquícios da segregação proporcionada pela antiga concepção de educação especial. Tal convenção trouxe como objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” e reafirmou que

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (DECRETO Nº 3.956, de 08 de Outubro de 2001).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei n. 10.436/02, a qual impõe aos sistemas de ensino de todas as esferas de poder a garantia de inclusão do ensino da LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), conforme legislação vigente. Visando a entrada de alunos surdos às escolas, o Decreto n. 5.626/05 dispôs sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete nesta modalidade de comunicação e expressão e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino são estabelecidas pela Portaria n. 2.678/02 do MEC, a qual recomendou seu uso em todo o território nacional.

A ONU aprova, em 2006, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Tal convenção estabelece que os Estados - Partes devem garantir às pessoas com deficiência um sistema de educação inclusiva a todos os níveis de ensino. No ano seguinte é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como objetivos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas com recursos multifuncionais, a implantação de uma arquitetura que permita a acessibilidade nas escolas, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Assim, as instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, teriam até o final de 2008 para se adequarem tanto fisicamente quanto na disposição de disciplinas para atender às pessoas com deficiência. Pela resolução do Ministério da Educação (MEC), as instituições deveram ter na sua grade curricular, principalmente nos cursos de Pedagogia, Letras Licenciaturas, disciplinas de LIBRAS e do sistema Braille.

Ao concordar com a Declaração Mundial firmada em Jomtien, na Tailândia, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994), o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo.

Todas as crianças, de ambos os sexos, tem direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada à oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento. Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Foram as combinações destes fatores acima enunciados que criaram as condições para que o discurso de integração fosse substituído pelos saberes e fazeres das práticas inclusivas. A educação inclusiva, no Brasil se tornou essencial como política pública dos Estados e municípios para integração da pessoa com deficiência.

2.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO AMAPÁ

A política de educação inclusiva no Estado do Amapá desencadeia-se, aproximadamente, no ano de 1971, através do Departamento de Ensino de 1º Grau, Divisão Escolar e Cultural da Secretaria de Educação, Saúde e Serviços Sociais, começam a ser concretizadas algumas atividades educacionais na seção de Ensino Especial, a qual tinha como finalidade coordenar o Ensino Especial no Estado, tendo como precursores desta política as professoras Maria Lúcia Andrade da Silva e Terezinha de Jesus Monteiro da Fonseca que participaram de curso intensivo de Educação de Excepcionais, deficientes mentais, no Estado do Pará ministrado, pela Companhia Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Nessa década, foi constatado através de pesquisas que nos grupos escolares José de Anchieta e Barão do Rio Branco, havia um elevado número de alunos

multirrepetentes nas séries iniciais, com problemas de aprendizagem. A partir desse momento, surgiu um projeto com o objetivo de fazer uma triagem pedagógica com estes alunos, agrupando-os em classes especiais, com planejamento específico e adaptado aos problemas dos mesmos. Este trabalho lançou as bases para a criação da Educação Especial no Amapá.

Com base nas informações coletadas com os pais, médicos especializados, APAE, professores e administradores escolares, foi elaborado um plano de atendimento para implantação de duas classes especiais, sendo uma com 22 alunos e outra com 25, perfazendo um total de 47 alunos denominados “Atrasados Especiais (AE)”. Esse trabalho foi considerado fundamental como marco inicial da Educação Especial no Ex-Território do Amapá. No ano de 1973, foi elaborado um documento, intitulado Planejamento para Implantação do Ensino Especial no Ex-Território Federal do Amapá, com objetivo de oficializar a Seção de Classes Especiais, baseando-se na Lei n. 5.692/71, que em seu artigo 1º “tem como objetivo, proporcionar ao educando, a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício da cidadania”.

Já no ano de 1975, foi aprovado pelo Conselho de Educação do Ex-Território do Amapá, a Resolução n. 02/75, que estabeleceu as normas sobre a Educação dos Deficientes Mentais (educáveis e treináveis) no Amapá. De acordo com o Parágrafo Único dessa Resolução: “À escola cabe a responsabilidade de detectar os alunos deficientes mentais”. Conforme as determinações do artigo 9º da Lei 5.692/71, os alunos que apresentavam deficiências físicas e mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade escolar de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Com a orientação do Ministério de Educação, professores e técnicos foram treinados para atender essas crianças.

Ainda no ano de 1975, foi implantado o ensino especial em várias escolas, entre elas a Escola Estadual José de Anchieta. Com atendimento na área de Deficiência Mental. As crianças eram encaminhadas para as escolas pela Seção de ensino Especial da Secretaria de Educação, que fazia a triagem pedagógica. “A Secretaria de Educação e Cultura assegurará a matrícula ao aluno deficiente mental educável ou treinável em qualquer estabelecimento de ensino, prioritariamente,

naqueles onde já se faz esse atendimento” (Artigo 11 da Resolução n. 02/75 - Conselho de Educação do Território Federal do Amapá - CETA).

Em 1976, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) institucionalizou-se enquanto escola especializada “Lobinho Antônio Sérgio Machado de Almeida”, destinada ao atendimento de alunos mentais treináveis - Síndrome de Down. É uma entidade particular, assistencial de natureza civil e sem fins lucrativos. Com novas pesquisas detectou-se um elevado número de surdos, cegos e visão subnormal no Amapá. Com o incentivo do MEC, alguns professores foram fazer treinamentos fora do Estado para melhor atender esta clientela nas escolas regulares. Já no ano 1977, foi implantado na Escola São Pedro, uma turma especial para o atendimento do Deficiente Auditivo (DA).

Com a Reforma Administrativa da Secretaria de Educação e Cultura do Ex-Território Federal do Amapá, em 1978, houve a reestruturação da Seção de Educação Especial, quando ela passou a chamar-se Divisão de Educação Especial. Foram traçadas diretrizes para as equipes de triagem e diagnóstico, de planejamento pedagógico e administrativo, facilitando o trabalho de acompanhamento, supervisão, avaliação e execução do Plano de Trabalho para atender aos alunos excepcionais. Em 1979, com a Coordenação da professora Dalva Chucre se implantou na Escola Estadual José de Anchieta, o Ensino Especial de DA e ao mesmo tempo teve início o atendimento de Deficiente Visual (DV).

Segundo a professora Dalva Chucre, assim que iniciou o atendimento ao DA na Escola José de Anchieta, existiam muitos alunos de todas as idades, crianças, adolescentes e adultos para serem alfabetizados. As dificuldades eram muitas, não havia sala apropriada, as professoras tentavam dar atendimento de acordo com a idade, mais ou menos umas duas horas de atendimento para cada grupo.

O MEC, a partir da década de 80, promoveu vários cursos e assessoria pedagógica baseada no princípio da Integração do aluno deficiente. De acordo com este princípio, os alunos atendidos em classes especiais deveriam ser integrados na classe comum. Foram investidos recursos em reformulação de Propostas Curriculares nas três áreas de atendimento, na educação pré-escolar a fim de detectar o aluno deficiente ainda nessa escolaridade, bem como a instalação de salas específicas e compra de equipamentos para atendimentos e oficinas pedagógicas de Deficiência - DA, DV e DM.

Foi dentro desse contexto que as salas de atendimento de DA e DV, da Escola Estadual José de Anchieta, foram adaptadas com recursos vindos do MEC. A sala de DA, por exemplo, as paredes foram revestidas com acústica, sala de relaxamento e equipadas de materiais específicos, como: vibrador, fone de ouvido, e outros. Seguindo a política de integração, os alunos eram alfabetizados pelos professores do assessoramento e depois integrados no ensino regular, e no contra turno, retornavam para o assessoramento. A oficina pedagógica começou na Escola Estadual Antônio João, em 1981, com a finalidade de atender os alunos Deficientes Mentais Educáveis (DME), mais tarde denominados de Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE), a partir de 14 anos, vindos das classes especiais.

Em 1984, na Escola Estadual José de Anchieta, teve início à oficina pedagógica atendendo DME's que vinham de outras escolas. Em 1985, a oficina pedagógica passou a atender alunos DA's e DV's da Escola Estadual José de Anchieta, posteriormente voltou a atender apenas DME's na área de marcenaria. A oficina funcionou na escola até 2005.

A Lei n. 9.394/96 destina o Capítulo V para a Educação Especial e preconiza, em no artigo 58 que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ainda em 1996, foi inaugurado o Centro de Educação Especial Raimundo Nonato Dias Rodrigues, cujo objetivo inicial era fazer um trabalho de reabilitação com Portadores de Necessidades Especiais. Hoje, porém, o Centro transformou-se em uma Instituição Educacional com atendimentos específicos nas áreas do déficit cognitivo, surdez, cegueira e baixa visão, paralisia cerebral, múltiplas deficiências e algumas síndromes. Contando com programas de estimulação essencial (0 a 03 anos - estágio A) e extensão (04 a 06 anos - estágio B), atendimentos alternativos (brinquedoteca, artes plásticas, atividade da vida diária e educação física), serviços de Fonoaudiologia, Psicologia e Terapia Ocupacional. Para os jovens e adultos existe o atendimento em oficinas pedagógicas.

Em 1999 o MEC desenvolveu na UNIFAP o Curso de Capacitação para Técnicos e Professores de Educação Especial, neste mesmo ano é implantado na UNIFAP o Fórum de Educação Especial e o Fórum Permanente de Pessoas com Necessidades Especiais no Estado do Amapá. Através da parceria do governo do Estado do Amapá com o MEC é implantado em Macapá por meio do Decreto n.

3.711 de 29 de novembro de 2001, o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual/CAP, que tem como o objetivo assessorar os alunos deficientes visuais com material em Braille, ensiná-los a ler e escrever de acordo com as normas do sistema Braille, complementar e suplementar o atendimento educacional especializado, promover ações voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação e comunidade.

O Gabinete da Presidência do Conselho Estadual de Educação (CEE), em 23 de abril de 2003, com base na LDBEN, instituiu a Resolução 11° 035/03 que resolve no seu artigo 1°:

A Educação Especial, dever do Estado e da família, garantirá aos educandos com necessidades especiais, o acesso e a permanência, à apropriação do saber sistematizado para a construção do conhecimento, provendo as condições necessárias em respeito às especificidades de cada educando, contribuindo, assim, para pleno exercício de sua cidadania.

Segundo estatísticas da Divisão de Educação Especial, realizadas no período de 2001 a 2003 (março), observa-se um elevado número de alunos com deficiência frequentando a escola, como se vê na tabela abaixo:

Tabela 01: Número de alunos com deficiência frequentando a escola

NECESSIDADES ESPECIAIS	ANOS		
	2001	2002	2003
Deficientes Auditivos	297	388	395
Deficientes Visuais	66	58	53
Deficientes Mentais	195	164	223
TOTAL	2559	610	671

Fonte: Arquivo da Divisão de Ensino Especial - DIEESP

Em 24 de abril de 2002 é assinada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso a Lei n. 10.436 que reconhece a LIBRAS como a 2ª Língua Nacional e as escolas amapaenses apresentavam um elevado número de alunos deficientes auditivos, sendo que, em março de 2004, é implantado, pelo Governo do Estado do Amapá, o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), mas devido a problemas com a estruturação do prédio só passou a realizar suas atividades só em 03 de abril de 2006. Através do Decreto n. 2090, é implantado, em 01 de julho de 2008, o Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (CAAH/S) que depois passou a ser chama Núcleo de Atividades de Altas

Habilidades/Superdotação (NAAH/S) que promove projetos com atividades direcionadas para identificar alunos com altas habilidades, programas de inclusão junto da comunidade, professores, alunos e família, oportunizando a interatividade do Núcleo com a sociedade.

Atualmente o Governo do Estado do Amapá vem desenvolvendo políticas públicas através da Secretaria de Estado de Inclusão e Mobilização Social (SIMS), com o objetivo de promover mobilização social aos diversos atores sociais e atender de forma prática os diversos grupos de pessoas. A SIMS é um órgão integrante da Secretaria Especial de Desenvolvimento Social (SEDS) e é responsável pela gestão da política de Assistência Social, designada para o cumprimento da tarefa histórica de consolidar o direito à assistência social, no território estadual. Suas competências estão estabelecidas na Lei n. 8.742, de 07 de dezembro de 1993 (Lei Orgânica da Assistência Social) e no Decreto Estadual 0029, de 03 de janeiro de 2005.

As pessoas com deficiência passam a receber atendimento pelo Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONDAP), participando diretamente das decisões da SIMS. Este conselho atende, desde março de 2009, as instituições governamentais, sociedade civil, através de associações e órgãos públicos: Associação dos cegos e Amblíopes do Amapá (ACAAP), Associação dos Deficientes Físicos do Amapá (ADFAP), Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Secretaria de Estado de Inclusão e Mobilização Social (SIMS), Secretaria Estadual de Educação (SEED), Secretaria Estadual de Infraestrutura (SEINF) e Secretaria Estadual do Trabalho e Empreendedorismo (SETE); viabilizando a participação da pessoa com deficiência e promovendo a mobilização social.

Dentre as atividades realizadas pelo CONDAP, pode-se citar: a promoção do Dia do Deficiente; a realização de concursos nas escolas públicas dos quais o concurso para criar a logomarca do CONDAP; a oficina “Viver a Realidade”, que consiste em palestra de conscientização para mostrar à sociedade que pessoas com deficiências também são cidadãs, portanto possuem direitos; e o projeto expo-feira, onde se faz a montagem de um *stand* para divulgação de diversas atividades realizadas por pessoas com deficiência e trabalhos realizados juntamente com as associações e secretarias.

Como ação de políticas públicas, o Governador Waldez Góes sancionou a Lei n. 1.372, de 25 de setembro 2009, que dá direito a criação e instalação da

Secretaria Extraordinária das Pessoas com Deficiência. A mesma receberá recursos orçamentários do Estado. Uma garantia ímpar às pessoas com deficiência no Estado do Amapá. Embora as medidas de âmbito governamental sejam importantes, por si só não são suficientes para garantir às pessoas com deficiência o gozo de seus direitos básicos, pois para tanto há a necessidade de que as mudanças estruturais implementadas pelos governos sejam seguidas de mudanças comportamentais, as quais têm se colocado como o fator fundamental no processo de retirada das interdições sociais impostas às pessoas com deficiência.

3 DEFICIÊNCIA COMO PRODUTO DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL

3.1 A NORMALIZAÇÃO COMO FATOR CULTURAL CRIADOR DA CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Edward Tylor, ao sintetizar no termo inglês *Culture*, o significado do termo alemão *Kultur*, e o significado do termo francês *Civilization*, chegou à seguinte formulação: tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Em tal definição, merecem destaque os aspectos construtivos e aquisitivos da cultura enquanto produção social.

Nela, fica mais ou menos claro que o homem apreende e reproduz os padrões sociais dos grupos em que está inserido. Esta formulação, se distancia de algumas teorias, segundo as quais, fatores biológicos seriam determinantes da grande diversidade cultural. Contrapondo estas teorias, é redigida, em Paris, em 1950, por um grupo formado por biólogos, antropólogos, geneticistas, uma declaração onde se afirma:

Os dados científicos de que dispomos atualmente não confirmam a teoria segundo a qual as diferenças genéticas hereditárias constituiriam um fator de importância primordial entre as causas das diferenças que se manifestam entre as culturas e as obras das civilizações dos diversos povos ou grupos étnicos. Eles nos informam, pelo contrário, que essas diferenças se explicam, antes de tudo, pela história cultural de cada grupo. Os fatores que tiveram um papel preponderante na evolução do homem são a sua faculdade de aprender e a sua plasticidade. Esta dupla aptidão é o apanágio de todos os seres humanos. Ela constitui, de fato, uma das características específicas do *Homo sapiens*. LARAIA (2002, p. 18).

Verifica-se, portanto, que cultura é um processo acumulativo e por isso mesmo tem uma característica condicionante da ação criativa do homem, pois ao mesmo tempo em que pode ou não inserir o indivíduo pela reprodução e assimilação da cultura pelo processo chamado de endoculturação¹⁰, ela também limita a visão de mundo segundo a produção cultural deste mesmo grupo. Contudo, não se quer com isso dizer que o sujeito não passa de uma marionete social, pois, assim como não é autônomo já que seu eu, segundo a sociologia clássica, estabelece um intenso diálogo com as identidades exteriores, também não é completamente passivo, pois “projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que

¹⁰ Processo através do qual o homem exerce sua capacidade ilimitada de assimilar a herança cultural acumulada por seus antecessores.

internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’” (Hall, 2005); este ajustamento do sujeito à estrutura exterior lhe garante certa estabilidade e lhe permite manter uma identidade mais ou menos definida, na medida em que as mudanças estruturais e institucionais, características da pós-modernidade, lhe proporcionem o tempo necessário para tal.

A significação que o homem constrói do meio onde vive, a qual é a sua realidade, está impregnada da herança cultural construída pelas gerações anteriores. O indivíduo pode adotar ou rejeitar padrões de comportamento, dentre os quais, aqueles que lhe permitirão ser ou não aceito na sociedade, ainda que, a autenticidade da identidade cultural e pessoal, bem como a autonomia da identidade moral dependam do reconhecimento dos outros. Ao ser condicionado pela cultura, desenvolvida através de inúmeras gerações, o indivíduo tende a segregar aqueles que estão fora dos padrões estabelecidos e aceitos pela maioria da comunidade. Por isso os indivíduos da sociedade, ao perceber o comportamento do outro como fora dos padrões culturais, discriminam-no por apresentar um comportamento considerado desviante ao que já está pré-estabelecido.

Como Habermas diz em sua teoria de identidade pós-convencional:

Somente na medida em que nós crescemos dentro deste contexto social (grow into these social surroundings) é possível nos constituirmos como atores individuais responsáveis; na internalização de controles sociais, desenvolvimento para nós mesmos, separados dos outros (in our own right), a capacidade ou de seguir ou de violar as expectativas que são consideradas legítimas. (HABERMAS, 1988 apud BANNELL, 2006, p.111).

3.2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA DIVERSIDADE PERMEADA PELA MESMA CONDIÇÃO

Deficiência não é um assunto tão objetivo quanto parece, pelo contrário, apresenta-se longe de ser um assunto conclusivo. Apesar de as discussões recentes terem trazido resultados positivos (embora insatisfatórios), vislumbra-se ainda um longo caminho para que as pessoas com deficiência participem em todos os setores da sociedade. Embora a deficiência ocorra no corpo biológico do indivíduo, ela irá trazer implicações de ordem cultural que são o resultado da significação simbólica de tal condição. Esta forma de organização social (a cultura) dará um lugar à pessoa com necessidade especial na sociedade, que, por ser considerada fora dos padrões de normalidade, de beleza e de funcionalidade, em maior ou menor grau, será quase sempre de exclusão. A própria terminologia

“deficiente” revela-se carregada do significado social, e revela por si só a imagem construída socialmente em torno das PNE’s. Neste aspecto, RIBAS pontua:

Na nossa sociedade, mesmo que a ONU e a OMS tenham tentado eliminar a incoerência dos ‘conceitos’, a palavra ‘deficiente’ tem um significado muito forte. De certo modo ela se opõe à palavra ‘eficiente’. Ser ‘deficiente’, antes de tudo, é não ser ‘capaz’, não ser ‘eficaz’. Pode até ser que, conhecendo melhor a pessoa, venhamos a perceber que ela não é tão ‘deficiente’ assim. Mas, até lá, até segunda ordem, o ‘deficiente’ é o ‘não-eficiente’. (1994, p.12).

Embora a humanidade apresente características físicas diversas e em muitos casos estas diferenças coincidam com formas quantitativa e qualitativamente diferentes de se relacionar, estas, como se viu no início deste tópico, não nascem das diferenças físicas, mas são construídas pelo homem; logo, a mera transposição da realidade natural para a realidade social trata-se de um mal-entendido. Não obstante, esta relação está internalizada na sociedade, na mesma medida em que estão internalizados os padrões que determinam o estigma¹¹ do deficiente. Vale ressaltar que o estigma não nasce com o deficiente, não faz parte de sua natureza, assim como não faz parte da natureza da pessoa que estigmatiza, ele antecede o sujeito, pois é algo que faz parte da construção social estabelecida desde antes dos seus nascimentos.

Portanto, mesmo antes que nasça a pessoa deficiente, os valores pré-estabelecidos já permitem identificar a possibilidade de que seja ou não estigmatizada. “[...] não é para o diferente que se deve olhar em busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum”. (GOFFMAN, 1988). Este “comum” representa o conjunto de expectativas normativas compartilhadas pelos indivíduos na sociedade, as quais compõem as condições necessárias para a vida social, condições que se sustentam pela incorporação desta pelo indivíduo. Ainda que o estigma seja uma imposição da ordem cultural, pode ocorrer que a pessoa estigmatizada internalize a concepção geral de sua condição e encare todas as dificuldades como sendo unicamente de ordem natural.

A pessoa deficiente, portanto, se sente no dever de procurar se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade instituído pela sociedade, nesta busca pela execução das normas, a pessoa deficiente julgará ter obtido sucesso ou fracasso, ambos terão consequências sobre sua integridade psicológica. Não obstante, para o deficiente isso não se trata de uma questão de vontade, pois, a

¹¹ Marca simbólica de denotação pejorativa atribuída ao sujeito considerado fora das normas e regras estabelecidas.

deficiência, na maioria dos casos, é um fato que não está sob seu controle imediato; muito embora, alguns tentem minimizar a aparência de lesões seguindo dicas como a seguinte, sugerida pelo educador de cegos Wilhelm Heimers:

Muitas deficiências físicas podem ser aliviadas por meio do uso de próteses que tornam o defeito mais aceitável para as outras pessoas. No caso da pessoa cega, o olho se apresenta deformado, como morto, e provoca repulsa, especialmente quando a pessoa esboça com o olho movimentos próprios dos videntes. Um olho artificial não ajuda a pessoa cega, mas permiti-lhe disfarçar o defeito e elimina o aspecto desagradável da órbita ocular. Se por uma coincidência qualquer a aplicação de uma prótese se torna impossível, recomenda-se o uso de óculos escuros. A pessoa cega que se adapta ao ambiente e se comporta de um modo normal sem chamar a atenção sobre sua deficiência facilita enormemente o relacionamento com os outros e prestigia sua imagem no mundo dos videntes. (IBID, p.17-18).

O deficiente fica forçado, então, a esconder algo que faz parte de sua identidade para que se sinta incluído. Ele percebe que esta inclusão em parte não é suficiente, pode em alguns casos não se sentir incluído totalmente, pois sente o desconforto e a tensão de ter que esconder ou maquiar a lesão que, tão logo descoberta, pode levá-lo a ter experiência de perceber as reações muitas vezes repulsivas das demais pessoas. As tentativas de inclusão predominantes têm se mostrado como uma velada forma de separar o deficiente, ou seja, não excluí-lo totalmente, atendê-lo, mas em separado, revelando, assim, uma visão discriminadora.

Algumas pessoas, na tentativa de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos deficientes declaram que estes são iguais aos demais indivíduos, focalizando o debate na deficiência em si e não na estrutura social formada concebida em torno da deficiência; este enfoque na deficiência denuncia a insensibilidade de contextos sociais em relação à diversidade corporal como diferentes estilos de vida. A mera declaração não os torna iguais, pois de fato são diferentes, no entanto, se isto justifica um tratamento diferenciado, este deve se dar no sentido de remover as interdições sociais que impedem as pessoas deficientes de gozarem dos seus direitos; além disso, mesmo dentre as pessoas deficientes é possível se constatar uma diversidade muitas vezes negligenciada, embora permeada pela concepção social de deficiência, como se pode inferir das palavras de LINTON¹² (1998):

Sáímos, não escondendo nossas pernas atrofiadas sob mantas de lã marrom, ou com óculos escuros tampando nossos olhos pálidos, mas aparecemos de shorts e sandálias, de macacão e terno, vestidos para brincar ou para trabalhar encarando de frente, desmascarados, sem pedir desculpas. Estamos, como disseram Crosby, Stills e Nash ao público de

¹² Deficiente física e ativista do movimento de direitos do deficiente.

Woodstock, 'com nossas flâmulas de identificação ao vento'. E não somos apenas os atletas cadeirantes 'sarados' vistos recentemente nos comerciais da tevê, mas também criaturas desengonçadas, atarracadas, desajeitadas, e encaroçadas, declarando que a vergonha não mais definirá nosso guarda-roupa nem nosso discurso. Hoje estamos por toda parte, de cadeira de rodas ou em marcha desenfreada pela rua, ao som do toque de nossas bengalas, sugando ar por tubos de respiração, seguindo nossos cães-guia, soprando e aspirando nos nossos acionadores de sopro que controlam nossas cadeiras motorizadas. Às vezes pode acontecer de haver baba, escuta de vozes alheias, nossa fala pode soar entrecortada, podemos utilizar cateter para coleta de urina, podemos viver com um sistema imune comprometido. Estamos todos ligados uns aos outros, não pela lista de nossos sintomas coletivos, mas pelas circunstâncias sociais e políticas que nos forjaram como grupo. Nos encontramos como um grupo e buscamos uma voz para expressar não desespero pela nossa condição, mas a revolta pela nossa posição social. Nossos sintomas, mesmo que sejam às vezes dolorosos, assustadores, desagradáveis ou difíceis de lidar, ainda assim fazem parte do cotidiano da vida. Existem e sempre existiram em todas as nossas comunidades de todos os tempos, o que denunciamos são as estratégias utilizadas para nos privar de nossos direitos, de oportunidades e da busca de felicidade. LINTON, 1988 apud REILY (2007, p. 220).

Apesar de haver uma diversidade de categorias de deficiência há uma condição que une todos os deficientes: a interdição social que os impede de participar das principais atividades sociais. A constatação da interdição social deu uma nova abordagem às discussões sobre deficiência, que até a década de 60 estavam sob o domínio do modelo médico de compreensão da mesma. Foi determinante no processo de retirada deste assunto do domínio médico para a esfera sócio-política a atuação do grupo UPIAS (*The Union of the Physically Impaired Against Segregation*)¹³, formado por sociólogos deficientes do Reino Unido, em 1976, os quais responderam a carta do sociólogo Paul Hunt, deficiente físico, endereçada ao jornal inglês *The Guardian*, na qual Hunt fazia a seguinte denúncia:

Senhor editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas idéias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao Parlamento as idéias das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las. Atenciosamente, Paul Hunt. HUNT, 1976 apud DINIZ (2003, p. 13).

A UPIAS é considerada a primeira organização política formada e gerenciada por deficientes sociólogos dos quais, além de Hunt, constavam Michael Oliver, Paul Abberley, Vic Finkelstein, Colin Barnes, entre outros. Este grupo foi o primeiro a resistir politicamente ao modelo médico de compreensão da deficiência, segundo o qual o problema do deficiente se restringia a tratamentos de reabilitação e onde a deficiência era um problema individual ou como dizia Oliver uma 'tragédia pessoal'.

¹³ Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação.

Eles foram os primeiros a dizer que “a experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente hostil à diversidade física” DINIZ (2007), denunciando a falta de abertura e de prever as diferenças. O período que antecedeu a criação da UPIAS era caracterizado pelo estigma da segregação, onde o deficiente tinha um espaço restrito e vigiado, e contato social quase inexistente, condições que, considerando suas peculiaridades, se assemelhavam às condições de exclusão experimentadas por outros grupos minoritários.

A UPIAS recorre a Marx, mais especificamente ao materialismo histórico para fundamentar seu argumento de que a deficiência é uma experiência de opressão social e não uma mera lesão em virtude da qual o deficiente merece somente cuidados médicos, quando os pode ter; neste sentido, A UPIAS estabelece uma profunda ruptura entre lesão e deficiência, pois, enquanto no modelo médico de compreensão da deficiência, as duas significavam a mesma coisa, segundo a UPIAS:

[...] Lesão: ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social. UPIAS apud Diniz (2003, p.17).

Desta forma, a UPIAS estabelece uma divisão clara entre os aspectos naturais e sociais, introduzindo um novo debate sobre deficiência que escapa do domínio do modelo médico. Com a nova definição, a palavra lesão se esvazia do significado pejorativo não sendo mais possível explicar a exclusão social que sofrem os deficientes somente pela ocorrência de uma lesão física. A nova definição denunciou o domínio do modelo médico sobre o assunto e a ausência de iniciativas políticas e da intervenção do estado. Com isso, a UPIAS desfaz a idéia de que a deficiência acontece pelo acaso, capricho da vida, ou pela falta de sorte, e sim pelas interdições sociais impostas e pela discriminação sofrida por parte de uma sociedade que em função de padrões exclui grupos e pessoas que possuem formas diferentes de se expressar.

“A deficiência é um tipo de divisão social que está permeada pela divisão da sociedade em classes e tem íntima relação com esta”. RIBAS (1994). Esmiuçando esta divisão, constata-se uma divisão mais ou menos nítida entre ricos e pobres, trabalhadores e donos de bens de produção, inferiores e superiores, bonitos e feios, vencedores e fracassados. Diante disto cabe perguntar como é possível realizar a

inclusão de pessoas com deficiência em uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade social e onde os princípios de igualdade de direitos, dignidade, participação política, liberdade são suplantados por direitos econômicos de consumo e de propriedade? A UPIAS denuncia esta estrutura, não com estas palavras, mas com o seguinte argumento buscado no marxismo:

[...] o capitalismo é quem se beneficia, pois os deficientes cumprem uma função econômica como parte do exército de reserva e uma função ideológica mantendo-os na posição de inferioridade. OLIVER apud DINIZ (2003,p. 22).

O tipo ideal de sujeito produtivo, estabelecido pelas sociedades capitalistas forja os deficientes como um grupo potencialmente destinado à exclusão. No entanto, para que a prática inclusiva ocorra é necessário que se abandone definitivamente relações sociais discriminatórias, que ocorram mudanças atitudinais em relação a diferenças e se quebrem tabus tais como a crença das classes econômicas dominantes que acreditam estar acima da sociedade, e julgam não depender das demais numa clara desvalorização do outro.

A prática de nossa sociedade mostra uma visão negativa acerca da diferença e uma desvalorização da interdependência. Na visão de nossa sociedade de consumo, as diferenças que caracterizam as pessoas com deficiência fazem com que estas fiquem aquém das exigências do ritmo e da capacidade de produção e geração de renda, e como estas diferenças engendram valores diferentes, onde quem pode ser e fazer mais do que o outro recebe mérito, os deficientes, estigmatizados pela incapacidade, são concebidos como de menor valor; mesmo que a ocorrência de lesões seja, desde tempos imemoriais, algo previsível e corrente. Seu caráter previsível, segundo Abberley, ainda fica mais evidente nas sociedades capitalistas, onde é comum o surgimento de enfermidades relacionadas ao desgaste no trabalho, como a artrite. A este respeito, Abberley lançou mão de dados estatísticos sobre saúde na década de 80, onde diferentes formas de artrite surgiam como a primeira causa de lesões.

Com este argumento, Abberley pretendia mostrar que os contextos causariam lesões e deficiências. Este é um exemplo de relação direta do mundo do trabalho com deficiência. No entanto, a realidade estrutural estabelecida pela sociedade capitalista, bem nítida em países como o Brasil, com graves problemas de concentração de renda, nos revela um quadro mais crítico em relação às pessoas com deficiência.

4 DADOS GERAIS DA POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

4.1 O INGRESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A carência de informações quantitativas e qualitativas, acerca da situação de pessoas com deficiência, no espaço brasileiro, impossibilita uma definição mais precisa e consistente da problemática social e educacional da inclusão desta parcela da população. A Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) estima que aproximadamente 14,5% da população de qualquer país sofram algum tipo de deficiência, das quais 5% das pessoas são DM; 2%, DF; 1,5%, DA; 5%, DV; e 1%, Deficiência Múltipla. Com base nesses dados percentuais, estima-se que, no Brasil, existam 24,5 milhões de habitantes com necessidades educacionais especiais.

Segundo dados de 1995 da OMS, dentre as causas das deficiências destacam-se os transtornos congênitos e perinatais (16,6%), que podem ser consequência da falta de assistência às mulheres na gravidez. As enfermidades transmissíveis (16,8%); as enfermidades crônico-degenerativas (21%); as alterações psicológicas (6,6%); o alcoolismo e abuso de drogas (10%); as causas externas (18%); e desnutrição e outras (11%). RELATÓRIO RDB, 2000 apud VALDÉS (2007, p.22).

Com relação ao gênero, o segundo Censo Demográfico de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que na população de pessoas com deficiência, cerca de 44,4% são do sexo feminino e 55,65%, do sexo masculino, com predominância da deficiência motora na população masculina, prevalecendo entre jovens e adultos, no decorrer sobretudo das causas externas, tais como: acidentes de trânsito, de trabalho etc. Como a maioria da população brasileira situa-se na camada pobre da sociedade, a maioria das pessoas deficientes localiza-se nessa camada baixa da população, assim torna-se fácil de identificar os fatores que viabilizam as causas da deficiência, como subalimentação, falta de higiene, moradia inadequada, saneamento básico precário ou inexistente.

Deste modo, a população mais pobre está mais sujeita a essas situações, influenciando, assim, diretamente na reabilitação de crianças e adultos deficientes. Com isso, através de leis e decretos que garantem direitos a pessoas com deficiência, o Estado brasileiro, a partir da Convenção Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, assegura no artigo 9º:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros. (SECRETARIA DOS DIREITOS HUMANOS, Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Brasília, 2007)

A Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência garante monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado para viabilizar políticas de acessibilidade e condições de conquistar a cidadania e emancipação destes cidadãos no projeto político, econômico, social e educacional do país. Até o início da década de 80, poucas pessoas com necessidades educacionais especiais tinham acesso à Educação Superior no Brasil, isto estava associado, principalmente, pelo fato desta população ser excluída da Educação Básica e dos Serviços de Reabilitação, pois, neste período, os deficientes eram excluídos dos direitos sociais. Somente, a partir da Instituição do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981) e com a Conferência Mundial da UNESCO, na Proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtiem, que a sociedade sentiu-se motivada a manifestar-se por transformações significativas, organizando-se para estabelecer metas e objetivos que culminariam em desdobramentos importantes para o referido grupo.

Assim, iniciou-se toda uma discussão sobre a situação de exclusão social vivenciada por estas pessoas, o que promoveu uma ampliação do número de acesso de alunos deficientes à Educação Superior.

“Porém as formas de acesso não eram adaptadas, ou seja, apenas candidatos com deficiência que apresentassem necessidades educacionais especiais que não exigiam mudanças mais acentuadas no processo seletivo obtinham sucesso” (VALDÉS apud Sasaki, 2001).

Logo, as IES não promoviam quebras de barreiras estruturais, atitudinais e de ensino-aprendizagem visando o acesso e a permanência com êxito destes acadêmicos ao Ensino Superior. O fato de a legislação específica relativa a esta questão ser inexistente à época colaborava para esta situação.

Apesar das garantias asseguradas através das Conferências Mundiais sobre a Educação para Todos e Necessidades Educacionais Especiais e Convenção de Guatemala, que asseguram os mesmos direitos humanos e fundamentais às

peças com deficiência como quaisquer outras peças, inclusive os de não ser submetido à discriminação, com relação à deficiência, ainda assim, o acesso de alunos com deficiência está ocorrendo de maneira gradativa, pois existe a necessidade de viabilizar com que as mudanças atitudinais possam acompanhar as mudanças estruturais, promovendo assim, quebra de quaisquer tipos de barreiras.

É possível dizer segundo VALDÉS, 2007, que nos dias atuais, as restrições de acesso e permanência com êxito das peças deficientes nas IES estão agregadas à situação sócio-econômica e à própria trajetória de exclusão peculiar à educação superior na sociedade brasileira, com forte tendência à privatização e ao elitismo. No referente às leis de acessibilidade, o Brasil tem respeitado as recomendações dos documentos produzidos pela Assembleia Geral da ONU, nos quais o Brasil, como país membro da ONU, é signatário, alcançando avanços consideráveis, como o direito da pessoa com necessidades educacionais especiais a Educação Superior.

A Portaria n. 1.679/99 - MEC, em seu artigo 1º:

Determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituição de Ensino Superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisito de acessibilidade de peças portadoras de necessidades especiais.

As disposições de acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior são reafirmadas, de forma mais específica, através da Portaria n. 3.284/03, com a imposição da condição de que as IES sejam credenciadas mediante a construção da acessibilidade, indicando, ainda, que caberá à Secretaria de Educação Superior, com auxílio técnico da Secretaria de Educação Especial do MEC, estabelecer os critérios desta acessibilidade. Os requisitos variam de acordo com a categoria da deficiência, ou seja, no referente à deficiência física a acessibilidade depende da existência de espaços físicos adaptados (rampas, corrimões, trincos de porta, banheiro, bebedouros, telefones públicos), enquanto que alunos com deficiência visual têm como critério para acessibilidade a instalação de materiais como software adaptados, leitor de tela, impressoras Braille etc. E no que concerne a surdez, o aluno tem direito a um intérprete de LIBRAS.

O Decreto n. 5.296/04, caracterizado como Lei de Acessibilidade, regulamenta a Lei n. 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dispõe sobre a prioridade no atendimento às peças com deficiência e a Lei n. 10.098, de 19 de

dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Estes requisitos definem diretrizes para promover uma ampla reforma, “garantindo” a acessibilidade das pessoas com necessidades educacionais especiais a logradouros e instituições públicas e privadas; determina, ainda, o trabalho integrado entre várias secretarias visando apoiar e financiar projetos que viabilizem a acessibilidade desta população na sociedade. A idéia é o desenvolvimento de uma política de Educação Superior que estreite os laços com vários setores e organizações que se dedicam a discutir e assegurar os direitos sociais das pessoas com deficiência, para que os tais possam ser respeitados.

Direcionado exclusivamente para as Instituições de Ensino Superior Públicas Federais, o Programa Incluir, desenvolvido e coordenado pela Secretaria de Educação Superior (SESU) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, tem como objetivo básico promover a aplicabilidade do Decreto n. 5.296/04. Assim, este programa é uma ação afirmativa do Governo Federal a favor da inclusão na Educação Superior das pessoas com necessidades educacionais especiais, financiando projetos que visam a acessibilidade, rompendo o contexto da exclusão. O objetivo é o de beneficiar grandes contingentes da população que apresente algum tipo de deficiência e desenvolver políticas e ações positivas, por partes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), vale ressaltar que este programa está direcionado somente às instituições credenciadas no MEC.

A idéia para promover a implantação de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem a ampliação das oportunidades educacionais das pessoas com necessidades educacionais especiais, no contexto das IFES, refere-se ao fato do Programa Incluir contemplar verbas para reformas de cunho estrutural (adaptações do espaço físico: piso tátil, elevadores, rampas etc.) e compra de recursos tecnológicos, tais como computadores, impressoras Braille, *software*, telefones para deficientes auditivos, lupas etc. Além da criação e consolidação de núcleos de acessibilidade que direcionem discussões, no contexto das universidades, acerca do paradigma da exclusão e da educação inclusiva.

Os levantamentos de dados sobre a participação de alunos com deficiência, no Ensino Superior brasileiro, ainda são muito precários, tanto do ponto de vista da regularidade quanto da qualidade de informações. De acordo com o Censo Educacional realizado pelo MEC/INEP em 2003 e 2006, os números relativos às matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior, são os seguintes:

Tabela 02: Números relativos às matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior

ANO	MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR		
	TOTAL	PÚBLICAS	PRIVADAS
Alunos com deficiência - 2003	5.078	1.373 = 27%	3.705 = 73%
Alunos com deficiência - 2006	8.790	2.380 = 27,08%	6.410 = 72,92%

Fonte: MEC/INEP - Censo 2006.

Na tabela acima, destaca-se a predominância de alunos nas instituições privadas em relação às públicas, ao congregar parte significativa dos egressos ao Ensino Superior, apresentando um diferencial de 45,84% de alunado a mais nas instituições privadas.

4.2 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ (UEAP)

A UEAP foi criada através da Lei n. 0969, de 31 de março de 2006, que autoriza a sua criação, e Lei n. 0996, de 31 de maio de 2006, que a institui. É regida pelos instrumentos normativos: Estatuto, Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regimento Geral e Projetos Pedagógicos de Cursos. A criação da UEAP vem como alternativa necessária ao processo de formação de profissionais de Ensino Superior a partir do seu foco central, que é potencializar a biodiversidade encontrada no Estado, transformando-a em oportunidade de negócios; e gerar riqueza e renda, com o intuito de beneficiar as populações locais, mantendo níveis satisfatórios de conservação do meio ambiente.

Foto 01: Entrada da Universidade do Estado do Amapá



Fonte: Christian Cardoso

A UEAP surge como um instrumento para a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico que permite a geração e difusão de novos conhecimentos e tecnologias, visando à melhoria dos produtos naturais locais. A instituição desde sua criação tem se preocupado em oferecer vagas para alunos com deficiência, destinando 5% de vagas de cada curso a estas pessoas que concorrem entre si, oferece apoio aos alunos com deficiência através do Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) que assessora os candidatos com deficiência nos eventos internos, vestibulares e nas salas de aula.

O NEI foi criado em 25 de junho de 2008, e até o momento em que foi realizada esta pesquisa de campo, somam-se no total 12 (doze) funcionários, 3 (três) professores da área de inclusão, 3 (três) técnicos na área de deficiência visual, 6 (seis) intérpretes de LIBRAS e duas bolsistas. Os acadêmicos com deficiência da instituição, até a presente pesquisa, somavam 17 (dezesete) estudantes, reunidos em 3 (três) categorias de deficiência: DA, DV e DF, como se observa na tabela abaixo:

Tabela 03: Tabela de deficiências da UEAP

CURSOS	DEFICIÊNCIAS			
	AUDITIVA	VISUAL	FÍSICA	TOTAL
Pedagogia	05			05
Letras	02	01		03
Filosofia		02	02	04
Engenharia Florestal			03	03
Design			02	02

Fonte: Núcleo de Educação Inclusiva - NEI/UEAP

Sabe-se que a UEAP tem muito que avançar em relação a acessibilidade, mas também deve-se reconhecer que a instituição está passando por um processo de melhorias, visto que a reitoria está acompanhando as mudanças ocorridas na legislação brasileira em referência à política de inclusão e tem se preocupado em pôr essas mudanças em prática, mas uma das grandes dificuldades enfrentadas pela Universidade se dá em decorrência da mesma não receber verbas federais para por seus projetos em prática. A instituição, portanto, mantém sua política de acessibilidade apenas com a verba que é repassada pelo Governo do Estado do Amapá, a qual tem que ser dividida com todos os departamentos que compõem a instituição, dificultando assim, a rapidez para sanar alguns problemas relacionados ao NEI.

Contudo, segundo relato dos funcionários lotados no NEI, a IES está em processo para adquirir mais uma impressora em Braille e no mês de setembro inaugurou a videoteca que facilitará a pesquisa dos acadêmicos DV, além da produção de material em Braille. Também está em vias de começar um projeto no intuito de fomentar a produção de material em áudio para a criação da biblioteca de áudios-livro.

Em relação ao corpo docente, o relacionamento do NEI com este é incipiente, mas segundo Rai Passos, funcionário do NEI, este, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), já está tomando medidas para que possa haver interação com os colegiados, não só com aqueles que já possuem alunos com deficiência, mais sim com todos, para que possam estar preparados para receberem um aluno nesta condição. Serão ofertados cursos de LIBRAS, Braille e palestras sobre a importância da educação inclusiva e as leis de acessibilidade para o corpo

docente da instituição, visto que, uma parcela dos professores não foi preparada em suas graduações para saber lidar com aluno com deficiência. No entanto tem se verificado que ainda existe um distanciamento e falta de articulação entre o NEI e os demais setores da comunidade acadêmica. Isto ficou constatado com a ausência dos mesmos na cerimônia organizada pelo núcleo, onde se comemorava o seu 1º aniversário, ocasião em que se encontravam presentes apenas alguns acadêmicos, o pró-reitor e os funcionários do mesmo.

Com relação à interação dos deficientes com a turma onde se fez o acompanhamento de um acadêmico com deficiência física, observa-se que desde o início existe uma interação entre os mesmos, tanto por parte dos acadêmicos deficientes visuais, que não colocaram barreiras para desenvolver laços de amizade e interatividade, quanto da turma que se preocupa, que tem cuidado dos mesmos por conta de limitações como voltar para casa, deixá-los na parada de ônibus, levá-los para festa, mostrando uma consciência de que sabem que os deficientes podem desenvolver atividades além do que outras pessoas podem imaginar, como, por exemplo, dançar, jogar bola, apresentar teatro, dublagem, tocar instrumentos, trabalhar, ou seja, levando uma vida normal como qualquer pessoa, pois ter limitações não significa dizer não ter capacidade de desenvolver quaisquer atividades.

As principais conquistas de acessibilidade, presenciadas no decorrer da pesquisa, são méritos de uma conscientização de suas capacidades por parte dos acadêmicos deficientes, e por parte dos colegas que interagem de forma tal que a deficiência deixa sua característica de principal componente da identidade deles, sendo, portanto, mérito de certa maturidade em lidar com esta situação. Com isso, a interação destes acadêmicos ocorre sem tantas barreiras como a que ocorre entre eles e o demais quadro de pessoal da instituição.

No decorrer da pesquisa, dos 17 (dezessete) acadêmicos com deficiência, 7 (sete) foram entrevistados, e destes, 6 (seis) consideraram a UEAP uma instituição inclusiva e só um diz que em termos. Na opinião deste único aluno ainda há muito para se construir para que haja acessibilidade plena diante das diversidades de deficiências. Um dos fatores observados que levaram ou outros acadêmicos a estas opiniões é o assessoramento presente na sala de aula e a existência de recursos tecnológicos como impressora Braille, internet, material didático. Os dois cegos entrevistados avaliaram positivamente a instituição em termos estruturais. Ao serem

perguntados sobre as dificuldades de acessibilidade e permanência na instituição, um deles respondeu: “Essas barreiras estão sendo vencidas, por isso não nos impedem, pois já obedecem o padrão da legislação de acessibilidade”. O outro afirmou: “Não sinto dificuldade, pois existe rampa, e os banheiros são adaptados”. Os quatro deficientes auditivos entrevistados declararam não ter dificuldades. Já o deficiente físico entrevistado enfatizou sua dificuldade para beber água nos bebedouros, devido incompatibilidade de altura.

Em termos de atitude, os dois cegos declararam ter um bom relacionamento interpessoal na instituição e fora dela, nas palavras de Graça Lopes, “quebrando este paradigma de que o deficiente visual é um pobrezinho que não é capaz de desenvolver atividades pedagógicas com os demais alunos”. A mesma se referindo à sua turma, disse: “Minha turma é muito legal. Os meus colegas são de uma maturidade espetacular, pois não medem esforços para me ajudar e até mesmo no relacionamento como amigos”. De forma semelhante Soneval Alfaia expressou sua opinião a respeito: “Com relação à turma, eles sempre estão presentes no trajeto do ônibus, não só a turma de filosofia, mas as outras também, saímos para nos divertir, beber um vinho, comer um churrasquinho, então existe uma boa interação”.

Os deficientes auditivos manifestaram opinião oposta a dos deficientes visuais. As barreiras comunicacionais foram apresentadas como as principais barreiras de atitudes, pois alguns professores ainda não sabem lidar com a presença dos intérpretes de LIBRAS em sala de aula. Segundo a declaração de Cleonice Rodrigues, alguns professores pensam que os intérpretes, no ato das traduções, fornecem respostas das avaliações e já Aricharles pontuou a falta de domínio da LIBRAS, por parte dos professores, tornando difícil a comunicação entre professor e aluno. Os demais surdos e o deficiente físico declararam não ter dificuldades neste sentido.

No entanto, houve uma aluna DA, estudante de pedagogia que, embora considere a instituição inclusiva, não considera o corpo docente preparado para receber alunos com deficiência, se sente prejudicada por falta de adaptações metodológicas, instrumentais e/ou curriculares, afirmou se sentir discriminada na instituição, pelo fato de ser surda, e que o método aplicado nas avaliações é o mesmo dos demais alunos. Já, uma acadêmica do curso de Filosofia, DV, que considerou a instituição inclusiva, afirmou que somente alguns professores estão habilitados para trabalhar com alunos com deficiência, sendo, portanto, necessário

que a instituição disponibilize mais cursos específicos nesta área. Afirmou ter sido discriminada na instituição, ao utilizar os serviços bibliotecários, pois, segundo a mesma, o profissional que estava responsável pelo atendimento não estava preparado para atendê-la, visto que este desconhecia seu direito à prioridade no atendimento, garantido por lei; afirmou também ser prejudicada em relação às metodologias empregadas pelos professores, em sala de aula, pois segundo ela, nas aulas expositivas, alguns professores se esquecem de descrever o que está escrito no quadro ou nos slides. Declarou que percebe um tratamento especial por parte dos professores e que seu processo de avaliação é semelhante ao dos demais colegas, com a diferença que sua prova é transcrita para Braille.

Em relação aos métodos de avaliação, todos declararam que o processo é o mesmo em relação aos demais alunos, sendo que para os deficientes visuais, os textos são transcritos de tinta para Braille e vice-versa ou com ledor; já os surdos contam com o auxílio dos intérpretes que fazem a tradução do português para LIBRAS e vice-versa. Todos têm direito a uma hora a mais em relação aos alunos não deficientes.

Os 3 (três) professores entrevistados consideraram a UEAP uma instituição inclusiva e ser a primeira vez que trabalham com alunos com deficiência. Relataram ter uma interação de razoável a boa com estes alunos. Houve um professor que declarou ser um desafio, pois as graduações do ano 1990 não prepararam os professores para esta situação. O professor Gerson Schulz criticou a política inclusiva do MEC, pois para ele, este 'jogou' alunos com necessidades especiais para turmas 'regulares', seguindo tendências mundiais. Para ele, as políticas públicas não são claras para direcionar a questão. Ressaltou que o professor aparece como o culpado pelo fracasso de tais alunos, uma postura cômoda, mas antiética. Declarou que tanto professores quanto alunos ainda estão 'perdidos' pedagógico-didaticamente nas questões mencionadas. Afirmou conclusivamente: "verticalmente foi pensada essa inclusão e idealmente sem considerar a realidade educacional deficiente, em geral, no Brasil".

4.2.1 Pesquisa etnográfica de caso individual realizada na UEAP

Elielson Miranda tem 30 anos, é macapaense, trabalha na FCRIA como Educador Social, dando aula para menores infratores. Identifica-se como negro e

classifica sua necessidade como deficiência física. Mora com os avós e sua renda é auxiliar. Coursou as séries iniciais na Educação Especial durante cinco anos. Adentrou a Universidade Estadual via cotas. É acadêmico de Filosofia do 4º semestre. Mora em Santana, de onde vem de ônibus. Chega à parada de ônibus, onde pega uma carona de moto à universidade. Faz uso de um par de muletas apenas para auxiliá-lo na subida e descida dos ônibus e da moto etc. Quando chega à universidade, o mesmo entrega suas muletas a um vigilante que as guarda no balcão. Depois faz o percurso pelo corredor de joelhos. Pelo que parece não faz questão de usar cadeira de rodas. Apesar de a universidade possuir uma rampa de acesso, o aluno Elielson faz questão de subir pela escada, exercício que faz de joelhos.

Foto 02: Elielson Miranda subindo as escadas que dão acesso ao 1º andar onde se localiza a sala em que estuda



Fonte: Christian Cardoso

Algumas vezes ele prefere ficar ao chão da sala de aula do que usar cadeira. Há alguns professores que pedem para que ele use cadeira, pois quando fica ao chão, espalha seu material neste, outros professores, ao contrário, não se importam com isso. Elielson Miranda é participativo nas aulas e interage sem obstáculos com os colegas e com os professores.

Foto 03: Elielson Miranda em interação com colegas, em sala de aula



Fonte: Christian Cardoso

Sua locomoção se dá sempre de joelhos, mesmo quando vai ao banheiro. Quanto ao uso deste, também é relevante, pois como ele utiliza os joelhos para caminhar, sua calça permanece constantemente ao chão, e, como se sabe, os banheiros públicos, em sua maioria, não são tão higiênicos para que uma pessoa arraste sua calça pelo chão sem que a suje. Nos intervalos, fica sempre reunido com amigos e/ou colegas, na lanchonete ou nos corredores; quando vai à lanchonete, prefere assentar-se em cadeira, mas quando está pelos corredores, sempre fica de joelhos ou completamente assentado.

Foto 04: Elielson Miranda conversando com colega, no momento do intervalo



Fonte: Christian Cardoso

Observado ao utilizar o bebedouro, percebeu-se certa dificuldade e certo esforço por parte dele, pelo fato de os bebedouros terem uma altura um pouco mais elevada em relação à sua, na posição de joelhos. Os bebedouros seguem um padrão de altura em que este aluno deve fazer certo esforço para usá-los. Portanto, Elielson Miranda não bebe água à vontade e sim aos poucos por causa do esforço imposto pela padronização dos bebedouros. Em sua opinião, a rampa disponível é longa, e o corrimão da mesma foi feito em uma altura que atende aos não deficientes apenas e como anda de joelhos a altura do corrimão fica paralela à sua cabeça e sua proteção lateral é feita com finos cabos de aço, restando a Elielson Miranda descer sem apoio adequado.

O aluno Elielson Miranda participou de um debate a respeito das vagas destinadas a deficientes, que não foram ofertadas no edital do concurso da Polícia Militar do Estado do Amapá, em um programa de televisão local chamado “60 Minutos”, da emissora Bandeirantes. No momento da apresentação do debate, O aluno Elielson apresentou-se como membro da Associação dos Deficientes do Amapá, e se pronunciou em nome desta, dividindo o debate com o promotor público, Dr. Marcelo. Ao ser perguntado sobre quais atividades Elielson Miranda exerce na sociedade, ele respondeu ser servidor público concursado, atuando como Educador Social na Fundação da Criança e do Adolescente (FCRIA) e exerceu, no período de 2004 a 2007, a função de Conselheiro Tutelar do Município de Santana.

Foto 05: Imagem de Elielson Miranda participando do debate sobre a oferta de vagas para pessoas com deficiência no concurso da Polícia Militar do Amapá



Fonte: Christian Cardoso

Nesta ocasião, levantou-se a seguinte hipótese: Se o estudante Elielson passasse em um concurso público, através do qual desempenhasse a função de escrivão em uma delegacia, e esta fosse invadida por criminosos, não se estaria expondo a vida de Elielson Miranda em risco? O Aluno Elielson contra-argumentou esta inferência afirmando que todos, em nossa sociedade, estão sujeitos a ser vítimas de violência, e não apenas a pessoa com deficiência. Com isso pode-se inferir que Elielson Miranda somente tem uma forma diferenciada de caminhar. Mas o faz, mesmo que pareça fazê-lo com dificuldade, para quem o observa. E circula pela sala de aula e dos demais espaços do campus sem tantas dificuldades, tendo um cotidiano cheio de atividades e uma vida acadêmica bastante ativa. Sua forma de caminhar, embora diferente da usual, não o impede de se locomover e aproveitar dos serviços dos ambientes em que frequenta. A rejeição ao uso de cadeira de rodas permite que Elielson Miranda tenha autonomia em sua locomoção, pois se fizesse uso desta, dependeria de alguém que o empurrasse, caso usasse cadeira de rodas comum.

Em relação ao tratamento dispensado pelos colegas a Elielson Miranda, observou-se certa maturidade. Sua turma se comporta de tal forma que Elielson dificilmente fica sem companhia, e mesmo quando não está com alguém de sua turma, o aluno Elielson fica em companhia de colegas de outras turmas e cursos. Não foi observada, em momento algum, alguma atitude preconceituosa em relação às suas diferenças. Ao ser perguntado se considera a instituição inclusiva, respondeu: “Em termos, pois os desafios são grandes com relação a diversidade de deficiências dos acadêmicos da UEAP e por esta razão temos muito a construir”. Observou-se também que tem boa interação com os professores; a respeito destes, foi perguntado se considera o corpo docente da instituição preparado para receber pessoas com deficiência, a que respondeu que sim, “pois buscam trabalhar de forma a articular o ensino levando em conta este acadêmico e sua necessidade, sem no entanto, tratar como coitados”. Afirmou também que suas atividades educacionais se dão de modo muito natural, pois como estudante, tem os mesmos deveres dos demais colegas.

Também considera que o tratamento dispensado às pessoas deficientes deve avançar, mas não se sente tão prejudicado em relação a adaptações metodológicas, instrumentais e/ou curriculares. Reclamou de falta de acessibilidade no percurso que

faz de sua casa à universidade, disse que nas cidades não há preocupação com as pessoas com deficiência a não ser de forma pontual e paliativa, por isto, em sua opinião, estas pessoas não têm acesso às instituições educacionais. Ao ser perguntado sobre como percebe a atitude do professor em relação a si, a considerou normal como com os demais. O aluno entrevistado Elilson Miranda pretende avançar para os outros níveis de estudo como pós-graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

4.3 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP)

No período da década de 70, quando o Amapá ainda era Território Federal, a Universidade Federal do Pará (UFPA) ofereceu cerca de 500 (quinhentas) vagas para a cidade de Macapá, através de sua Pró-Reitoria de Extensão, instalando-se assim, o Núcleo de Educação de Macapá (NEM/UFPA), situado na Rodovia Juscelino Kubitschek, km 02. Na década de 80, foram ofertados os cursos de Licenciatura Plena em diversas áreas. A concretização do Ensino de 3º grau, no Ex-Território, deu-se através de Convênio assinado entre o Governo do Território e a UFPA, que passou a fazer extensão universitária.

A criação da UNIFAP foi autorizada pelo Decreto n. 98.997, de 02 de março de 1990, publicado no diário oficial da União (DOU) n. 43, de 05.03.90, nos termos da Lei n. 7.530, de 29 de agosto de 1986, que autorizava o Poder Executivo a instituí-la. Neste mesmo ano teve seu Estatuto aprovado pela Portaria Ministerial 868/90, de 10.09.90, de acordo com o Parecer n. 649/90 - Central de Exames Supletivos (CESU), aprovado em 09.08.90 e publicado no Documento MRC n. 35. Seu funcionamento se deu em 1991, após a nomeação de uma Reitoria Pró-tempore e com a realização de exames vestibulares para os 09 (nove) cursos.

Foto 06: Entrada da Universidade Federal do Amapá

Fonte: Christian Cardoso

Somente depois de aproximadamente duas décadas de sua fundação foi instituído o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), no ano de 2008, através de concorrência ao edital SEESP-SESU-MEC/2008, que institui o Programa Incluir, programa de acessibilidade no Ensino Superior, por meio de liberação de verbas para a criação e estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES, sendo contemplada com valor de R\$ 120.000,00, que foram utilizados na aquisição de recursos tecnológicos (impressoras Braille e computadores) e em adaptações físicas no campus (piso tátil, corrimões e banheiro adaptado).

De acordo com as informações repassadas pela coordenadora do núcleo, há atualmente 3 (três) acadêmicas com deficiência regularmente matriculadas: Maria Antônia da Silva, Kérsia Celimary Silvestre Ferreira e uma terceira que, pelo fato de não receber assessoramento do NAI, este não possui seus dados pessoais. Os tipos de deficiência e sua distribuição por cursos seguem na tabela abaixo:

Tabela 04: Tabela de deficiências da UNIFAP

CURSOS	DEFICIÊNCIAS			
	AUDITIVA	VISUAL	FÍSICA	TOTAL
Ciências Sociais		01		01
Enfermagem	01			01
Geografia		01		01

Fonte: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI/UNIFAP

Ao se perguntar à coordenadora do NAI se existem verbas destinadas para atender especialmente aos alunos com deficiência, a mesma respondeu: “Não. As

verbas só existem quando concorremos a editais de fomento. Não existe uma política institucional com financiamentos próprios destinados a este fim.” Sendo, portanto, baseadas somente nestes financiamentos, as perspectivas de melhorias educacionais, e em formação continuada de professores, as mudanças educacionais.

Declarou também que inexistente na Instituição capacitação para o atendimento de alunos com deficiência. Já a Pró-Reitora de Graduação e Doutora Eliane Superti declarou que o NAI é mantido pela Instituição, apesar de ter recebido apoio do edital do MEC para sua implementação, afirmou também que questões orçamentárias são determinantes e dificuldades culturais que ainda persistem, para que a instituição atenda qualitativamente ao aluno com deficiência. Reiterou também que a equipe do núcleo tem feito trabalho junto aos professores para preparação de material de suporte às alunas e atendimento específico às necessidades das mesmas. Segundo a Pró-Reitora: “Vale ressaltar a luta da acadêmica Antônia que de forma obstinada pressionou a instituição para disponibilizar o atendimento das suas necessidades educacionais especiais”.

Os professores pesquisados não consideraram a instituição inclusiva, pois segundo a professora Helenilza Albuquerque: “Está havendo um esforço no sentido de algumas adaptações físicas quanto à locomoção de pessoas portadoras de necessidades especiais”. Afirmou também que o corpo docente não está preparado para receber pessoas com deficiência. “Falta uma preparação, por parte da Instituição, não só para o corpo docente como também para outros funcionários do quadro técnico-administrativo”, disse a professora.

Os 2 (dois) professores não têm informação com relação aos profissionais que atuam no assessoramento dos alunos com deficiência na instituição. Suas experiências com alunos com deficiência se deram de forma diferente, pois para o professor Manoel Pinto

Não foi fácil, pois fiquei sem saber como proceder em algumas situações, principalmente em termos de avaliação. Com o passar do tempo fui me acostumando um pouco mais. Mais uma coisa sempre tive certeza: o processo avaliativo teria que levar em consideração certos aspectos pedagógicos e bom senso.

Para a professora Helenilza Albuquerque a experiência foi boa, pois a aluna contava com seus próprios recursos tecnológicos e a partir desses mecanismos conseguiu realizar suas atividades. Quanto a informações prévias acerca de alunos

com deficiência, o professor constatou em sala que havia uma aluna especial, e a professora soube por uma professora de pedagogia. Declararam que a relação é de preocupação em saber se o aluno está aprendendo e que poderia ser melhor, pois os mesmos declararam que não receberam capacitação para trabalhar com alunos com deficiência, por este mesmo motivo e por não haver condições consideraram que o desempenho destes poderia ser melhor. A professora concluiu com a seguinte afirmação: “As pessoas com necessidades especiais podem acompanhar um curso superior desde que sejam dadas mínimas condições para atender suas limitações”.

Ao se entrevistar a acadêmica Maria Antônia da Silva que possui baixa visão (amblíope) e cursou as séries iniciais no ensino regular, com auxílio da educação especial (com ajuda de sala de recursos), a mesma declarou que adentrou na Universidade em 2007, via vestibular, no curso de Geografia, mas devido a transtornos não cursou. Ficou um semestre, mas não fez nenhum trabalho. Trancou o segundo semestre e retornou na turma de 2008. Depois de questionar bastante na UNIFAP, em razão da inacessibilidade, inclusive recorrendo ao Ministério Público, conseguiu uma professora “emprestada” do Estado para lhe assessorar no ano de 2008, no curso de Geografia; no entanto, as dificuldades permaneceram, pois o curso de Geografia exige reconhecimento de mapas, e a Universidade não possui recursos adaptados para que um deficiente visual os identifique.

Em 2007, devido a não existência de tais recursos e mediante a suas constantes reclamações à Reitoria, à PROGRAD, em meios de comunicação e ao Ministério Público, foram-lhe apresentadas opções de cursos, dentre os quais, o de Pedagogia. Neste processo obteve apoio da professora Marinalva para efetuar a troca do curso de Geografia para Pedagogia, no qual retornou no ano de 2009. Vale ressaltar que neste processo não pôde creditar disciplinas, por isso teve que começar o novo curso desde o início e por conta disto, perdeu dois anos da trajetória acadêmica. Não tinha nenhum tipo de assistência, por isso estes anos em que teve de lutar para conseguir iniciar um curso foi de muitos transtornos, ainda assim, esforça-se e é participativa, mas reconheceu que o seu rendimento não tem sido o mesmo que de seus colegas. A aluna, não considera a UNIFAP uma instituição inclusiva, criticou a inaplicabilidade das leis e dos discursos inclusivos. Criticou a realidade prática dizendo:

[...] inclusão pra mim no papel ela é linda, maravilhosa, agora quando chega na realidade não é nada daquilo que as pessoas pregam lá no papel, que é uma coisa maravilhosa, na realidade é totalmente diferente. Sempre

comento que eu acho um papo furado inclusão. As pessoas acham que inclusão é só pegar o aluno jogar lá na sala e deixar lá e não dar recurso nenhum, não dar condições para esse aluno. (Maria Antônia da Silva)

Afirmou que o NAI só surgiu por causa de suas constantes reclamações e que o núcleo ainda é precário para uma universidade inclusiva de qualidade. Em termos atitudinais, declarou que foi muito bem recebida pelos colegas das turmas de Geografia, no entanto, está enfrentando dificuldades na turma atual, de Pedagogia, pois, percebeu certa falta de perspectiva e maturidade por parte de colegas; declarou que dentre estes alguns não gostam de fazer trabalho com ela, pois a concebem como um empecilho, pelo fato de ela não conseguir ler o material; disse que só as pessoas mais maduras em relação à idade é que não se importam de formar grupo com ela. Declarou que os professores se importam e que se sente assistida por eles. Poucos são os que ainda não se adequaram a ela, afirmou que os professores atuais lhe tratam de forma normal e que estão sempre dispostos para lhe ajudar.

Em termos estruturais, reclamou da ausência de uma estrutura adequada, por exemplo, a falta de corrimão no corredor para garantir mais segurança para o deficiente físico caminhar sozinho de forma tranquila; um cadeirante não consegue entrar na maioria dos banheiros; em relação aos alunos com deficiência visual, considerou que seria mais importante, no momento, fazer uma sala adaptada para efetuar a leitura de forma mais independente, em vez de ser feito o piso tátil. Em sua opinião, havia coisas mais urgentes para serem feitas, apesar da importância daquele. Não existem recursos tecnológicos para lhe assessorarem, pois os computadores destinados para este fim não estão funcionando, assim como a sala.

Mencionou que já “brincaram” consigo dizendo que se finge de cega, porque não tropeça e anda tranquila. Fez uso de bengala, portanto tem a técnica do uso, mas depois que conseguiu controlar o glaucoma, parou de usar. Declarou que no curso atual alguns professores estão preparados para receber alunos com deficiência, pois é um curso em que estes professores já tiveram experiências com alunos deficientes, no entanto, em outros cursos, considera que os professores não estão preparados.

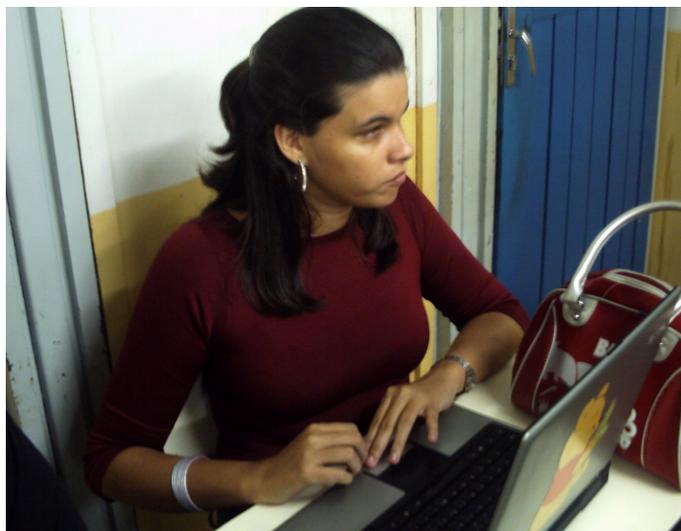
Ao ser perguntada se já sofreu discriminação dentro da Instituição, declarou: “com certeza...às vezes as pessoas não te dizem... assim na lata, não dizem logo, já fui discriminada na PROGRAD, com palavras pejorativas, brincadeiras de mau

gosto”. Disse que, como vivia na PROGRAD, reclamando pela falta de condições para cursar, mentiam-lhe dizendo que a pessoa por quem procurava não se encontrava no momento, enquanto a própria Antônia ouvia a pessoa, por quem procurava, falando. Ao ser questionada se já pensou em desistir, respondeu que muitas vezes, pois, além da falta de recursos tecnológicos e estruturais, Antônia sofre com a falta de apoio da família, no entanto, acredita que concluirá o curso, mesmo com as muitas dificuldades.

4.3.1 Pesquisa etnográfica de caso individual realizada na UNIFAP

Kérsia Celimary Silvestre Ferreira tem 24 anos, é nordestina, solteira, trabalha como bolsista no Núcleo de Inclusão da UNIFAP e como massoterapeuta no Centro de Referência de Tratamentos Naturais (CRTN). Sua contribuição na renda familiar tem caráter auxiliar. Classifica-se como branca e faz Ciências Sociais na UNIFAP.

Foto 07: Kérsia Celimary, em sala de aula



Fonte: Camila Quintanilha

Mora na casa de seus pais, de quem recebe grande apoio, como por exemplo de transporte, pois é levada e trazida de carro; quando não, toma carona com colegas que a deixam em casa que fica próxima à UNIFAP. É aluna com deficiência visual. Cursou as séries iniciais no ensino regular, com um acompanhamento específico para algumas dificuldades como matemática, por exemplo. Adentrou à

instituição via vestibular. Declarou que quando adentrou à Instituição, não era assessorada, mas com a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), passou a receber seus materiais em dia. Quanto aos aspectos atitudinais, afirmou:

Para mim, falta o treinamento dos demais professores que muitas das vezes nem notam minha existência em sala e me tratam com descaso não são todos que agem assim, mas ainda assim, alguns possuem este comportamento[...] tive que entrar na universidade para que houvesse mudanças. (Kérsia Celimary Silvestre Ferreira)

Quanto aos aspectos estruturais, faltam placas em Braille em cada departamento para uma melhor orientação. Considerou ser de grande valia o piso tátil para a mobilidade. Faz uso de um programa de informática denominado Virtual Vision, o qual é seu. Acerca do corpo docente, afirmou que não está preparado, pois lhe faltam orientação e cursos apropriados para receber alunos com deficiência; em seu caso, afirmou que alguns professores ficam receosos e que o método de avaliação utilizado pelos professores é o mesmo para todos da turma; há professores que tentam se adequar, mas em sua opinião isto não é suficiente. Reclamou, ainda, que se sente prejudicada por falta de adaptações metodológicas, instrumentais e/ou curriculares em algumas disciplinas, como Estatística, por exemplo, em que o professor não tinha técnica em Soroban (ferramenta para cálculo utilizada pelos cegos). Consequentemente, teve de fazer somente a parte teórica, em detrimento de cálculos e gráficos.

Kérsia Celimary pretende concluir seu Curso e avançar para os outros níveis de estudo, mesmo enfrentando tantas dificuldades na graduação, pois declarou sofrer preconceito, por parte de colegas que nem sempre a querem nos grupos, e que às vezes a julgam antes de conhecê-la, subestimando sua capacidade pelo fato de ser diferente. Relatou um fato que não esquece, estava fazendo parte de um grupo, quando o professor pediu que alguém do grupo lesse o texto pra ela em voz alta, ninguém se disponibilizou a ler, e ficaram todos calados, lendo cada um para si, e ela, percebendo aquilo, se retirou da sala. Ela comentou com seu professor sobre o fato e o mesmo chamou atenção do grupo, dizendo que aquilo não deveria acontecer.

Foto 08: Kérsia Celimary, transitando pela cantina da UNIFAP



Fonte: Carmem Sheila

Hoje, ela faz trabalhos com pessoas de sua confiança. Este fato revela uma situação embaraçosa sofrida por Kérsia Ferreira, pelo professor e pela turma: Ela tem o direito de ser assessorada em sala de aula, o professor lançou sobre o grupo esta responsabilidade, o mesmo não a assumiu, e quem sofreu privação de direitos foi Kérsia Ferreira. Durante o período de observação do dia-dia da aluno Kérsia Ferreira, foi constatada a falta de material adaptado para que Kérsia Celimary fizesse suas leituras de forma independente, ocasionando possibilidades de se repetir o fato anteriormente mencionado.

CONCLUSÃO

A permanência de alunos com deficiência nas universidades públicas ainda permanece dificultosa. Percebe-se a tentativa, por parte dos governos, de efetivar a inclusão através de políticas públicas que priorizam apenas as mudanças no âmbito estrutural de acessibilidade arquitetônica, haja vista que as universidades passam por avaliações realizadas pelo MEC, para verificar se tais mudanças estão sendo efetivadas. De modo geral, o que se verifica é que o Brasil tem promulgado leis que se tornam sem aplicabilidade por falta de recursos financeiros. E isso foi verificado durante a pesquisa, onde tal problema foi encontrado na UNIFAP.

No entanto, o que torna quase impossível a permanência desses alunos com deficiência no Ensino Superior ainda é a ausência de políticas voltadas especificamente ao incentivo da prática inclusiva nas universidades públicas e o fator cultural. Em Macapá, este estudo mostrou como as universidades públicas vem participando deste processo, haja vista que as universidades públicas, tem um papel social fundamental dentro dessa nova visão para a educação do indivíduo, sendo a mesma um aparelho do Estado.

A UNIFAP, neste momento, está em processo de mudança lenta e dificultosa, pois está enfrentando uma quebra de paradigma educacional, percebemos que o corpo docente e técnico não estão preparados para receber estes alunos, não efetivando assim, sua permanência com sucesso. Suas mudanças neste sentido estão acontecendo hoje, somente depois de 20 anos de sua fundação. O NAI ainda não atende as necessidades dos alunos com deficiência entrevistados e o Ministério Público teve que pressionar a instituição a se adequar à Lei, a fim de dar assistência aos alunos. O núcleo de apoio aos alunos com deficiência ainda não está vinculado a universidade, funcionando com verbas oriundas do MEC, que as repassa mediante concorrência no Programa Incluir.

O processo seletivo nas universidades públicas é excludente. A universidade ainda não percebeu que este aluno não precisa de cotas, porque é capaz, assim como qualquer outra pessoa, precisa somente de condições para ter acesso de acordo com sua necessidade. A UNIFAP recebeu até hoje este alunos como normais, não tendo no DEPSEC, ou DERCA, dados quantitativos de alunos com deficiência que passam pela universidade e não são percebidos, fazendo estes, portanto, sua própria inclusão. Percebemos a angústia do corpo docente que, muitas

vezes só descobre em sala de aula que há alunos com alguma deficiência e a falta de trato por parte de colegas de turma que procedem de forma preconceituosa com colegas com deficiência.

Alunos com deficiência entrevistados enfrentaram discriminação, por parte dos professores, do corpo técnico, e de colegas de sala de aula. Estes últimos, ao formarem grupo, deixam de inserir o deficiente, porque o mesmo, em sua opinião, vão atrapalhar, sem ponderar que os mesmos possuem habilidades e que necessitam de recursos. A maioria dos professores não entrega os trabalhos nos núcleos com antecedência, para serem traduzidos ou ampliados, nos casos de aluno com cegueira ou baixa visão. Constatou-se na pesquisa etnográfica, dentro de sala de aula, onde havia dois alunos cegos, que o professor escrevia o assunto ao quadro sem, no entanto, explicar aos alunos DVs o que escrevia, ignorando a presença desses alunos em sala de aula. Verificamos que os professores ainda se sentem despreparados para atender estes alunos e preferem transferir a responsabilidade de assisti-los para os núcleos de apoio.

Do contrário, na UEAP, percebe-se que, desde a sua criação (02 anos), a mesma já se preocupou com a importância da participação social do aluno com deficiência e seus direitos como cidadãos. A Instituição efetua este processo através de cotas, o que elevou o número de alunos com deficiência nessa instituição. Hoje, com 17 (dezessete) alunos, a UEAP, possui um núcleo que não só faz o assessoramento destes, dentro e fora de sala de aula, como elabora os projetos, procurando sempre estar atento a real necessidade desse aluno, pois o aluno com deficiência participa diretamente de todo o processo. Para estes alunos, o processo de cotas da UEAP, foi fator decisivo para o acesso deles ao Ensino Superior na universidade pública, tendo em vista que muitos deles tentaram de 03 (três) a 04 (quatro) vezes o vestibular da UNIFAP, e não lograram êxito.

Não faz parte deste trabalho, dizer que cotas é o mais apropriado, ou inadequado, para dar acesso aos alunos com deficiência. De certo, para que os alunos com deficiência tenham acesso, permanência e consigam sua graduação no Ensino Superior, é necessário que as universidades adotem uma nova postura (atitudes) que garanta efetivamente esse processo. Sabe-se que esta discussão vai mais além, por esse motivo, propõe-se a quebra de paradigma, visto que a atual divisão mundial do trabalho é regida por políticas neoliberais, que focalizam a educação como mera formadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho, sendo

interessante, como é sabido de todos, a exclusão social, no intuito de que o exército de reserva de trabalhadores permaneça.

Verifica-se a necessidade urgente de que a UNIFAP tome medidas basilares no sentido de efetivar políticas de inclusão, tais como: fazer registro dos dados desses alunos, para que as políticas públicas sejam elaboradas; vincular o núcleo à própria universidade, onde receba verbas e desenvolva projetos com recursos da própria instituição; e onde a PROAP, em seu PDI, aponte políticas afirmativas aos alunos com deficiência, visto que se constata que este assunto ainda não foi pauta em seus projetos. Além disto, que o DEPSEC, ou o núcleo, ao inscrever estes alunos para prestar vestibular, façam registros desses alunos, como iniciativa para o processo de desenvolvimento de projetos na área de recursos metodológicos.

Outro fator importante a ser colocado são as verbas e burocracias, apontadas pela PROGRAD (UNIFAP) e pelo Núcleo de Inclusão da UEAP, que são impedimentos para a efetivação dos trabalhos com alunos com deficiência dentro das instituições. Percebe-se que o MEC, atualmente, vem dando o pontapé inicial, para que as políticas públicas de acessibilidade se efetivem também nas universidades, no entanto, verifica-se que os mais diversos núcleos, ou centros, funcionam de forma precária, dando suporte técnico que deixa a desejar. Observa-se também que na UEAP, a impressora, que tem um custo de aproximadamente R\$ 20.000,00 (vinte mil Reais) vez ou outra apresenta problemas e passa muito tempo sem reparos, com isso, os alunos ficam sem material, ou os profissionais comprometidos com os alunos, precisam recorrer a outras instituições que possuem material, muitas vezes usando seus próprios recursos, a fim de garantir a continuidade do trabalho com estes alunos.

Por fim, precisa-se também ter recursos de acordo com a necessidade de cada instituição, com o propósito de garantir uma educação de qualidade a estes alunos e trabalhar a conscientização da sociedade como um todo, pois as pessoas com deficiência são possuidoras de direitos e deveres, e, assim como todos nós temos limitações e podemos superá-las, os alunos com deficiência possuem as mesmas capacidades.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Heleniza. Inclusão social: depoimento [set. 2009]. Entrevistadores: Camila G. Quintanilha e Carmem Sheila dos S. Brito. Macapá: UNIFAP, 2009.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução 11º 035/03**. Macapá, AP, 2003. Disponível em: http://www.seed.ap.gov.br/educacao_especial.htm. Acesso em: 12 jul. 2009.

_____. Secretaria de Educação e Cultura do Território Federal do Amapá. Conselho de Educação do Território do Amapá (CETA). **Resolução n. 02/75**. Macapá, AP, 1975.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação - Citações em documentos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação - Referências - Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024**: Informação e documentação - Numeração progressiva das seções de um documento escrito - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027**: Informação e documentação - Sumário - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

A pessoa cega no processo histórico. **Revista Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 30, abr. 2005.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3. Florianópolis: UFSC, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de dezembro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto n. 3.956, 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 07 mar. 2009.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília,

DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 12 mar. 2009.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 12 mar. 2009.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 12 mar. 2009.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2009.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 15 mai. 2009.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 mai. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria n. 2.678**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/grafiaport.txt>. Acesso em: 12 jul. 2009.

CALDEIRA, Maria Gorett Sousa Bezerra. Inclusão social: depoimento [ago. 2009]. Entrevistadores: Christian de L. Cardoso e Nilcéia M. Sanches. Macapá: UEAP, 2009.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

EMANUEL, Herbert. Inclusão social: depoimento [ago. 2009]. Entrevistadores: Christian de L. Cardoso e Nilcéia M. Sanches. Macapá: UEAP, 2009.

FERREIRA, Kérsia Celimary Silvestre. Inclusão social: depoimento [ago. 2009]. Entrevistadores: Camila G. Quintanilha e Carmem Sheila dos S. Brito. Macapá: UNIFAP, 2009.

GAIO, R.. MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, Soneval Alfaia. Inclusão social: depoimento [ago. 2009]. Entrevistadores: Christian de L. Cardoso e Nilcéia M. Sanches. Macapá: UEAP, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HENTZ, Paulo. **O espaço da educação especial na proposta curricular**. Florianópolis: UFSC, 1996.

JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

Louis Braille (ponteando o seu bicentenário). **Revista Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 38, dez. 2008.

LOPES, Graça. Inclusão social: depoimento [ago. 2009]. Entrevistadores: Christian de L. Cardoso e Nilcéia M. Sanches. Macapá: UEAP, 2009.

MARTINS, L. de A. R. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5. ed. v.1. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, Ricardo. Inclusão social: depoimento [ago. 2009]. Entrevistadores: Christian de L. Cardoso e Nilcéia M. Sanches. Macapá: UEAP, 2009.

OLIVEIRA, Elieson Miranda de. Inclusão social: depoimento [ago. 2009]. Entrevistadores: Christian de L. Cardoso e Nilcéia M. Sanches. Macapá: UEAP, 2009.

ONU. **Declaração de Salamanca**, de 07 a 10 de julho de 1994. Sobre princípios, política e prática em educação especial. Salamanca: Assembléia Geral da ONU, 1994.

PASSOS, Rai Silva dos. Inclusão social: depoimento [jun. 2009]. Entrevistadores: Camila G. Quintanilha e Carmem Sheila dos S. Brito. Macapá: UEAP, 2009.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PINTO, Ana Carolina da Silva. Inclusão social: depoimento [ago. 2009]. Entrevistadores: Christian de L. Cardoso e Nilcéia M. Sanches. Macapá: UEAP, 2009.

PINTO, Manoel de Jesus. Inclusão social: depoimento [out. 2009]. Entrevistadores: Camila G. Quintanilha e Carmem Sheila dos S. Brito. Macapá: UEAP, 2009.

Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 4, n. 1, jan/jun. Brasília: MEC, 2008.

RIBAS, João Batista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTO, Aricharles do. Inclusão social: depoimento [ago. 2009]. Entrevistadores: Christian de L. Cardoso e Nilcéia M. Sanches. Macapá: UEAP, 2009.

SCHULZ, Gerson N. L. Inclusão social: depoimento [set. 2009]. Entrevistadores: Camila G. Quintanilha e Carmem Sheila dos S. Brito. Macapá: UEAP, 2009.

SILVA, Cleonice Rodrigues. Inclusão social: depoimento [set. 2009]. Entrevistadores: Christian de L. Cardoso e Nilcéia M. Sanches. Macapá: UEAP, 2009.

SILVA, Márcio Bolda da. **Metafísica e assombro: curso de ontologia**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1997.

SUPERTI, Eliane. Inclusão social: depoimento [out. 2009]. Entrevistadores: Camila G. Quintanilha e Carmem Sheila dos S. Brito. Macapá: UNIFAP, 2009.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**, de 09 de março de 1990. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Conferência mundial da UNESCO, 1990.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE INCLUSÃO SOCIAL:
PROFESSOR

1. EM SUA OPINIÃO VOCÊ CONSIDERA ESTA INSTITUIÇÃO INCLUSIVA?
2. VOCÊ CONSIDERA QUE O CORPO DOCENTE DESTA INSTITUIÇÃO ESTÁ PREPARADO PARA RECEBER PESSOAS EM CONDIÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?
3. A INSTITUIÇÃO EM QUE VOCÊ TRABALHA POSSUI ALGUM DESSES (AS) PROFISSIONAIS QUE O (A) AUXILIE NA COMUNICAÇÃO?
 INTÉRPRETE DE LIBRAS
 GUIA-INTÉRPRETE PARA SURDOCEGOS
 PROFESSOR (A) OU ATENDENTE PARA A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA (*USO DE PRANCHAS DE ALFABETO, PLACAS OU FICHAS COM DESENHOS E FIGURAS, CARTAZES ETC., A FIM DE AUXILIAR AS PESSOAS COM DIFICULDADES NA FALA*)
 PROFESSOR (A) COM CONHECIMENTO DO SISTEMA BRAILLE
 PROFESSOR (A) COM CONHECIMENTO DA LIBRAS
 POSSUI, MAS NÃO PRECISA (*MARCAÇÃO ÚNICA*)
 NÃO SABE OU NÃO POSSUI (*MARCAÇÃO ÚNICA*)
 OUTROS
4. COMO VOCÊ VÊ A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (PNEE'S) NO ENSINO SUPERIOR?
5. VOCÊ TRABALHA OU JÁ TRABALHOU COM ALUNO EM CONDIÇÃO DE NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL? SE SIM, COMO FOI OU ESTÁ SENDO ESTA EXPERIÊNCIA?
6. VOCÊ CONTA COM ALGUM TIPO DE RECURSO TECNOLÓGICO OU PESSOAL PARA FACILITAR O ACESSO DE PNEE NO PROCESSO DE ENSINO?
7. VOCÊ RECEBEU INFORMAÇÕES PRÉVIAS SOBRE AS ESPECIFICIDADES DESTE ALUNO? POR QUEM?
8. COMO SE DÁ A SUA INTERRELAÇÃO COM ESTE ALUNO? ELE PRECISA DE ACOMPANHAMENTO ESPECIAL? DE QUE NATUREZA?
9. VOCÊ RECEBEU CAPACITAÇÃO PARA TRABALHAR COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?
10. COMO VOCÊ AVALIA O DESEMPENHO DO PNEE NA SUA DISCIPLINA?

11. COMO VOCÊ AVALIA A INTERAÇÃO DESSE ALUNO COM SEUS COLEGAS DE TURMA?
12. VOCÊ APLICA UMA METODOLOGIA ESPECIAL PARA AVALIAR SEU (S) PNEE (S)?
13. VOCÊ GOSTARIA DE COMPLETAR COM ALGUMA INFORMAÇÃO QUE NÃO FOI MENCIONADA NESTE QUESTIONÁRIO?

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE INCLUSÃO SOCIAL:
INSTITUCIONAL

NOME:

CARGO/FUNÇÃO:

HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA INSTITUIÇÃO:

1. EXISTE NA INSTITUIÇÃO UM NÚCLEO QUE SEJA RESPONSÁVEL PELA CRIAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS?
2. COMO FUNCIONA O NUCLEO E QUANTAS PESSOAS PARTICIPAM?
3. COMO ACONTECE A SELEÇÃO DESSE ALUNO?
4. QUANTO A CAPACITAÇÃO VOLTADA PARA O ATENDIMENTO DOS PNEE's. EXISTE NA INSTITUIÇÃO?
5. COMO A INSTITUIÇÃO TRATA E CONDICIONA O ACESSO E A PERMANÊNCIA DESSE ALUNO NA UNIVERSIDADE?
6. EXISTE ALGUMA RELAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÃO E VIDA FAMILIAR DESSE ALUNO? COMO ISSO OCORRE?
7. QUAIS SUPORTES ESTRUTURAIS A INSTITUIÇÃO POSSUI QUE SEJAM VOLTADOS ÀS NECESSIDADES PECULIARES AOS PNEE'S?
8. QUANTOS PNEE's POR PROCESSO SELETIVO A UNIVERSIDADE RECEBE?
9. QUE TIPO DE NECESSIDADES ESPECIAIS SÃO CARACTERÍSTICOS DESSES ALUNOS NA INSTITUIÇÃO? QUAL PREDOMINÂNCIA?
10. QUAL O NÚMERO DE PNEE's QUE JÁ CONCLUÍRAM O CURSO SUPERIOR NESTA INSTITUIÇÃO? E QUAIS FORAM OS CURSOS?
11. ATUALMENTE, ESSES ALUNOS SE ENCONTRAM MATRICULADOS EM QUAIS CURSOS?
12. QUAL PERCENTUAL DE PNEE's QUE EVADIRAM? CITE OS MOTIVOS?
13. COMO A INSTITUIÇÃO PERCEBE A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE PNEE's NO ENSINO SUPERIOR?
14. A UNIVERSIDADE POSSUI AUTONOMIA PARA DECIDIR EM ATENDER OU NÃO ESSES PNEE's? É OBRIGADA A ABRIR VAGAS POR LEI?
15. QUAL FAIXA ETÁRIA DESSES PNEE's?
16. EM QUE CLASSE SOCIAL ESTÁ INSERIDA?
17. HÁ ALGUMA PREDOMINÂNCIA DE UM CURSO ESCOLHIDO POR ESSES PNEE's?

18. QUAIS AS PERSPECTIVAS DE MELHORIAS, A LONGO PRAZO, QUANTO AOS ASPECTOS ESTRUTURAIS, ATITUDINAIS E EDUCACIONAIS? CITE ALGUMAS DELAS.
19. QUE BENEFÍCIOS HÁ PARA A COMUNIDADE COMO UM TODO, A INCLUSÃO DESSES SUJEITOS NO ENSINO SUPERIOR?
20. COMO SE DÁ A RELAÇÃO INSTITUIÇÃO X ALUNO? (COMO ELE É TRATADO AO CHEGAR NA UNIVERSIDADE: HÁ ALGUM ACOMPANHAMENTO ESPECIAL DESDE O 1º DIA DE AULA?)
21. A UNIVERSIDADE PARTICIPA DE CONGRESSOS, FÓRUMS OU RECEBE VERBAS DESTINADAS PARA ATENDER ESPECIFICAMENTE ESTES PNEE's?
22. VOCÊ GOSTARIA DE COMPLETAR COM ALGUMA OUTRA INFORMAÇÃO QUE NÃO FOI MENCIONADA NESTE QUESTIONÁRIO?

ANEXO C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE INCLUSÃO SOCIAL:
ESTUDANTE

1. QUAL SEU NOME?
2. QUAL SUA IDADE?
3. QUAL SUA NATURALIDADE?
4. QUAL SEU GÊNERO?
 MASCULINO
 FEMININO
5. QUAL SEU ESTADO CIVIL?
 SOLTEIRO (A)
 CASADO (A)
 OUTROS
6. VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE? EM QUE RAMO DE ATIVIDADE?
7. COR OU RAÇA.
8. QUAL SEU CURSO?
9. QUAL SUA CONTRIBUIÇÃO MENSAL NA RENDA FAMILIAR? MARQUE A ALTERNATIVA.
 PRINCIPAL
 AUXILIAR
 NÃO CONTRIBUI
10. VOCÊ POSSUI CASA PRÓPRIA?
11. COMO VOCÊ CLASSIFICA SUA NECESSIDADE?
 CEGUEIRA
 BAIXA VISÃO
 SURDEZ
 DEFICIÊNCIA AUDITIVA
 SURDOCEGUEIRA
 DEFICIÊNCIA FÍSICA
 DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL
 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO
 SÍNDROME DE DOWN
12. AS SUAS SÉRIES INICIAIS FORAM CURSADAS NO ENSINO REGULAR OU EM EDUCAÇÃO ESPECIAL?
13. DE QUE FORMA VOCÊ ADENTROU A ESTA INSTITUIÇÃO? (VIA VESTIBULAR, VIA VESTIBULINHO, VIA COTAS).
14. EM SUA OPINIÃO VOCÊ CONSIDERA ESTA INSTITUIÇÃO INCLUSIVA?

15. EM TERMOS ATITUDINAIS QUAIS SÃO AS MAIORES DIFICULDADES PARA ACESSAR E PERMANECER NESTA INSTITUIÇÃO?
16. EM TERMOS ESTRUTURAIS, QUAIS SÃO AS MAIORES DIFICULDADES PARA ACESSAR E PERMANECER NESTA INSTITUIÇÃO?
17. SÃO UTILIZADOS INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS PARA GARANTIR SUA PLENA ACESSIBILIDADE? QUAIS?
18. VOCÊ CONSIDERA QUE O CORPO DOCENTE DESTA INSTITUIÇÃO ESTÁ PREPARADO PARA RECEBER PESSOAS EM CONDIÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?
19. VOCÊ PRETENDE AVANÇAR PARA OS OUTROS NÍVEIS DE ESTUDO? (PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO, DOUTORADO, PÓS-DOUTORADO).
20. COMO VOCÊ DESCREVE SUA PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS DO SEU CURSO?
21. VOCÊ JÁ SE SENTIU OU SE SENTE PREJUDICADO POR FALTA DE ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS, INSTRUMENTAIS E/OU CURRICULARES?
22. EXISTE FALTA DE ACESSIBILIDADE NO CAMINHO DE CASA ATÉ A INSTITUIÇÃO QUE ESTUDA?
23. QUE MEIO DE LOCOMOÇÃO VOCÊ UTILIZA?
- PARTICULAR
 - DA PREFEITURA
 - DO ESTADO
 - DE INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA
24. SUA FAMÍLIA Ó APÓIA PARA QUE VOCÊ PROSSIGA EM SEUS ESTUDOS?
- COMENTE SUA RESPOSTA:
- SIM
 - NÃO
25. VOCÊ JÁ SENTIU OU SE SENTE DISCRIMINADO DENTRO DESTA INSTITUIÇÃO DE ENSINO? EM CASO POSITIVO, EM QUE SITUAÇÃO ISSO OCORREU OU OCORRE?
26. A INSTITUIÇÃO EM QUE VOCÊ ESTUDA POSSUI ALGUM DESSES (AS) PROFISSIONAIS QUE O (A) AUXILIE NA COMUNICAÇÃO?
- INTÉRPRETE DE LIBRAS
 - GUIA-INTÉRPRETE PARA SURDOCEGOS
 - PROFESSOR (A) OU ATENDENTE PARA A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA (*USO DE PRANCHAS DE ALFABETO, PLACAS OU FICHAS COM DESENHOS E FIGURAS, CARTAZES ETC., A FIM DE AUXILIAR AS PESSOAS COM DIFICULDADES NA FALA*)
 - PROFESSOR (A) COM CONHECIMENTO DO SISTEMA BRAILLE
 - PROFESSOR (A) COM CONHECIMENTO DA LIBRAS

- POSSUI, MAS NÃO PRECISA (*MARCAÇÃO ÚNICA*)
- NÃO SABE OU NÃO POSSUI (*MARCAÇÃO ÚNICA*)
- OUTROS

27. VOCÊ TEM CONHECIMENTO DE ALGUÉM COM A MESMA NECESSIDADE ESPECIAL QUE A SUA QUE TENHA CONCLUÍDO O NÍVEL SUPERIOR?
28. COMO PERCEBE A ATITUDE DO PROFESSOR EM RELAÇÃO A VOCÊ EM SALA DE AULA?
- INDIFERENTE
 - NORMAL COMO COM OS DEMAIS
 - ESPECIAL
29. VOCÊ JÁ PENSOU EM DESISTIR? ACREDITA QUE TERÁ POSSIBILIDADE DE CONCLUIR O CURSO? COMENTE SUA RESPOSTA.
30. O MÉTODO DE AVALIAÇÃO APLICADO PARA VOCÊ E PARA OS DEMAIS É O MESMO?
31. VOCÊ GOSTARIA DE COMPLETAR COM ALGUMA OUTRA INFORMAÇÃO QUE NÃO FOI MENCIONADA NESTE QUESTIONÁRIO?