



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
LINHA DE PESQUISA: LP3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL**

# **AS (IM)POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**JAQUELINE APARECIDA DE ARRUDA WATZLAWICK**

**Santa Maria, RS, Brasil,  
2011**

# **AS (IM)POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**por**

**JAQUELINE APARECIDA DE ARRUDA WATZLAWICK**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - RS - como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação da Profa. Dra. Maria Alcione Munhóz.

**Santa Maria, RS, Brasil  
2011**

Catálogo na Publicação  
Biblioteca Central da UNICENTRO, Campus Guarapuava

W353i Watzlawick, Jaqueline Aparecida  
As (im)possibilidades da inclusão na educação superior / Jaqueline  
Aparecida Watzlawick. -- Guarapuava, 2011  
xiv, 167 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa  
de Pós-Graduação em Educação -PPGE (linha de pesquisa: LP3 – Educação  
Especial), 2008

Orientador: Maria Alcione Munhóz

Banca examinadora: Maria Alcione Munhóz, Laura Ceretta Moreira,  
Fabiane Adela Tonetto Costas

#### Bibliografia

1. Educação especial - inclusão. 2. Educação especial – Ensino superior.  
3. Ensino superior - Cotas. 4. Ensino superior - Acesso. I. Título. II. Programa  
de Pós-Graduação em Educação .

CDD 371.9

Ficha catalográfica elaborada por  
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249  
Biblioteca Central – UNICENTRO

**Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado  
Linha de Pesquisa: LP3 - Educação Especial**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**AS (IM)POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

elaborada por  
**JAQUELINE APARECIDA DE ARRUDA WATZLAWICK**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Maria Alcione Munhóz, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM/RS)**  
(Presidente/orientadora)

---

**Laura Ceretta Moreira, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFPR/PR)**

---

**Fabiane Adela Tonetto Costas, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM/RS)**

Santa Maria, 10 de dezembro de 2010

Dedico este trabalho à aluna sujeito de pesquisa e autora deste relato:

*(...) precisava diminuir a burocracia da coisa, tinha que diminuir essa coisa de “tu tem que avisar a Coordenação para a Coordenação avisar o Núcleo, o Núcleo avisar o professor, para o professor tirar as dúvidas com o Núcleo, o Núcleo tirar as dúvidas com a Coordenação e a Coordenação tirar as dúvidas contigo”. Essa coisa, essa burocracia de departamento de mandar tudo pra tudo que é lugar, isto é um absurdo, não tem como conseguir um material em braile deste jeito, não tem como fazer a coisa. Tinha que agilizar este processo, da comunicação do aluno com o Núcleo e, claro, capacitar... (Ágata, 2009)*

## AGRADECIMENTOS

A você, Maria Alcione, deixo aqui a impressão e o registro de que, sem o seu "ok", nada teria sido possível nesta história. Obrigada! Deus te abençoe, hoje e sempre, por ter me aceitado e me recebido neste Programa. Sou eternamente grata a você, que, inclusive, se revelou generosa no convívio, atenciosa e amiga. A você, os meus sinceros respeitos.

A toda a minha família, porque esta produção escrita representa, a cada palavra, uma ausência e, ao mesmo tempo, o apoio, que sempre recebi de todos e de cada um.

Mãe, sem você, nada; com você eu tenho tudo. Obrigada pelas orações.

Pai, por você ser o meu Pai.

Ao meu filho Jackson, primeira inspiração e reconhecimento do verdadeiro amor.

A você, Farinha, meu querido esposo, pela confiança em meus propósitos.

Às minhas irmãs: Suzana, sempre do meu lado; Cáscia, pelo apoio na hora mais difícil da minha vida; Débora, minha fã mais amada, sempre me ajudando; Franciele, minha bonequinha, obrigada por seu amor; minhas irmãs, minhas filhas, minhas mães e minhas amigas, vocês são tudo, eu amo vocês profundamente...

Ao querido filho Luciano, renovação de forças – me deu um novo alento de vida.

À família que me recebeu no Rio Grande do Sul, Dona Terezinha, Seu Marzil, Denise, Marlene, Aline, Seu Derli, Elaine e Enedir (*in memoriam*).

Aos mestres, em especial: para a Liliane, que fez da aula um Evento; Márcia, voce é uma estrela neste Programa; Elisete, lição de conhecimento e humildade; Fabiane Adela, presença e bom ânimo; Valdo, Rosani, Fabio, Tereza, Amarildo e Jorge, que bom ter conhecido vocês!

Às funcionárias da UFSM: Luciane, do Anima, pela acolhida; Márcia, da PROGRAD, pelo apoio; Nilza, do Dpto. de Educação Especial, pela boa conversa; Beth e Ana, do PPGE, pela atenção e disponibilidade; Marlei, do NEPES, exemplo de seriedade; Danilo e Ana, da Direção, pelos momentos compartilhados; ao Valmor, pela ajuda tão profícua; aos funcionários da Biblioteca do CE, pelo carinho e acolhida.

Às colegas que participaram comigo deste momento tão especial, por serem especiais: Goreth, Cris, Silvia, Adri, Cláudia, Letícia, Carla, Maureline, Leandra, Lucielen, Anie, Ane e Liane (...).

Em especial, o encontro com Priscila, devido ao auxílio, e pela trocas com Jalusa.

Aos estagiários e alunos do Curso de Educação Especial, Silvana, Gilmar, Denise, Ana Mália, Fabi, Janaina, Cláucia, Maiandra (...).

Às mães e aos alunos do NEPES, pelos bons momentos que passamos juntos.

A todas as colegas, pela convivência e pelas trocas no Grupo de Estudos – GEPEIN.

Aos servidores da UNICENTRO, pelo apoio, pela amizade e caminhada compartilhada nestes 21 anos de trabalho. Em especial a Elisângela, Edenir, Moisés, Noeli, Márcia, pela amizade tão sincera, e às amigas da Pós-Graduação (Diliana, Andréia, Eliane, Cláudia, Viviane, Veronice), pelo apoio incondicional; e ao Prof. Sebastião, amigo da hora certa.

A Deus, pela oportunidade de conhecer os alunos sujeitos desta pesquisa. Queridos, vocês me renovaram na esperança de dias melhores. Vocês são lindos e conseguiram morada no meu coração.

Ao tratar de sentimentos, opiniões, sonhos, percepções e momentos de vida tão íntimos, esta pesquisa me reconstrói e me ajuda na reelaboração de ser humano.

Assim, escrevi com motivação, e busquei com palavras explicar trajetórias e sentidos de vida. Concluí, contudo, que, para esta tarefa de entender, perceber e se fazer entender, é necessária a ajuda de Deus, para que não se cumpra a profecia de Isaías, que diz:

Ouvireis com os ouvidos e de nenhum modo entenderéis; vereis com os olhos e de nenhum modo percebereis.

Porque o coração deste povo está endurecido, de mau grado ouviram com os ouvidos e fecharam os olhos; para não suceder que vejam com os olhos, ouçam com os ouvidos, entendam com o coração, se convertam e Eu os cure...

Bem-aventurados, porém, os vossos olhos, porque vêem; e os vossos ouvidos, por que ouvem. (Mateus, 13:14 e 15)

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **AS (IM)POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**AUTOR: JAQUELINE APARECIDA DE ARRUDA WATZLAWICK**

**ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. MARIA ALCIONE MUNHÓZ**

**Data e Local da Defesa: Santa Maria, 10 de dezembro de 2010**

A presente pesquisa discorre sobre as ações relacionadas ao processo de inclusão das pessoas com deficiência que tiveram seu acesso pela implantação de Cotas junto ao Programa de Ações Afirmativas no seu primeiro ingresso no início de 2009, na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM-RS. A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados que proporcionou o contato com os 12 alunos, sujeitos de pesquisa. A revisão bibliográfica e documental constituiu-se num alicerce para a análise e consulta. O objetivo principal com a produção deste trabalho foi buscar, a partir do relato dos alunos ingressantes pelo Sistema Cidadão Presente B, uma análise do processo de inclusão educacional a partir desse ingresso, apontando os indicativos e as possibilidades de prosseguimento e de conclusão de curso desses alunos. À medida que se desenvolvia o trabalho de pesquisa busquei uma aproximação que estabelecesse uma relação com bem-estar humano e de qualidade de vida. É possível adiantar que um processo dessa natureza e em andamento é válido pela necessidade de acesso às Instituições de Educação Superior Públicas no Brasil, porém, quando não há uma política interna que especificamente possa garantir o atendimento das questões que surgem a partir desse acesso, de pessoas com deficiência, ou nomeadas pelo Programa de "pessoas com necessidades especiais", este não proporciona por si só a continuidade dos estudos, a qualidade de vida e o bem-estar social das pessoas, que por fim, apresentam de fato as necessidades educacionais especiais.

**Palavras-chave:** Inclusão. Instituição de Educação Superior. Acesso. Cotas. Ações afirmativas.

## **ABSTRACT**

Master Dissertation  
Post-Graduation Programme in Education  
Santa Maria Federal University

### **THE (IM) POSSIBILITIES OF INCLUSION IN HIGHER EDUCATION**

**AUTHOR: JAQUELINE APARECIDA DE ARRUDA WATZLAWICK**

**GUIDANCE: Prof. Dr. MARIA ALCIONE MUNHÓZ**

**Date e Local Defence: Santa Maria, December, 10, 2010**

This research discusses the actions related to the social inclusion of disabled people who had access through the introduction of quotas by the Affirmative Action Program in its first entry in early 2009 at the Universidade Federal de Santa Maria / RS-UFSM. A semistructured interview was the instrument of data collection that provided the contact with 12 students, research subjects. The literature review and document constituted a foundation for analysis and consultation. The main goal with the production of this work was to seek, from the speech of students entering the System Present Citizen B, a process analysis of educational inclusion from this entry, pointing to the indicative and the potential for continuation and completion of course students. As it developed the research work I sought an approach that would establish a relationship with human well-being and quality of life. You can say that such a procedure is valid and ongoing need for access to Public Institutions of Higher Education in Brazil, however, when there is an internal policy that would specifically ensure compliance of the issues that arise from that access, disabled people, or appointed by the Program of "persons with special needs, this alone does not provide the continuity of studies, quality of life and welfare of the people who finally have indeed special educational needs

Keywords: Inclusion. Institution of Higher Education. Access. Quotas. Affirmative action.

## LISTA DE TABELAS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>TABELA 1</b> – Pseudônimo dos alunos e das alunas, idade, curso e deficiência.....                               | <b>86</b> |
| <b>TABELA 2</b> – Pseudônimos, número de tentativas de acesso à Universidade, curso,<br>e o motivo da escolha ..... | <b>99</b> |

## **LISTA DE ANEXOS**

|   |            |
|---|------------|
| <b>I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....</b> | <b>154</b> |
| <b>II - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....</b>               | <b>160</b> |
| <b>III - ENTREVISTA/ALUNOS.....</b>                       | <b>161</b> |
| <b>IV – RESOLUÇÃO Nº 011/2007 DA UFSM.....</b>            | <b>163</b> |
| <b>V - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....</b>                | <b>167</b> |

## LISTA DE SIGLAS - ABREVIATURAS

ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior  
ANIMA - Núcleo de Apoio ao Estudante  
AS SUL - Companhia de Iluminação de Santa Maria  
ASSUFISM - Associação dos Servidores da Universidade Federal de Santa Maria  
BSE - Benefício Sócio-Econômico  
CEU - Laboratório de Informática  
CAL - Centro de Artes e Letras - UFSM  
CCR - Centro de Ciências Rurais  
CCS - Centro de Ciências da Saúde  
CCSH - Centro de Ciências Sociais e Humanas  
CCNE - Centro de Ciências Naturais e Exatas  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CESNOR'S - Centro de Educação Superior Norte – RS  
COPERVES - Comissão Permanente de Vestibular - UFSM  
CESMA - Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria  
DCE - Diretório Central de Estudantes  
DERCA - Departamento de Registro e Controle Acadêmico  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho do Estudante  
GAPIN Grupo de Apoio a Indígenas  
GT - Grupo de Trabalho de Etnia, Gênero e Classe  
IES - Instituições de Educação Superior  
ILEA - Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MEC - Ministério de Educação  
*MILA* - Mestrado em Integração Latino-Americana  
NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros  
NEPES - Núcleo de Estimulação Precoce  
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil  
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PAA – Programa de Ações Afirmativas  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PEIES - Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior  
PIB - Produto Interno Bruto  
PNE - Pessoas com Necessidades Especiais/ Plano Nacional de Educação  
PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis  
PROINFA - Programa de Incentivo às Fontes Alternativas de Energia Elétrica  
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação  
PROLIC - Projeto Pró-Licenciaturas  
REGESD - Rede Gaúcha Superior de Ensino à Distância  
REUNE - Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais  
RU - Restaurante Universitário  
Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SESu - Secretarias de Educação Superior  
SEDUFISM - Sessão Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria  
SMED/SM - Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
UDESSM - Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins  
UEE - União Estadual dos Estudantes

UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNE - União Nacional dos Estudantes  
HUSM - Hospital Universitário de Santa Maria  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UNB – Universidade de Brasília  
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste  
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>                                       | <b>15</b>  |
| 1.1. A pesquisa e a pesquisadora.....                           | 18         |
| 1.2 Reelaborando e remindo os termos.....                       | 19         |
| <b>2 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>                  | <b>26</b>  |
| 2.1 Publicações e atualizações sobre o tema.....                | 30         |
| <b>3 UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>                 | <b>34</b>  |
| 3.1 O acesso à educação superior no Brasil.....                 | 40         |
| <b>4 AÇÕES AFIRMATIVAS .....</b>                                | <b>43</b>  |
| 4.1 Ações afirmativas e a educação no Brasil.....               | 46         |
| 4.2 Políticas de ações afirmativas da UFSM.....                 | 49         |
| 4.2.1 Um destaque aos Programas da PRAE.....                    | 50         |
| 4.2.2 Comissão de Ações Afirmativas da UFSM .....               | 53         |
| 4.2.3 Comissão de Acessibilidade da UFSM .....                  | 53         |
| 4.2.4 Núcleo de Acessibilidade .....                            | 54         |
| 4.3 O Programa de Ações Afirmativas da UFSM.....                | 54         |
| <b>5 ACESSO NAS IES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....</b>       | <b>58</b>  |
| 5.1 Acessibilidade nas IES .....                                | 61         |
| 5.2 Medidas prioritárias, imediatas e de comunicação.....       | 65         |
| 5.3 Legislação específica e prioritária escolhida.....          | 67         |
| 5.4 Acessibilidade curricular nas IES .....                     | 74         |
| <b>6 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>                          | <b>78</b>  |
| 6.1 O método da Análise de Conteúdo .....                       | 78         |
| 6.2. Caracterização Universidade Federal de Santa Maria-UFSM/RS | 81         |
| 6.3 A delimitação do espaço e dos sujeitos de pesquisa.....     | 82         |
| 6.4 Sujeitos da pesquisa .....                                  | 85         |
| 6.5 A entrevista.....   | 86         |
| 6.6 Identificação e percepções: sujeitos.....                   | 88         |
| <b>7 FORMULAÇÕES E AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS</b>               | <b>95</b>  |
| 7.2 Processo de ensino e aprendizagem .....                     | 105        |
| 7.3 Acessibilidade física e atitudinal .....                    | 120        |
| 7.4 Relações interpessoais.....                                 | 131        |
| <b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                             | <b>150</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>154</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>159</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

Pensar o acesso na educação superior no Brasil, isso nos remete no mínimo a três temas principais. O primeiro se relaciona às pessoas que desejam e almejam esse nível de ensino, mas ainda não estão incluídas devido às poucas possibilidades de acesso e ao número insuficiente de vagas, menor que a demanda. Em segundo lugar, as condições efetivas de prosseguimento dos estudos devido a condições específicas em que se encontram determinadas pessoas. E, por último, a promoção de ambientes favoráveis, relacionais e de promoção de adaptações de métodos, de materiais e de metodologias, assim como, do próprio ambiente físico, para receber pessoas, apoiando-as e atendendo-as em suas necessidades.

O sistema atual e geral de acesso ainda é, na maioria das instituições de ensino superior (IES), através do vestibular, porém esse sistema vem sofrendo críticas. Mesmo assim há em estudo algumas propostas que já são executadas com o intuito de tornar o vestibular apenas acessório a outras propostas que venham a ser principais e mais adequadas de seleção, quando não extingui-lo por completo.

O conteúdo expresso em leis, cartas, portarias, resoluções, periódicos, manifestos e outras publicações, e o contato com a comunidade universitária, na UFSM, indicou, porém, resistências na implantação de reserva de vagas sob a forma das chamadas Ações Afirmativas para o acesso à educação superior a determinados candidatos. Confirma-se, assim, o quanto pode ser complexo versar sobre essa temática, que divide opiniões, que cria direitos, que restringe oportunidades e que gera muita polêmica e expectativa nos campos educacional, político, social, econômico e legislativo de um país.

Assim, a atualidade dos acontecimentos que marcam a implantação do Programa de Ações Afirmativas de reserva de vagas para o acesso na UFSM, em 2009, faz com que essa proposta cumpra um dos objetivos de uma pesquisa de dissertação, de trazer um tema para o seu tempo e inscrevê-lo numa possibilidade ao desvelar e compartilhar o realizado, o publicado, o vivenciado e também o pesquisado por outros, enquanto se conduz também ao novo e ao inesperado, pela inscrição numa construção social efetiva, dinâmica e atual.

O estudo se inscreve a partir do acesso à educação superior, na Universidade Federal de Santa Maria, pelo sistema de cotas para pessoas com necessidades especiais, que permitiu o acesso via reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Essa forma de acesso à educação superior pelo sistema de cotas não tem aprovação do conjunto da sociedade, ocasionando polêmicas e especulações de ordem social, por conta da

legalidade, do risco e dos prejuízos que são analisados por diferentes grupos sociais, culturais, étnicos e de direitos.

Ainda sob este último aspecto é importante lembrar que as cotas, que garantem a reserva de vagas para a educação superior no Brasil e em outros países, mesmo que sob a formulação de uma ação afirmativa, ora são consideradas constitucionais, ora inconstitucionais, dependendo da força e da concepção dos grupos e das decisões políticas dos países adotantes, e até mesmo dentro das próprias instituições de educação superior.

Dessa forma, discorrer sobre o acesso diferenciado para à educação superior demanda adentrar em discussões recentes e sob pontos de vista que podem estar correlatos ou em direções opostas.

Os entendimentos sociais nessa área estão em construção, são específicos, mas, ao mesmo tempo, abrangem os conceitos gerais, pois envolvem direitos, mas também valores estabelecidos socialmente. São valores que se atrelam às noções de desenvolvimento humano, mas também se atrelam aos que se fazem presentes e considerados numa sociedade capitalista.

Iniciada a discussão sobre as formas de acesso diferenciado para as pessoas com deficiência através da imposição ou implantação de ações afirmativas na educação superior, isso possibilitou formular um quadro de alternativas para as IES a partir do ponto de vista da acessibilidade física e atitudinal.

Após terem sido ouvidos 12 alunos ingressantes na UFSM pelo sistema de reserva de vagas no ano de 2009, foi possível afirmar que nem sempre as ações demandadas pelos representantes de áreas, dos cursos e da Universidade, para atender os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, se confirmaram como ações favoráveis ao processo de inclusão. Isso ocorreu porque essas instâncias não respondem ou não solucionam com prioridade, nem com tratamento diferenciado e ou com atendimento imediato às situações conforme o estabelecido no Decreto Federal nº 5296/2004, entre outros dispositivos legais. Assim, para os envolvidos, tanto do ponto de vista do acesso, quanto do prosseguimento dos estudos, há que serem revistos os procedimentos a fim de poder continuar com sucesso com esse processo de reserva de vagas.

Viso, contudo, ainda alcançar os seguintes objetivos:

- Apresentar uma análise do processo de inclusão educacional da UFSM, a partir dos relatos dos alunos que tiveram seu acesso junto ao Programa de Ações Afirmativas – Cotas – Cidadão Presente B<sup>1</sup>, em 2009.

- Caracterizar a situação dos alunos, destacando a faixa etária, sexo, relação familiar, deficiência, necessidade especial e ou educacional especial apresentada.

- Destacar a relação social e de estudante, junto à área escolhida, à comunidade e à universidade.

- Propor ações de apoio e de atendimento específicos e relacionados ao tema nas IES.

- Apresentar uma contribuição ao referencial teórico e aos entendimentos que possibilitem o desenvolvimento do tema.

- Perceber como a comunidade da UFSM vivenciou o problema e respondeu às situações que demandaram maior apoio e medidas especiais para integrarem o conjunto das ações de rotina, e, assim, em que ponto colaboram ou não para a efetivação da justiça social e da qualidade de vida.

- Destacar a relevância que pode assumir essa forma de acesso em particular, via cotas, para as pessoas com deficiência, necessidades especiais e ou educacionais na educação superior.

E, para cumprir com os objetivos elencados acima, a proposta reuniu os assuntos da seguinte forma:

– No primeiro capítulo, de INTRODUÇÃO, exponho uma identificação com o tema a partir da perspectiva pessoal e de trabalho construída através da formação em Serviço Social, e o contato pedagógico na educação superior proporcionado pelo relacionamento e convívio profissional com as pessoas com deficiência, com necessidade especial e ou com necessidade educacional.

No segundo capítulo, A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, proponho uma aproximação do tema, reunindo e dispondo uma apresentação de algumas publicações a esse respeito, e comentando algumas construções teóricas, que, embora escassas, trouxeram um alinhamento e a certeza da novidade do tema sob a forma bibliográfica convencional. Princípio, então, uma relação de apropriação de conceitos básicos, como o de acessibilidade, e o uso dos termos com base em leis e em trabalhos acadêmicos ou artigos específicos, que trazem à tona as conjugações da inclusão na educação superior.

---

<sup>1</sup> Terminalidade específica adotada no Programa de Ações Afirmativas da UFSM, que prevê o ingresso de pessoas com necessidades especiais.

No terceiro capítulo, UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR, empreendo um esforço ao tematizar o ensino e a educação superior junto à atuação das instituições de educação superior, observando algumas perspectivas de acesso.

No capítulo quarto, AÇÕES AFIRMATIVAS, invisto numa reprodução da retrospectiva histórica das ações afirmativas, até o momento de inserção no contexto brasileiro e educacional. Na sequência faço a visualização das ações da UFSM e a implantação do programa de acesso discente no ano de 2009.

No capítulo quinto, ACESSO NAS IES DAS PESSOAS COM DEFICIENCIA, invisto numa revisão sobre as propostas de acesso diferenciado com vistas à inclusão na educação superior e evidencio a necessidade de as IES visualizarem a sua acessibilidade em razão do que consta na legislação específica e prioritária.

O capítulo sexto, METODOLOGIA DA PESQUISA, proporciona uma ideia do caminho percorrido na condução da pesquisa, na definição do método e do instrumental de pesquisa, na formulação dos questionamentos e nas considerações sobre o campo e os sujeitos de pesquisa.

O capítulo sétimo, FORMULAÇÕES E AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS, compreende numa demonstração dos relatos dos alunos quanto aos seus processos de ensino e de aprendizado, quanto à acessibilidade física e atitudinal vivenciada por eles e, ainda, quanto às relações interpessoais que se estabelecem.

Por fim, no capítulo oitavo, CONSIDERAÇÕES FINAIS, estão elencadas algumas assertivas sobre a realização do trabalho, com considerações a respeito do tema em questão.

## **1.1 A pesquisa e a pesquisadora**

Atuo como servidora pública há vinte anos na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no Paraná. Inclusive vivenciei o seu processo de reconhecimento em 2001, quando passou da condição legal de fundação/faculdade para a de Universidade Estadual.

Estive envolvida nas mais diversas atividades, inclusive, em mais de um *campus* e cidade, mas apenas nos últimos cinco anos, nas funções de assistência ao estudante, junto ao Programa de Atendimento ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (PAPE), pude me deparar de fato com uma série de ações que envolviam o acesso, o relacionamento, o ensino e o aprendizado de pessoas com deficiência matriculadas numa instituição de

educação superior pública. Tendo antes sido relevante um trabalho como assistente social na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de Pinhão/PR, por três anos, ao perceber que o trabalho se desenvolvia com outras características, pois desta vez abrangia integrantes de uma faixa etária de jovens e de adultos, diferente daquela, que, além dessas faixas etárias, também era composta por crianças, percebi que o novo trabalho demandava outras necessidades e outros interesses.

O novo tema, portanto, está relacionado à minha relação e envolvimento profissional, mas também à minha própria formação na graduação em Serviço Social. Essa formação e inserção como estudante universitária aconteceu de forma insistente neste curso, que, para mim foi uma alternativa, pois as dificuldades encontradas culminaram na não aprovação pública no vestibular para o curso sonhado e pretendido, que era o de Direito.

Assim, a minha relação profissional e de estudante com o tema do acesso, educação e profissionalização das pessoas com alguma deficiência na educação superior aconteceu enquanto vivenciava e participava das construções que sinalizavam que, no Brasil, não se escolhe assim tão livre e tranquilamente frequentar e formar-se num curso de graduação. Essa opção precisa estar adequada à condição social e cultural, para conseguir competir e obter êxito nos processos seletivos e, ainda, num segundo momento, à condição de manter-se num ensino superior público e de qualidade.

Desenvolvi, portanto, uma convicção, um sentimento, uma obrigação e um posicionamento marcado frente aos assuntos de interesse social e das pessoas devido às minhas próprias condições desfavoráveis de acesso, de renda, de mobilidade e de composição e situação social e familiar, quando do meu ingresso passado na educação superior.

Assim, esse posicionamento me permite priorizar os interesses e sentimentos humanos frente ao cumprimento padrão de objetivos traçados institucionalmente, seja de qual instituição for (Estado, Universidade, Escola, Empresa, Igreja, entre outras).

## **1.2 Reelaborando e remindo os termos**

A deficiência pode apresentar-se na pessoa, ou pela pessoa, mas não necessariamente demanda algum apoio especial ou especial ajuda técnica, assistencial, operacional, didática ou metodológica com relação às questões educativas.

Desta forma, para a formulação das leis, o estabelecimento de programas que preveem benefícios, auxílios e privilégios destinados a reparar e ou a prevenir alguma situação de exclusão, atraso ou dificuldade na escolarização das pessoas deve contar com o termo mais adequado ao qual se propõe atender.

A especificação dos termos, nesse caso, pode diminuir e ou dirimir as possibilidades de mau uso, de má interpretação e de má aplicação das leis que, ao invés de funcionarem na intenção de corrigir desigualdades, podem causar mal-estar, tensão e conflitos entre beneficiados e não beneficiados, contemplados e não contemplados, legislador e réu, cotistas e não cotistas.

Por outro lado, muito embora concorde com o entendimento de que as relações humanas e atitudinais possam contrariar qualquer princípio de igualdade e desmontar as convenções de Direitos Humanos com um simples gesto de não aceitação, de murmúrio, de olhar ou de expressão facial, ainda assim há que se avançar para o entendimento dos termos.

Para continuar a desenvolver o meu raciocínio, aplicando às iniciativas que preveem a reserva de vagas na educação superior pública para candidatos com deficiência, continuo afirmando que essas pessoas “podem ou não” apresentar “necessidades educacionais especiais”, sem, contudo, existir má aplicação do benefício.

Sob este ponto de vista, as pessoas podem ter alguma "**necessidade especial**". Esse é o caso da pessoa que necessita da utilização de um ou de dois aparelhos auditivos, do uso de óculos, de lupa ou de outro aparato para melhor se comunicar e ou necessita estabelecer uma postura de maior escuta, atenção, diante de um evento educativo específico, como aulas, palestras, seminários, cursos, entre outros. A "**necessidade especial**" pode se confirmar como a necessária ausência em sala de aula, uma maior iluminação e ou, ainda, por prazos e tempos diferentes para a conclusão de suas tarefas relacionadas à condução do ensino e à aprendizagem.

Não afirmo, contudo, que pessoas com deficiência não sofram preconceitos, estigmas e ou tensões ocasionados pela sua condição, tampouco afirmo que isso não lhe cause prejuízos. Muitas vezes essas pessoas precisam se adaptar ou condicionar os seus sentidos para suportar ou resolver suas necessidades diárias, que, quase sempre, dependem de recursos materiais e ou humanos para seu apoio. Podem, porém, não carecer desses recursos e nem apresentar as **necessidades especiais** e ou as **necessidades educacionais especiais** e esse fato não exclui a possibilidade de se beneficiarem de uma ação afirmativa que assumo, desta vez, uma ação **reparatória**.

Por sua vez, as "**necessidades educacionais especiais**" dizem respeito às necessidades de: adaptações de materiais; ao uso diferenciado dos espaços físicos; da própria disposição tecnológica e apoio das metodologias e materiais; métodos alternativos para suporte e apoio na comunicação; entre outras medidas relacionadas à concretização do processo de ensino, aprendizagem e escolarização.

Nessa condução, podem ser necessários aparatos como a intermediação de intérpretes, a leitura de textos seja pelo apoio humano ou digitalizados por programas de voz, a disponibilização de serviços e o trabalho de equipe de apoio especial para os casos que exigem pesquisas e estudos, e, assim, atender as pessoas que, por acometimentos de síndromes, doenças ou transplantes, apresentam situações novas a cada dia. Outras medidas são necessárias quando da ausência física de membros do corpo devido a causas congênitas ou por acidentes que deixam sequelas; ou sentidas ainda por manifestações consideradas antissociais; entre outras situações.

Algumas situações que podem levar ao aparecimento de **necessidades educacionais especiais** podem se apresentar em pessoas que não possuem uma deficiência comprovada. E, ainda assim, merecem atenção especial para adaptações e a utilização de recursos, de conhecimentos e de serviços especiais, educativos e educacionais.

Entendo que as pessoas se apresentam nas mais diversas condições e situações, inclusive podendo essas condições ser temporárias e ou permanentes, ocasionando ou não necessidades. Para um melhor entendimento do que tento desenvolver, exponho a representação em letras, seguidas das possíveis situações com as quais já me deparei, conforme as siglas:

NEE - Necessidades Educacionais Especiais;

NE - Necessidades Especiais;

D - Deficiência;

Algumas condições e situações que podem ser apresentadas pelas pessoas:

- 1) D + NE + NEE- Deficiência, Necessidade Especial e Necessidade Educacional Especial
- 2) D + NE Deficiência e Necessidade Especial
- 3) D – NE – NEE Deficiência, sem Necessidade Especial, sem Necessidade Educacional Especial
- 4) NE – NEE – D Necessidade Especial, sem Necessidade Educacional Especial, sem Deficiência
- 5) NEE – D Necessidade Educacional Especial sem Deficiência comprovada
- 6) NE – D Necessidade Especial, sem apresentar Deficiência.

Ao fazer uma análise sobre a proposta da Resolução nº 011/2007 (Anexo III), que implantou a reserva de vagas na UFSM para as pessoas com necessidades especiais, é notório observar que não contemplou pessoas nas situações conforme as elencadas nos itens 4, 5 e 6, acima.

As "**Pessoas que apresentam as Necessidades Educacionais Especiais**" devem ser atendidas nas suas necessidades prioritariamente pelos sistemas de ensino mesmo quando não há a comprovação da deficiência. Muitas vezes apresentam dificuldades de aprendizagem pelos métodos tradicionais e, desde muito cedo, ficam excluídas dos processos de escolarização.

Há que se investir nas formas que promovem o acesso ao sistema de educação superior público e aprimorá-lo, contudo é fundamental o respaldo para o prosseguimento dos estudos, cabendo às instituições gerir, suscitar e desenvolver pesquisas, metodologias alternativas, apoios didáticos, qualificação de pessoas e, assim, confirmar o interesse nessa inclusão e no desenvolvimento do tema.

Por fim, a relação de ensino e aprendizagem produz maiores conhecimentos quando considera o desenvolvimento humano e de qualidade de vida, inclusive considero isso uma missão da educação superior relacionada ao tema da Educação Especial.

Para continuar desenvolvendo este assunto e referenciar este ponto de vista, selecionei, dentre tantos outros dispositivos, visualizar o estabelecido no Estatuto da Pessoa com Deficiência<sup>2</sup>. Considero que reúne o assunto numa disposição atualizada, pois, no que diz respeito à questão legal, me parece que a exemplo do “Estatuto do Idoso (2003)” e o da “Criança e do Adolescente/1990” dispõem, numa única composição, os enunciados e as leis que facilitam o entendimento e consulta. E, ainda, parafraseia e dá respaldo, avançando em alguns momentos em relação ao estabelecido pelo Decreto Federal nº 3298/1999, que, por seu texto, é fundamental no diálogo deste estudo.

Assim, portando, de acordo com esse Estatuto<sup>3</sup>, em seu art. 2º, a **pessoa** pode apresentar:

I – Deficiência Física: compreendida entre: a) alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando comprometimento da função física, apresentando-se sob diversas formas (...); b) lesão cerebral traumática;

II - Deficiência Auditiva: perda unilateral total; perda bilateral, parcial ou total:

III - Deficiência Visual: visão monocular; perda bilateral parcial ou total.

---

2 Estatuto da Pessoa com Deficiência, Projeto de Lei do Senado Federal – PLS n. 06/2003. Aprovado no Senado Federal em 6/12/2006, em tramitação na Câmara dos Deputados – Projeto de Lei – PL nº 7.699/2006 – Brasília – DF. Pag. 11-12 e 13.

3 Conteúdos dos incisos definidos no corpo do Estatuto a partir do art. 2º, e do Decreto Federal nº 3298/1999, a partir do art. 4º. Este texto contém as alterações em conformidade com o art. 70 do Decreto Federal nº 5296/2004.

IV - Deficiência Intelectual: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, manifestado antes dos 18 anos, e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; trabalho.

V – Surdo-cegueira:

VI - Autismo:

VII - Condutas Típicas:

VIII - Deficiência Múltipla.

Em conformidade com as definições acima, as limitações motoras, sensoriais ou mentais podem ocasionar necessidades educacionais somente ao se relacionarem ao contexto educacional e demandam apoios e ou procedimentos especiais e ou ajudas técnicas. Inclusive, elas podem abranger desde os procedimentos mais simples, como a ampliação dos prazos e dos tempos para o desenvolvimento de atividades.

Ainda, conforme o art. 3º do referido Estatuto (2006, p. 14):

I – **apoios especiais**: “a orientação, a supervisão, as ajudas técnicas, entre outros elementos que auxiliem ou permitam compensar uma ou mais limitações motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, favorecendo a sua autonomia, de forma a contribuir com sua inclusão social, bem como beneficiar processo de habilitação e de reabilitação ou **qualidade de vida**;”

II- **ajudas técnicas**<sup>4</sup>: “qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico, visando à melhoria da funcionalidade e **qualidade de vida** da pessoa com deficiência, como produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados, bloqueadores, protetores, filtros e demais preparados anti-solares para terapias; cão-guia, leitores ou ledores para cegos, entre outros;”

III – **procedimentos especiais**: “meios utilizados para auxiliar a pessoa que, devido ao seu grau de deficiência, exige condições peculiares para o desenvolvimento de atividades, como jornada de trabalho variável, horário flexível, entre outros.

Para o uso mais apropriado dos termos, procurei também relacioná-los à pesquisa e à literatura que serviu de base para este trabalho. Desta forma, seguem, com os sentidos que assumiram junto ao contexto, a intenção do estudo e a trajetória da própria pesquisa:

---

4 Essas informações podem ser melhor completadas no Capítulo VII do Decreto Federal nº 5296/2004.

**Deficiência** - conforme o Decreto 3.298/99, art. 3º - I - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gera incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

**Educacional:** Relativo à educação - Dicionário Silveira Bueno.

**Educativo:** Instrutivo - Relacionado ao que ensina - Dicionário Silveira Bueno.

**Ensino Superior** - ensino que é ministrado nas Instituições de Educação Superior, e, modalidade de ensino conforme Decreto Federal nº 5296/2004.

**Educação Superior** - Educação e ensino que é proposto, ministrado e de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior conforme art. 43 e 45 da LDB.

**Instituições de Educação Superior - (IES)** - termo utilizado preferencialmente neste trabalho. Sabe-se, contudo, que essas instituições conduzem o **Ensino Superior** no país, podendo ser conhecidas por **Instituições de Ensino Superior**. Conforme a LDB, e Decreto Federal nº 5773/2006, as duas concepções são previstas.

**Necessidade Especial** - termo estabelecido pela UNESCO em 2005. Significa todas as necessidades que são apresentadas diante de qualquer situação relacional, cotidiana e de vida de uma pessoa, ao demandar um atendimento especial, que pode ser de uso diferenciado do tempo, de aparatos físicos, humanos e materiais, mesmo que temporariamente<sup>5</sup>.

**Necessidade Educacional Especial** - relacionado às necessidades apresentadas diante dos contextos educacionais, e de ensino e aprendizado, demandando algum cuidado, apoio ou direcionamentos para completar as atividades intencionais de ensino e aprendizado. A Declaração de Salamanca, de 1994, define as Necessidades Educacionais Especiais ao surgirem em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem.

**Percepção:** Segundo o Dicionário Silveira Bueno, perceber significa adquirir conhecimento por meio dos sentidos, conhecer, formar ideia, notar, entender, compreender, receber. Nessa proposta, por meio dos sentidos, formar conhecimento acerca de vivências.

**Pessoas com Deficiência** - termo aprovado pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência, pela Assembléia Geral da ONU, em 2006, e ratificada no Brasil em julho de 2008. De acordo

---

<sup>5</sup> Conforme Romeu Kasumi, "Não existe um segmento populacional composto por pessoas com necessidades especiais. O que existe é o segmento das pessoas com deficiência. Não podemos utilizar o termo "pessoas com necessidades especiais" como se essas pessoas formassem um segmento. Podemos, sim, utilizá-lo para especificar um aspecto (necessidade especial). Então, é perfeitamente aceitável que alguém faça uma pesquisa sobre "necessidades especiais de alunos indígenas", "necessidades especiais de egressos de penitenciárias", "necessidades especiais de alunos com síndrome de Down", "necessidades especiais de atletas cegos em competições de natação" e assim por diante. Disponível em: <<http://deficientealerta.blogspot.com/2010/08/necessidades-especiais.html>>.

ainda com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2006), art. 2º, considera a pessoa com "[...] restrição física, intelectual ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária e/ou atividades remuneradas, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social, dificultando sua inclusão social". Assim considero que **as pessoas com deficiência** podem apresentar ou não as "**necessidades educacionais especiais**".

**Permanência:** Termo utilizado para significar que, após o acesso nas IES, há que garantir a "**permanência do aluno**" substituído para "**Prosseguimento dos estudos**", pois o termo "permanência", neste caso, pode acarretar ainda mais prejuízos à pessoa com deficiência em processo de formação na educação superior. Em muitos casos, o acesso serve mesmo para confirmar uma permanência nos quadros universitários sem as condições de avanço dos estudos e a graduação e ou a conclusão do processo de formação.

## 2 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na intenção de analisar como se vêm desenvolvendo ações específicas na perspectiva da inclusão na educação superior das pessoas com deficiência, necessidade especial e educacional, aproximei-me de estudos, pesquisas e dispositivos legais sobre o acesso, a acessibilidade e a inclusão na educação e no ensino superior, para relacioná-los à minha prática e à vivência dos sujeitos de pesquisa.

Ao iniciar esse diálogo, pensando a inclusão na educação superior com o apoio do estudo bibliográfico, mesmo considerando as facilidades que a internet proporciona, a seleção do material e das informações foi trabalhosa e artesanal.

Assim, inicio a discussão confirmando que a inclusão desse segmento de pessoas com deficiência na educação superior é uma construção social vivenciada recentemente, com a conseqüente escassa pesquisa, pouca experiência acumulada e pouca divulgação do tema.

Evidencia-se, contudo, que a condução dos processos inclusivos se alicerça e se vincula à formação social e a concepções de sociedade. Essa formação social e concepções, por sua vez, envolvem as atividades, os meios e os fins que se gestam nas instituições de educação superior e, em mão dupla, quando esta é responsável pela maior parte da produção intelectual e cultural formalizada no país.

Ocorre que, para perceber e entender a inclusão, formalizar e fortalecer pesquisas na área e visualizá-la para além dos princípios éticos e morais, é primordial considerar também o presente das pessoas envolvidas nessa relação, os alunos, pois, como afirma Harvey (1989), “A idéia de que todos os grupos têm o direito de falar por si mesmos, com sua própria voz, e de ter aceita essa voz como autêntica e legítima”. Embora este seja também um entendimento do chamado pluralismo pós-moderno, não o tomo como principal ou único possível para desenvolver e trabalhar com esta questão, mas... de necessária lembrança aos membros das IES que pretendem assumir e desenvolver projeto de inclusão junto à sua comunidade.

Há, contudo, que se considerar também as formas intrínsecas de acesso à universidade, pois, para falar das suas necessidades, o aluno deve estar na instituição. As vagas para a educação superior pública no Brasil são bastante concorridas e insuficientes em relação à população demandante. Não acessá-las pode acarretar prejuízo individual, de qualidade de vida e bem-estar, pois a educação e a qualificação se fazem imperativos de desenvolvimento humano e sua ausência poderá dificultar, por sua vez, o acesso a outros bens fundamentais e riquezas produzidas no país. Manzini (2008, p. 283) afirma que

A palavra acesso pode trazer embutida a ideia de sair de um determinado lugar ou situação e ir para lugar ou situação diferente da anterior. Esse lugar ou situação pode referir-se a um espaço físico ou pode referir-se a uma situação que reflete status social. [...] por exemplo ter acesso ao ensino superior. (MANZINI, 2008, p.283)

A literatura apresenta como objetivos da implantação de ações afirmativas no Brasil facilitar esse acesso à educação superior para integrantes de uma parcela da população com características de fragilidades e diferenças, apresentadas na sua condição social, racial, étnica, sexual, cultural e ou deficiência.

Por outro lado, a construção de uma educação inclusiva e democrática acontece quando o conhecimento recíproco é investido para a superação dos preconceitos e das desigualdades sociais. Respeitar a singularidade e aprender com ela se constitui num exercício democrático, exercício que acontece com liberdade e confiança. Costa (2007) cita alguns princípios fundamentais para uma cultura inclusiva: respeitar a diversidade e valorizar a singularidade do aprendiz traduz-se na disposição de conhecer a pessoa com deficiência e aprender com ela; a pessoa com deficiência é uma catalisadora de práticas pedagógicas diferenciadas e de valores novos, práticas e valores que contribuem significativamente para a garantia da excelência do ambiente acadêmico; a educação inclusiva propõe uma nova epistemologia, uma epistemologia que considera a complexidade humana e permite às pessoas com deficiência o protagonismo sobre suas carreiras acadêmicas.

Somente ao receber alunos, professores, técnicos, entre outras pessoas da comunidade, com necessidades especiais e ou educacionais é que as instituições de ensino superior se constroem como inclusivas. A partir desse momento as IES podem visibilizar seus pares e se visibilizar nessa condição inclusiva. A universidade se constitui, então, nesse espaço privilegiado de construção do conhecimento que visa o desenvolvimento de mão dupla.

De pronto se constata, porém, que, ao receber alunos com deficiência, necessidades especiais e educacionais, é primordial a acessibilidade:

[...] condição para a utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (Decreto Federal nº 5296/2004).

Segundo Costa (2007), cabe à universidade rever as suas condições de acessibilidade nos diversos espaços educacionais, principalmente lhe cabe constituir-se em espaço que proporciona a experiência do diálogo contínuo e a criação de uma rede de relações entre as

diversas áreas de atuação da comunidade acadêmica, tais como: espaço físico, espaço ambiental, higiene, gestão e acompanhamento dos cursos. Essa condição de acessibilidade também se faz na relação entre docentes, discentes, direção, secretários/as acadêmicos/as, os processos seletivos, as bibliotecas, entre outros. Trata-se de uma divisão e ampliação das responsabilidades em relação à acessibilidade.

Assim, portanto, para que ocorra inclusão com a devida construção do conhecimento e com a devida consideração pelas necessidades de cada pessoa, faz-se imprescindível, no meio acadêmico, implantar relações que envolvam os processos de comunicação e informação.

Costa (2007) relata que, para superar as barreiras no processo de comunicação, é necessária a implementação de alguns instrumentais e a busca de apoios humanos, como: a utilização de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais; a inserção de intérpretes; instalação de telefone para pessoas surdas, etc; utilização do braile (sistema de escrita por pontos em relevo para cegos), a aquisição de livros em braile, instalação de diretórios em braile, etc.; biblioteca digital para pessoas cegas (Lei Federal nº 9.610/1998), bem como a instalação de *softwares* leitores de tela nos laboratórios de informática e na biblioteca; confecção de material ampliado para pessoas com baixa visão ou a disponibilização de equipamentos que ampliem textos; e utilização de sistema de comunicação *on-line*.

Essas ações têm seu valor para o processo pedagógico, possibilitando a melhor comunicação no ambiente universitário, possibilitando aos alunos um melhor desempenho, mas somente pelo diálogo, pela vontade e pela comunicação entre discentes, docentes, equipe administrativa e comunidade é possível avançar para um relacionamento responsável, e individualizado, quando houver a necessidade. Inclusive,

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. Torna-se necessário a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão. (PACHECO; COSTAS, 2006, p. 158).

Há de se entender que a ampliação das políticas sociais externas à universidade reflete e ampara as ações internas. Essas políticas confirmam, criam e ampliam os programas, as campanhas, as comissões, as leis, entre outras ações, e estão da mesma forma alicerçadas na

divulgação dos resultados de estudos e de pesquisas que deflagram a realidade. Isso, quase sempre, é desenvolvido em programas de pós-graduação ou em parcerias com entre as universidades. Em síntese, as políticas públicas visam corrigir ou reverter desigualdades sociais:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2005, p. 1).

Há, contudo, também correntes de estudo que levantam questões bastante pertinentes sobre a formação e a composição desses dispositivos legais e sociais, pois podem, ao mesmo tempo em que atacam os problemas, produzir os mesmos sintomas. Isso explicita a constatação de que vivemos numa sociedade em que temos "direito a ter direitos", sem, contudo, ter resolvido as necessidades ou a efetividade desse direito.

Tornou-se, contudo, insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Fez-se necessário a especificação do sujeito de direito, ou determinadas violações de direito, que exigem uma resposta específica e diferenciada. Confere-se a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isto significa não mais utilizar a diferença para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para promoção de direitos. (FALCÃO et alii, 2008, p. 212).

Embora haja críticas como a de Sverdlick; Ferrari; Jaimovich (2005), nas quais se afirma que as propostas de ações afirmativas não resolvem ou não atacam diretamente os problemas sociais nas suas causas, ainda assim há que se considerar que as propostas e as ações previstas são de benefícios e ou de acessos favoráveis à promoção de uma maior justiça social.

A educação superior, ou ensino superior, no Brasil, não se constitui numa modalidade educacional obrigatória, assim, portanto também não é para todos, mas possível somente a uma pequena parcela da população que consegue cumprir com as rigorosas etapas de seleção<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> “Dados recentes mostram que apenas 13% dos brasileiros entre 18 e 24 anos frequentam o ensino superior. Nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), essa porcentagem é, em média, de 30% e, na Coreia do Sul, de 60%. De resto, apenas 9% da população brasileira conclui o ensino superior, contra 26%, na média, nos países da OCDE”. (Folha de São Paulo, 28/3/2008 - São Paulo, p. 3 apud MICHELOTTO, Regina Maria, 2008, p. 3).

As maiores polêmicas sobre o acesso via reserva de vagas nas IES são levantadas quanto ao ingresso privilegiado para afrodescendentes, para indígenas ou para pessoas que apresentam alguma diferença ou desvantagem social para competir e acessar os bens e os serviços em uma comunidade.

Por isso, um investimento desta pesquisa foi verificar se essa relação culmina de fato no bem-estar social dos envolvidos, pessoas com alguma deficiência e ou com necessidades educacionais especiais e em processo de formação na educação superior.

## 2.1 Publicações e atualizações sobre o tema

Para pontuar algumas das publicações entre 2004 e 2009, que envolvem o tema da educação superior/inclusão, selecionei duas revistas de boa circulação nacional, tendo em mente que uma se dirigia a temas mais gerais, que apenas cito, e a outra a temas mais específicos, que cito e comento.

### **Revista Brasileira de Educação**

(Publicação quadrimestral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd).

Nela foram encontrados os artigos:

– *A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público*. De João dos Reis da Silva Junior e Valdemar Sguissardi. E *Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica*. De Petronio Domingos. (Edição n. 29/ 2005).

– *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários em camadas populares*. De Nadir Zago ( Edição n. 32, v. 11/2005).

– *Ensaio sobre educação e universidade*. De José Silverio Baia Horta (Edição n. 33, vol. 11/2005).

– *Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulares e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas*. De Paulo Neves, Marcos Eugenio Lima, e, ainda nessa edição, *Universidade no Brasil e na América Latina: tensões e contradições entre o público e o privado*. De Roberto Leher (Edição n. 34, vol. 12/2007).

– *Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária.* de Raquel Goulart Barreto e Roberto Leher (Edição n. 39, v. 14/2008).

Pode-se concluir que os temas apresentados nessa revista, mesmo que relacionados ao acesso, estão dedicados às questões de privatização desse nível ensino, não tendo sido encontradas publicações mais específicas e relacionadas aos alunos que apresentam necessidades, sejam especiais, educacionais e ou deficiência.

### **Revista de Educação Especial**

(Publicação semestral da Universidade Federal de Santa Maria - Centro de Educação - Departamento de Educação Especial).

Nela foram encontrados os artigos:

– *In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão.* De Laura Ceretta Moreira (Edição n. 25/2005). Esse artigo trouxe à tona aspectos da trajetória da universidade brasileira, e buscou analisar em que medida colaborou para uma educação mais inclusiva.

– *O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria.* de Renata Vaz Pacheco e Fabiane Adela Tonetto Costas (Edição n. 27/2005). Esse trabalho se referiu a uma pesquisa realizada internamente na UFSM, envolvendo os coordenadores de curso, a fim de visualizar o processo de inclusão.

– *Inclusão e prática docente no ensino superior.* De Denise Molon Castanho e Soraia Napoleão Freitas (Edição n. 27/2005). Versa sobre a inclusão e a prática docente no ensino superior, a fim de explicitar que a universidade é um lugar onde os valores e práticas educacionais inclusivas precisam ser vivenciadas.

– *A inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas.* De Marilú Mourão Pereira (Edição n. 32/2008). É artigo relevante para a composição desta pesquisa, pois abordou a inclusão na educação superior a partir de um estudo realizado no período de 2002 a 2005 e teve por objetivo compreender o processo de implantação das cotas proveniente das ações afirmativas na UERGS.

– *Educação especial superior: o exemplo da Universidade de Brasília.* De Juliana Cal Auad e Maria Inês Gandolfo Conceição (Edição n. 34/2009). Apresenta a experiência da UNB, e nove grupos de trabalhos específicos que envolvem atendimentos a candidatos aos

vestibulares e concursos, socialização e políticas de integração, organização de bancos de dados, encaminhamento das adaptações curriculares, suporte social e tecnologias, cogestão de projetos, de divulgação, meios de comunicação e acessibilidade, viabilização de transporte e treinamentos de funcionários.

– *Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior.* De Telma Brito Rocha e Theresinha Guimaraes Miranda (Edição 34/2009). Esse artigo apresentou a análise das condições de acesso e permanência do aluno com deficiência numa universidade federal do Nordeste. Sua sinalização é a de que os resultados indicaram o despreparo, tanto da universidade quanto dos profissionais que dela fazem parte, em proporcionar o atendimento adequado às necessidades especiais apresentadas pelos alunos.

Procurei também demonstrar o encontrado a partir de 2004, nessas duas revistas, uma por situar-se em Santa Maria/UFSM, lócus da pesquisa e outra pela distância de sua localização em relação ao sul do país.

Deparei-me, ainda, com a publicação de “**Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**” (CAPES – PROESP, 2008), Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, publicação que, em seu capítulo III, traz alguns artigos destinados a discutir a temática do acesso e o prosseguimento dos estudos nos cursos do ensino superior. E, conforme Fabiana Sayuri Sameshima, em recente publicação na Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 15, nº 3, Marília, set./dez. 2009. “Neste capítulo são discutidas questões que enfatizam o acesso e a permanência do aluno nas salas de aulas, além de apresentar trabalhos que se preocupam com a preparação docente e a necessidade das instituições de ensino superior desenvolverem políticas que favoreçam a formação de professores para atender esse alunado.”

Pertinente ainda para a realização desta pesquisa foi o estudo do livro lançado em Santa Maria, em 2008, “**Apoio Estudantil: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior**”, organizado por Geila Gonçalves Kullmann, Luciane Leoratto e Renata de Marco Domingues, devido à preocupação quanto à assistência estudantil na educação superior. Em seus artigos, essas autoras elucidam o interesse de um grupo de pessoas que, à frente a instituições de educação superior, estão voltadas à pesquisa, ao debate e às ações a fim de melhorar as condições de moradia, de alimentação, de saúde física e emocional dos alunos.

As dissertações que resultaram nos artigos acima relacionados de Marilú Mourão Pereira (2007), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), intitulada: INCLUSÃO E UNIVERSIDADE:

ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, e de Denise Molon Castanho (2007), pela Universidade Federal de Santa Maria, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), intitulada: POLÍTICAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM ESTUDO DA UNIVERSIDADE E CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SANTA MARIA - RS, tiveram relevância para este estudo, quando buscou apontar outros assuntos, não relacionados nestes dois trabalhos, a fim de complementar as ideias trazidas tão proficuamente nestas duas dissertações.

Outro trabalho fundamental para este estudo e reflexão, indicado pela banca de qualificação, foi a Dissertação apresentada por Moana Meinhardt Momberger (2007), também pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), intitulada: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ITINERÁRIOS DE VIDA DE ACADÊMICOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

### 3 UNIVESIDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao propor pensar as instituições de educação superior a partir da posição que assumem no cenário brasileiro, mas também pelo meu envolvimento em seu funcionamento, investi esforços para visualizá-las tanto como agências que formalizam a educação superior, formando e qualificando recursos humanos (pessoas), quanto gerenciando e divulgando esses conhecimentos produzidos (ciência).

Assim, a partir da década de 1970, os estudos de Maria de Lourdes Fávero se confirmam como fundamentais por pontuar a entrada e a criação da universidade no e do Brasil, que, embora instituída em 1920, entendida e reconhecida em 1931, com o "Estatuto das Universidades Brasileiras" (Decreto Federal nº 19.851), somente foi implantada de fato a partir de 1937.

Fávero associa e desenvolve o tema junto ao contexto histórico, fazendo a demarcação temporal dos dispositivos legais de sua formatação interna e externa, mas declara (2000, p. 15): "Todavia, temos clareza de que, pela complexidade do objeto estudado, o conhecimento da Universidade do Brasil a que chegamos poderá representar uma contribuição à sua história, mas deverá ser complementado por outros e novos estudos. Há aspectos que não foram tocados, como, por exemplo, o do acesso à Universidade."

Para esse suporte ao longo de sua obra referencia outros autores, entre estes, Luiz Antonio Cunha, este a partir de 1980, por oferecer uma análise do nascimento do ensino superior marcado pelos interesses da sociedade, especificamente, com o lançamento do seu livro "A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas". Essa obra trata da gênese e do desenvolvimento do ensino superior no Brasil a partir do seu enquadramento nos e aos períodos do Brasil Colônia, Império, República e Era Vargas.

Ocorre, contudo, que, na terceira versão desta obra<sup>7</sup>, o autor identifica dois aspectos, entre outros, como principais quanto à formação e à idealização das universidades no Brasil, tendo passado 27 anos da primeira versão.

Primeiro, como refere Cunha (1980), é a força da concepção de ensino superior estritamente dedicado às aplicações profissionais, concepção que, segundo o mesmo autor, entranhada em nossas consciências e cristalizada nas estruturas de nossas instituições, impede ou adia mudanças urgentes nos cursos e nas organizações. Afirma ele que essa resistência às

---

<sup>7</sup> Disponível em:< <http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 20 set. 2010. "A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas", por Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha.

mudanças e persistência em padrões arcaicos tem sido perniciosas às instituições públicas e favorável às privadas, que se multiplicaram a partir de 1980, impulsionadas pela procura dos jovens ansiosos de compensarem uma formação que não tiveram no nível básico e pela confiança na diplomação para ascensão social. Num segundo momento, esse autor, que, referindo-se a uma maior democratização do acesso à universidade, critica a tola comparação estatística dos números apresentados pela Universidade do Brasil com as dos países vizinhos, quando exemplifica a entrada de mais e mais jovens para esse ensino. Segundo ele, isso acontece pelo adiamento à entrada no mercado de trabalho e alto desemprego registrados no país, como as altas exigências de escolaridade para os postos de trabalho. Inclusive, sob outro ponto de vista, Canário (2008, p. 78 ) identifica outra situação ao afirmar que:

Numa sociedade hierarquizada, marcada por um crescente desajuste entre o sistema de produção de diplomas, o sistema de produção de empregos e a impossibilidade de garantir a sua adequação recíproca, a escola é colocada perante uma contradição insolúvel, a de não lhe ser possível "democratizar o elitismo" (expressão de Bernard Charlot), o que constituiria a única forma de responder positivamente às expectativas nela depositadas.

Assim, se a aproximação com a produção teórica e histórica sobre a universidade fornece os suportes para visualizá-la a partir de sua formação e implantação no Brasil, estudos mais específicos, ao se dedicarem à natureza interna da sua constituição e funcionamento, ajudam a entender as formas de organização e hierarquização presentes. Em suma, são estudos que apontam para as semelhanças ao contexto social e de produção de modo geral, mas também expõem interfaces da relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Ribeiro (1999), ao verificar se as formas de organização acadêmica contemplavam os interesses das *camadas subalternas*, do ponto de vista da competência e da legitimidade, concluiu que:

Tomando para a análise as atividades-fins da *universidade - ensino, pesquisa, extensão*, veremos que a instituição acadêmica brasileira, desde os seus primórdios, tem privilegiado o ensino na formação de quadros profissionais, evidenciando-se o descaso com a produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia. (p. 363).

Sob essa análise, é possível observar, na sua configuração, um espaço que adere e produz valores associados à produção de conhecimento e ao sistema social no qual coexiste, mas, sobretudo, os investimentos e os esforços internos e externos para o seu reconhecimento como instituição de educação superior e da legitimidade dos valores dos quais participa.

Quanto à formação, diplomação e reconhecimento de títulos universitários e ou escolarização no nível superior, assume papel relevante e único quando somente essa instituição revalida diplomas da graduação, mestrado e doutorado expedidos pelas universidades estrangeiras.<sup>8</sup>

E, mesmo considerando que, no país, as faculdades e centros universitários também compõem o quadro das instituições dedicadas à educação superior, as universidades somam o maior número. São finalidades desta educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal nº 9394/1996):

[...] - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Dessa forma, a condução e a escolarização de educação superior, formalizada, no Brasil, somente pode ser oferecida nas instituições de ensino superior ou de educação superior (Idem, art. 45): "A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização<sup>9</sup>. Inclusive, prevê a LDBEN, em seu artigo 46, as formas de autorização, avaliação, regulação e credenciamento destas instituições. Temos, como exemplo, essas regulamentações instituídas no Decreto Federal nº 5.773/2006.

Entendo, dessa forma, que essas instituições são unidades operadoras e operadas nos e pelos sistemas sociais vigentes em um país. São instituições que, uma vez formadas, formam e, ao mesmo tempo, confirmam o seu próprio *status quo*. Gestam-se participando e

---

8 Conforme enunciado na LDBEN/1996 - art. 48, §2º e §3º.

9 Sob regulamentação própria.

interagindo com e nos momentos e crises que atingem a sociedade, sendo, por sua vez, atingidas e direcionadas em seu funcionamento.

Assim, para contrapor argumentos aos conceitos, ao instituído e ao exercício de universidades no Brasil, destaco algumas das reivindicações dos estudantes por ocasião da realização do 51º Congresso da União Estudantil/UNE<sup>10</sup>. Para uma possível organização junto aos objetivos desta visualização, separei as reivindicações por assuntos, tendo sido elencadas, nas propostas, os seguintes assuntos:

### **Participação:**

Eleição paritária para reitor nas universidades, com 1/3 de votos dos estudantes, 1/3 de funcionários e 1/3 de professores; a mesma paridade em todos os órgãos colegiados; livre organização estudantil e sindical com garantia de espaço para o funcionamento das entidades de participação; criação de câmaras comunitárias nas universidades que permitam a participação da sociedade nas decisões das instituições; desenvolvimento de projetos de extensão que contemplem os assentamentos rurais; ampliação de programas e financiamento das atividades de extensão universitária; defesa do direito de realizar festas dentro dos *campi* das universidades como condição para a organização independente e financiamento do movimento estudantil.

### **Autonomia:**

Garantia de autonomia didática, pedagógica, de gestão financeira e patrimonial das universidades; garantia de implementação do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e garantia de liberdade de pensamento, produção e circulação do saber; garantia da destinação de 10% PIB para a educação; aplicação mínima de 75% da previsão orçamentária anual da União para a educação superior.

### **Acesso:**

Fim do vestibular; que a UNE reivindique acessibilidade nas instituições de ensino para as pessoas com deficiência; valorizar as contribuições de todas as etnias na formação do povo brasileiro, bem como o caráter latino-americano; quebrar os paradigmas eurocêtricos de universidade; que a Caravana UNE inclua o tema sobre políticas afirmativas; superar a

---

<sup>10</sup> Resoluções aprovadas a partir do 51º Congresso da União Estudantil, em Brasília, de 15 a 19 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.une.org.br/>>.

desigualdade de oferta de vagas em cada estado da federação.

### **Democracia, justiça e ações sociais:**

Criação, em todas as universidades, de uma Pró-Reitoria de Assistência Estudantil; garantia de democracia e de qualidade de ensino; união entre a UNE e as UEEs para organizar os estudantes das universidades estaduais para exigir os Planos de Assistência Estudantil, inexistentes na maioria delas; pela criação de creches nas universidades; ampliação da rubrica específica para a Assistência estudantil; que a UNE crie uma campanha nacional pela criação e manutenção de restaurantes universitários em todas as instituições de ensino; um sistema de educação que vise à qualidade no ensino, capacitando continuamente seus profissionais para que conheça a realidade de alunos e suas dificuldades em seu meio social; implementação de creches em universidades particulares, sem o aumento da mensalidade; que as universidades subsidiem as despesas com cópias de textos aos estudantes; apoio à ampliação de projetos de extensão com os movimentos sociais da causa de gênero; fortalecimento dos núcleos de cidadania criados pelo programa "Brasil sem Homofobia", da Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal.

### **Política e Financeira:**

Pela criação de um sistema nacional integrado de educação e elaboração de um PNE 2011-2020 que amplie investimentos e contemple as necessidades do ensino no país; por mais verbas nas universidades estaduais; a favor da campanha dos R\$ 400 milhões para a assistência estudantil dentro de cada universidade; auxílio moradia ou vagas garantidas em residências universitárias para alunos do PROUNI oriundos de outros municípios distintos ao da IES em que estuda.

Mesmo que bastante orientadas aos objetivos de discussão deste trabalho, as prioridades selecionadas por assuntos, junto ao movimento estudantil, evidenciam os temas relacionados às necessidades de acesso, qualidade de ensino, autonomia, investimentos financeiros, de maior justiça social, mas também a necessidade premente de implantar programas e ações de assistência estudantil, junto as universidades. Fica expresso que as instituições carecem de políticas e de ações específicas nessa direção, internas e as demandadas externamente. Até mesmo pela constatação, nesta pesquisa, de que são esses também os assuntos de ordem de pauta junto aos encontros dos dirigentes das mesmas instituições. Ainda assim, as ações se confirmam inexistentes, escassas e ou insuficientes para

atender às demandas.

Por mais que esse destaque dos assuntos desconsiderou reivindicações pontuais, como as relacionadas ao esporte e à realização de campanhas sobre assuntos que abrangem desde a extração do petróleo até o apoio aos movimentos sociais e rurais, entre outros, que demarcam direitos das minorias, há o reconhecimento da relevância desses temas.

Inclusive, a necessária e maior participação social das camadas populares nas instituições aparece sob formas diversas, que englobam desde a participação nos processos eletivos, à maior e efetiva participação em projetos de extensão junto à comunidade.

Quanto ao conjunto dessa expressão social, deve haver negociação interna nas instituições, pois, mesmo quando se referem ao direito reivindicado pelos estudantes de programarem e de realizarem festas internas nas instituições, ainda assim pertencem e representam as necessidades e as manifestações culturais próprias da faixa etária em que se encontra o seu público principal.

A proposta quando desta exposição foi buscar uma contribuição que ajude a pensar, definir, discutir e levantar as oportunidades para uma universidade no Brasil, que se confirme mais democrática, competente, de qualidade, autônoma e principalmente acessível. Que possa extrapolar as necessárias condições do acesso físico, seguindo as aspirações populares, representadas aqui pelos próprios estudantes.

Está-se ciente, ainda, de que não é suficiente discutir os papéis e a missão da universidade pelo ponto de vista dos estudantes, pelo ponto de vista de alguns autores pesquisadores do assunto, ou pela pesquisa levada a cabo pela minha própria posição de servidora de uma instituição de ensino superior. Então, a partir também de 2010, com a realização da Conferência Nacional da Educação/CONAE, se impõe uma obrigação de trazer para a pauta o definido pelos eixos junto aos gestores do sistema da educação, tanto quanto as propostas das agendas de trabalho governamental e da contrarreforma iniciada, a exemplo das propostas do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais/REUNE, do Programa de Financiamento Estudantil/FIES, do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES, do Exame Nacional de Desempenho do Estudante/ENADE e das próprias discussões em pauta e propostas pelo Ministério da Educação/MEC, entre outras. Só a partir dessas leituras cabe iniciar um dossiê que apresente uma universidade do tempo presente e em construção.

### 3.1 O acesso à educação superior no Brasil

Sobre o sistema geral de ingresso na educação superior, conforme o relatório “Desigualdade e Inclusão no Ensino Superior”, um estudo comparado em cinco países da América Latina, realizado no ano de 2005, envolvendo México, Chile, Argentina, Colômbia e Brasil, temos que:

[...] a existência de sistemas de ingresso baseados em exames e vagas impede o acesso de um significativo número de pessoas à educação superior. Por haver muitos casos nos quais as vagas não chegam a ser totalmente preenchidas, podemos dizer que a vaga não é só limitativa por estabelecer uma cota, mas também por estabelecer um parâmetro. Também pudemos observar como os exames de ingresso em algumas universidades operam uma seleção social “fina” entre aqueles que se apresentam para o exame e os que conseguem ser aprovados. (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005, p. 110).

Discussões e estudos nacionais<sup>11</sup> também apontam que o Brasil precisa enfrentar os problemas da desigualdade das oportunidades de acesso e da qualidade de ensino. Enfatizam que o processo de democratização, iniciado a partir de 1985, e também conhecido como “reforma universitária”, não priorizou a formulação e implementação de políticas de educação superior que ampliassem preferencialmente as vagas na universidade pública, que, desde os anos 1990, não é superior a 30% das vagas, sendo que mais de 70% das vagas são oferecidas pela iniciativa privada.

Assim, o Brasil apresenta um resultado que deflagra um dos mais baixos índices de oferta de educação superior da América Latina, além da tendência à mercantilização da educação, fenômeno que pode ser facilmente verificado na expansão de instituições privadas.

Em 2000, o sistema de educação superior brasileiro estava formado por 1.180 instituições de Educação Superior (IES) e compreendia diversos tipos de instituições: Centro de Educação Tecnológica e Centros Federais de Educação Tecnológica (instituições de educação profissional pós-secundária), Institutos Superiores de Educação (dedicados à formação inicial ou capacitação para professores de ensino fundamental), faculdades isoladas, universidades especializadas (concentram suas atividades de ensino e pesquisa em um único campo do saber) e universidades. Do total das IES existentes em 2000, 176 (15%) eram públicas e atendiam a 33% da população estudantil dos cursos de graduação e 1004 (85%) eram particulares, concentrando 67% do alunado.” (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005, p. 36).

---

<sup>11</sup> Dentre eles o relatório síntese apresentado por grupo de trabalho em (2003), por realização do Seminário Internacional “Universidade XXI. Novos Caminhos para a Educação Superior em Brasília, 25 a 28 de novembro de 2003;

Se, em 2000, 15% do total das instituições de ensino superior eram públicas, em 2008 o Censo da Educação Superior Brasileira apontou que, das 2.252, instituições em funcionamento, 90% eram particulares e 10% públicas, incluindo universidades federais, municipais e estaduais. Do total de 24 mil cursos oferecidos de nível superior, 17 mil são de instituições particulares.

E, mesmo com o crescimento significativo de oferta de cursos públicos de 2007 para 2008 nas instituições federais, em torno de 6,8% desse total, ou seja, 1.156 novos cursos, ainda são insuficientes para atender à demanda. Por isso ainda é crescente a privatização do ensino superior no país.

Assim, à medida que o processo de privatização avança e a demanda é superior às vagas, as políticas afirmativas de acesso para a educação superior públicas têm sido implementadas, contudo:

São políticas parciais que não chegam a modificar substantivamente as relações entre os diversos grupos. Sua ausência de sistematicidade, sua pouca amplitude, sua falta de focalização em aspectos referentes à dinâmica interna e externa da exclusão, assim como também seu escasso número para solucionar alguns dos problemas das sociedades mais desiguais do mundo, fazem das políticas afirmativas ações necessárias, mas ainda insuficientes. (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005, p. 90).

Por outro lado, mesmo insuficientes, representam avanços, pois coexistem num sistema educacional bastante segregador, que, relacionado à condição econômica, revela uma das sociedades mais desiguais do mundo (Idem, p. 109): “[...] dentre todos os países da amostra é o mais avançado neste sentido, sendo ao mesmo tempo o mais desigual dentre todos em relação ao acesso ao ensino superior”.

Há, contudo, ainda outros fatores que dificultam o entendimento e a implantação de ações afirmativas no Brasil, pois:

Trata-se, com efeito, de tema quase desconhecido entre nós, tanto em sua concepção quanto nas suas múltiplas formas de implementação. Daí a necessidade, de nossa parte, de algumas considerações acerca da sua gênese, dos objetivos almejados, da problemática constitucional por ele suscitada, das modalidades de programas e dos critérios e condições indispensáveis à sua compatibilização com os princípios constitucionais. (GOMES, 2005, p. 17).

Esses fatores implicam-se ainda nas concepções de Estado e de Sociedade, às suas políticas, à sua legislação, aos conceitos e à aplicação de Direito Material e Formal. Mais

recentemente, a própria referência do conteúdo “substancial” que obriga o Estado e, por sua vez o Direito, a perceber e a tratar o ser humano na sua especificidade como sujeito dotado de características singulares, avança em justiça social, porém causa um choque de valores na suposta neutralidade do Estado.

Escrevendo sobre as “crises” que a universidade brasileira atravessou nos últimos 30 anos, Marilena de Souza Chauí aborda essa questão da “desigualdade real” existente no seio das democracias modernas de cunho capitalista, que Gomes diferencia entre “igualdade formal” e “igualdade material”, efetiva.

Chauí (2001 apud BRANDÃO, 2005, p. 41) afirma que o maior problema de uma democracia numa sociedade dividida em classes sociais é a manutenção desses princípios (igualdade e liberdade) pelos efeitos da desigualdade presentes na mesma, a desigualdade real.

## 4 AÇÕES AFIRMATIVAS

O termo "ação afirmativa" foi criado por John F. Kennedy, quando, em 1961, instalou a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego. Naquela época, porém, medidas mais concretas nesse sentido só foram incorporadas mais tarde pelo movimento de defesa dos direitos civis dos negros, liderados por Martin Luther King.

Essas ações se evidenciam pela necessidade social de pontuar direitos e garantias para alguns seres humanos, quando da possibilidade de intervenção social para reparar, afirmar, corrigir e avançar em oportunidades, direitos, benefícios e acesso a bens e serviços. Dessa forma se constitui como uma alavanca que facilita o acesso a diversas áreas e modalidades sociais, inclusive ao sistema educacional.

Concluo, a partir deste estudo, que o termo 'Ações Afirmativas', relacionado à questão educacional, diz respeito ao ensino superior e ao seu acesso. Ainda assim, é possível observar, em outros níveis de ensino, algumas ações que se configuraram como ações afirmativas, mas são conhecidas como ação social, de educação ou ações políticas.

A Índia é o país com mais longa história política de ações afirmativas registradas, muito embora possa ter apresentado objetivo inicial distorcido, ao dividir os colonizados e enfraquecê-los sob o domínio inglês (com ações homologadas na Constituição de 1950). Conforme Feres e Zoninsein (2006), é possível identificar, na origem dessas políticas, os princípios de justificação como: **de compensação** e ou reparação por injustiças cometidas; **de proteção** dos segmentos mais fracos; **de igualdade** proporcional; e, por último, **de justiça social**.

Feres e Zoninsein (2006, p. 47) afirmam, contudo, que "[...] é a experiência norte-americana, e não a indiana, a mais significativa para a construção de uma Política de Ação Afirmativa no Brasil". Essa experiência americana é mais significativa sob as mais diversas razões e fatores, que englobam: as similaridades históricas compartilhadas; a utilização extensa do trabalho escravo africano no passado; e a influência da cultura mundial norte-americana e, sob este aspecto, a visibilidade da cultura negra daquele país, que acumula um rico passado de lutas contra a discriminação.

A experiência americana também é mais significativa por razões de poder imperial e de protagonismo histórico, e, por último, a influência norte-americana exercida na academia brasileira. Sob essa leitura, a política de ações afirmativas teve sua entrada no Brasil quase que exclusivamente sob a via Estados Unidos, por importação, cópia, adaptação ou

reinterpretação.

Nos Estados Unidos da América, as políticas de ações afirmativas começaram a ser implantadas nos anos 1960 sob os argumentos de justificação, reparação e justiça social. Discursando aos formandos, da Howard University, em 1965, o presidente Lyndon B. Johnson, ao comentar a abolição da escravidão, acrescentou "[...] a liberdade, *per se*, não é suficiente. Não se apagam de repente cicatrizes de séculos proferindo simplesmente: agora vocês são livres para ir onde quiserem e escolher os líderes que lhes aprouverem".<sup>12</sup>

Se, contudo, no conjunto desse discurso, se observa uma mistura de reparação com justiça social, a composição de dois textos legislativos<sup>13</sup>, fundamentais para a criação da ação afirmativa nos EUA, apresentava uma concepção de justiça social do tipo welfarista, ou seja, sem a referência à reparação de crimes do passado.

Dessa vez, as ações positivas apresentadas servem a qualquer grupo discriminado, seja por raça, credo, cor ou origem nacional, não fazendo menção a grupos específicos ou à discriminação histórica.

Mesmo assim, não há como desconsiderar as tensões ocasionadas e ocorridas naquele momento, e a ideias de reparação, que eram muito fortes. De qualquer forma, esses documentos foram interpretados como remédios à discriminação histórica contra os negros nos EUA.

A reserva de vagas no Brasil, para o acesso às instituições de educação superior, das pessoas com deficiência, com necessidades especiais e ou com necessidades educacionais está imbricada às ações que envolvem as questões da discriminação e da desigualdade de oportunidades que sofrem os afrodescendentes e as pessoas oriundas das camadas populares de baixa renda. Ou seja, embora destinadas, num primeiro momento, a uma parcela da população, abre precedentes para beneficiar outros grupos que apresentam fragilidades e ou dificuldades, e recentemente abrangendo mais pessoas junto ao discurso de participação e de diversidade. Gomes (2009) inclusive considera que o Direito Constitucional vigente no Brasil é perfeitamente compatível com o princípio da ação afirmativa.

Voltando ao exemplo norte-americano, na década de 1970, e ao desmonte do Estado de Bem-Estar Social americano e ao retorno da predominância do Liberalismo Clássico, a Suprema Corte restringia gradativamente o escopo da ação afirmativa e, por vezes, colocava

---

<sup>12</sup> Apud Feres e Zoninsein, 2006, p. 48.

<sup>13</sup> Executive Order 10.925 de 1961, Kennedy, em criando o *Presidente's Committee on Equal Employment Opportunity*, em *Civil Rights Act*, de 1964 (Apud Feres e Zoninsein, 2006, p. 50).

em cheque a sua constitucionalidade. Em 1978, a Corte decretou a inconstitucionalidade da política de cotas.

Já a partir de 1986, a história americana registra posições contrárias, mas também favoráveis à instituição de ação afirmativa para o acesso às IES, que, sob a alegação de juízes em pontos de vistas diferentes, declaram a constitucionalidade ou a inconstitucionalidade dessas ações.

Essa curta história de cerceamento das políticas de ação afirmativa por parte dos poderes constituídos da sociedade norte-americana revela um elemento muito relevante para o tema deste texto, que é o aparecimento do terceiro argumento de justificação das políticas de ação afirmativa: a diversidade. [...] Aplicando já o critério de escrutínio estrito, Powell argumenta que a diversidade em sala de aula é um interesse de Estado imperativo (*compelling State interest*), pois contribui para a qualidade da experiência universitária na graduação e na pós-graduação. Ao mesmo tempo, Powell deixa claro que raça e etnia não devem ser os únicos critérios usados para se produzir diversidade. Há que se considerar outros, como, por exemplo, origem social, geográfica, aptidões, etc. (FERES; ZONINSEIN, 2006, p. 53).

A promoção da diversidade possibilita, dessa forma, integrar outras demandas às políticas de ações afirmativas. É o exemplo das ações que reservam vagas e ou outros benefícios a indígenas, imigrantes, pessoas com deficiência ou mesmo os considerados "diferentes" no conjunto da sociedade. Esses argumentos têm ultrapassado as cortes de justiça e adquirido grande popularidade nos cenários políticos e institucionais não só norte-americanos nas últimas décadas. São argumentos que se tornaram centrais nos discursos multiculturalistas e de justificação de identidade.

Um efeito perverso pode-se instalar, porém, na sociedade. Isso ocorre quando o uso desses argumentos dilui a necessidade de reparação das injustiças do passado ou promove a imposição de uma "marca". Esse tipo de marcar, uma vez aderida aos valores capitalistas e acompanhada de "campanhas de *marketing*", mesmo que com o objetivo estrito de venda de algum produto, passa a impressão de que, pelo simples fato de os adeptos aparecerem na imagem com as várias cores de pele, tons e fenótipos diferentes de seres humanos, isso "já é ser tudo", ou, pior, como se usar ou, melhor, comprar uma pulseirinha, uma camiseta ou qualquer outro produto coadunando para o consumo do outro, isso os fizesse já "politicamente corretos"<sup>14</sup> (Neste sentido, o que ocorre é uma possível expiação da culpa, fazendo com que passar por cima da questão específica represente apenas uma questão técnica ou, quando muito, epistemológica.). Assim,

---

<sup>14</sup> Para uma discussão sobre este assunto, *vide* VEIGA-NETO, 2001, artigo INCLUIR PARA EXCLUIR, p. 108. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001..

O multiculturalismo, um dos mais conhecidos movimentos pela diversidade, conforme já mencionei, dentre as inúmeras críticas que vêm recebendo, tem sido apontado como uma conveniente estratégia do capitalismo neoliberal. Ao mesmo tempo em que acolhe e exalta o Outro no espetáculo contemporâneo da cultura do consumo, também investe maciçamente, em muitas regiões do mundo, na incorporação desses “exóticos outros” ao necessário e crescente contingente de consumidores que mantêm ativo o mercado global do capitalismo tardio. Assim, celebrar o multiculturalismo, como tem ocorrido usualmente, não significa, necessariamente, que todas as culturas serão atendidas em suas necessidades, peculiaridades e diferenças. Pode significar apenas o incremento de políticas em que elas devem ser incorporadas, convocadas, não interessa que tipo de violência se exerça para que esta “inclusão” se verifique. (COSTA, 2009, p. 20).

Considero, então, que o resultado dessas ações de "venda" e "consumo" não apresentam indícios de algo positivo no combate à discriminação e à falta de oportunidades, de compromisso ou de respeito à natureza, aos animais e às diferenças. Ao contrário, o multiculturalismo aumenta e alavanca, ainda mais, o consumismo e a concentração de renda de alguns, de minorias que detêm poderes descomunais sobre os outros.

Inclusive, na continuidade da perspectiva crítica, alguns autores afirmam que essa lógica se inscreve na Modernidade e está perfeitamente de acordo com os ditames econômicos.

O travestismo discursivo parece ser uma das marcas mais habituais desta época. Com a mesma rapidez na qual se sucedem as mudanças tecnológicas e econômicas, os discursos sociais se revestem com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam sem conflito às intenções dos enunciados do momento. Em que medida as retóricas da moda – como, por exemplo, aquelas que reivindicam as bondades do multiculturalismo, que pregam a tolerância e que estabelecem o início de um tempo de respeito aos outros - estão anunciando pensamentos de ruptura com relação às formas tradicionais em que a alteridade foi denominada e representada? (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2001, p. 119).

#### **4.1 Ações afirmativas e a educação no Brasil**

Conforme o contexto histórico, as ações afirmativas relacionadas à questão educacional no Brasil tiveram suas primeiras aparições públicas nos debates a partir do ano de 1992 e, segundo avaliação de Brandão (2005), foram aparições bastante tímidas.

Ocorre, no entanto, que a obrigatoriedade do oferecimento de vagas para os níveis anteriores ao ensino superior, o “direito à escolarização” das crianças, dos jovens e dos

adultos com deficiência, estabelecidos desde a Constituição de 1988 e LDBEN de 1996, já fazem parte de uma Política de Ação Afirmativa. O efetivo exercício desses direitos vem se estabelecendo, porém, ao longo do tempo, ficando para os tempos atuais a efetivação ao direito de escolarização na educação superior para as pessoas com deficiência.

Assim, a partir dessa constatação de que o sentido das ações afirmativas se relaciona ao contexto da educação superior no Brasil, foi possível delimitar a relevância de algumas datas a seguir:

– Em 1999 foi aprovado o Projeto de Lei Federal nº 298/1999, que destinou 50% das vagas em universidades públicas para quem tivesse cursado todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas.

– No ano de 2001, a Universidade Estadual do Mato Grosso criou a Universidade Indígena no *Campus* de Barra dos Bugres, com 200 vagas para indígenas. A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul abriu um curso de formação para professores indígenas com 50 vagas para estudantes da Tribo Terena.

– Em 2002, o debate sobre as cotas para negros ganhou força e se formalizou com a criação da Universidade da Cidadania Zumbi dos Palmares.

– A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) anunciou que, em seus exames vestibulares para 2003, reservaria também 40% das vagas de cada um dos seus cursos para candidatos negros.

– Ainda em 2002, e desde a sua criação em 2001, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) destinou 10% de suas vagas para pessoas com deficiência e outros 50% para pessoas com baixa renda. Conforme Pereira (2008, p. 166), no entanto, “[...] esse assunto é pouco discutido na instituição, talvez pelo fato de esta Universidade ter sido a primeira do Brasil a instituir o sistema de cotas, com um total de 60% das vagas”. Ou seja, mesmo sendo pioneira nesse sistema, essa universidade enfrenta, até o presente momento, resistências para discutir o assunto.

– O Projeto de Lei Federal nº 3627/2004 regulamenta a reserva das vagas nas universidades federais para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro desse percentual de reserva também se prevê que seja reservada uma quantidade mínima de vagas para os alunos que se autodeclararem negros ou indígenas.

– Ainda conforme Brandão (2005), foi, porém, a partir de 2003, com a publicação do resultado do vestibular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que a polêmica

sobre a adoção ou não de cotas nas universidades brasileiras ganhou nova dinâmica, devido aos questionamentos da constitucionalidade dessas ações.

– Atualmente, segundo os dados apresentados no “Mapa das Ações Afirmativas no Ensino Superior do Brasil”<sup>15</sup>, são 79 as instituições que adotam ações afirmativas para o ingresso, dentre elas, 41 estaduais, 33 federais e 5 municipais.

– No Paraná, a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) adotou, a partir do vestibular de 2009, para o primeiro ingresso no início de 2010, através da Resolução nº 29, do Conselho Universitário, as chamadas “cotas sociais” para candidatos oriundos de instituições públicas de ensino, e, da mesma forma, a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Ambas já mantinham a reserva de vagas para o ingresso de indígenas paranaenses desde o ano de 2006, como as demais universidades públicas estaduais paranaenses. A Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) também já haviam adotado antes o sistema de reserva de vagas para egressos da escola pública.

– Atualmente 16 instituições superiores públicas reservam vagas para as pessoas com deficiência no país. Dessas, 5 são instituições federais. O Centro Federal de Educação Tecnológica do Sergipe foi o primeiro a implantar essa modalidade de cotas, no ano de 1999, seguido pela Universidade Federal do Maranhão, em 2006, e, recentemente, no ano de 2007, numa mesma iniciativa, tendo como base de orientação o conteúdo da Resolução nº 011/2007, foi implantado o sistema de cotas na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal do Pampa, que prevê vagas sociais, étnicas, raciais e também para as pessoas com deficiência. A partir do ano de 2009, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) também adotou o sistema de reserva de vagas para as pessoas com deficiência.

Assim, pela prática que diferencia o acesso e vem sendo adotada nas instituições de educação superior, temos que uma “Ação Afirmativa” serve como um "reforço" de acesso ou de direito, mesmo que já estabelecido e constitucional. Explicita-se e comprova-se, contudo, a impossibilidade que se coloca para algumas pessoas em acessar o direito. Isso confirma, por sua vez, a máxima contemporânea de que não basta o "direito a ter direito".

Por isso, defender a escolarização no nível superior das pessoas com deficiência em seu direito de acesso diferenciado às instituições abre um espaço para repensar o acesso de

---

15 **Mapa das Ações Afirmativas no Ensino Superior.** Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira – Laboratório de Políticas Públicas – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Autores: Renato Ferreira e Anísio Borba. Out. 2006. Com atualizações até 2009.

todas as pessoas a esse nível de ensino, o que ainda não é efetivo no país, sequer é garantido em lei.

Discutir o acesso ao ensino superior não é o objetivo principal deste trabalho, contudo nos cabe fomentar a discussão de acesso diferenciado e específico, a falta de acesso e a problemática dos que não são beneficiados de forma alguma, mesmo em se tratando da maioria dos brasileiros.

#### **4.2 Políticas de ações afirmativas da UFSM**

Diante deste estudo, todas as ações que se confirmam em apoio ao acesso a bens e serviços necessários para a realização pessoal e o bem-estar social relacionado ao processo de formação na educação superior se efetivam como ações afirmativas. Essas ações podem ser internas nas IES ou externas a elas.

A partir desse entendimento, estarei relatando as ações internas na UFSM, no tocante ao atendimento às necessidades surgidas na relação que envolve o convívio e o bem-estar social dos alunos.

Geralmente a procura por serviços sociais por parte dos alunos nas IES acontece quando se encontram em situações de dificuldades e ou envolvidos nas relações de vulnerabilidades sociais e ou físicas. São alunos que, sem o apoio e o atendimento a essas demandas mais íntimas, particulares e específicas, ficam muitas vezes impossibilitados de conseguirem acessar e prosseguir em seus estudos.

A UFSM conta com uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), órgão administrativo, com função de propor, planejar, operacionalizar, supervisionar e orientar as atividades universitárias que abrangem o campo cultural, social e assistencial da política de assistência estudantil da instituição.

As ações desenvolvidas pela PRAE têm como objetivo principal garantir o acesso e a permanência dos estudantes na UFSM, dentro de uma perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria de desempenho acadêmico e da qualidade de vida da comunidade estudantil.  
(GUIA DO ESTUDANTE, p. 61, 2009 – UFSM).

Conforme o descrito acima e grifo meu, destaco que os objetivos anunciados pela PRAE estão na direção de atender às demandas e se concentram em efetivar esse acesso e prosseguimento dos estudos. Para fins de comparação, os objetivos específicos desta pesquisa

são analisar o prosseguimento nos estudos, na perspectiva da inclusão social, de formação, e ainda da qualidade de vida do aluno com deficiência. Assim, ao se destacar de que forma se vêm realizando as atividades da política interna de atendimento social junto à UFSM, propõe-se visualizar também as possibilidades de respostas da instituição às necessidades desses alunos com deficiência junto às ações divulgadas.

A equipe interna da PRAE se compõe das áreas de serviço social, psicologia, financeira, secretárias, apoio ao aluno, estágios, informática, assessorias, comunicação, entre outras.

Contemplando a participação dos acadêmicos na tomada de decisões, através de um Conselho de Administração composto pela PRAE e pelas Casas de Estudantes Universitários (CEUs), percebe-se que se visa à participação democrática de acesso, de organização e de gestão dos programas oferecidos.

#### 4.2.1 Um destaque aos Programas da PRAE<sup>16</sup>

– **O Benefício Socioeconômico (BSE).** É um direito do aluno regularmente matriculado na instituição que se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica reconhecida mediante avaliação. É o principal programa que operacionaliza a política de assistência estudantil da UFSM, fazendo-o através do acesso às Bolsas de Alimentação, de Transporte e de Moradia Estudantil. Em 2010 foram beneficiados 2569 alunos ativos.

– **Moradia Estudantil.** Os alunos que não possuem família residindo em Santa Maria/RS, e após aprovação no BSE, têm o direito de residir na Casa do Estudante Universitário (CEU) da UFSM. Os calouros poderão residir no alojamento coletivo existente na União Universitária, por 60 dias, mediante solicitação e condições que os caracterizem como beneficiários do BSE, até que o processo se efetive e tenha o direito adquirido para a residência, ou um prazo de 10 dias para deixar o alojamento em caso de indeferimento. Em 2010 foram disponibilizadas 1778 vagas em três moradias estudantis.

– **O Benefício Socioeconômico (BSE).** É para alunos dos cursos presenciais da UFSM (médio, pós-médio, graduação e pós-graduação). Os alunos selecionados para esse benefício automaticamente têm direito à:

**a) Bolsa Alimentação:** Acesso aos dois Restaurantes Universitários da UFSM, nas

---

<sup>16</sup> Grifos meus.

três refeições, com subsídio de 80% (oitenta por cento) no preço de custo, em 2009, de R\$ 2,50 (dois reais e cinquenta centavos) por refeição, sendo que, para o conjunto dos alunos, só é servido o almoço. Para os alunos carentes fica em R\$ 0,50 (cinquenta centavos) o almoço e o jantar, e em R\$ 0,20 (vinte centavos) o café da manhã;

**b) Bolsa de Assistência ao Estudante do Hospital Universitário** de Santa Maria (HUSM): O HUSM nomeia os bolsistas de acordo com as suas necessidades e disponibilidades. Em 2010 usufruíram dessa bolsa 325 alunos;

**c) Bolsa de Assistência ao Estudante da PRAE:** A bolsa é gerida pela PRAE, com ocupação de vagas pelas Unidades (Centros) e Subunidades (Departamentos) da instituição. A escolha dos alunos como bolsistas é responsabilidade do professor orientador ou do coordenador do projeto. Em 2010 foram disponibilizadas 500 bolsas;

**d) Bolsa de Formação Estudantil:** Auxilia os alunos na participação de cursos, congressos, seminários, etc., fora de Santa Maria. O aluno deve solicitá-la no diretório acadêmico de seu curso, munido de fôlder, fax e de outras informações do evento pretendido. O Diretório solicita à PRAE o atendimento, sendo que cabe ao beneficiado a prestação de contas, com a comprovação por meio de certificados, atestados, etc. Em 2010 foram pagas 2.491 bolsas;

**e) Bolsa Monitoria:** É uma atividade ligada à área de ensino, com vínculo dos órgãos didáticos, regida e normatizada por Resolução interna. Em 2010 foram beneficiados 323 alunos;

**f) Bolsa Transporte:** O aluno precisa estar aprovado no cadastramento socioeconômico e morar longe do local de suas aulas. A UFSM subsidia em 50% o custo da passagem estudantil. A UFSM considera a utilização de dois transportes diários. Nesse caso, um aluno receberá o valor correspondente a uma passagem diária, isso para os 100 dias letivos do semestre. Se o aluno utilizar dois ônibus para ir para a Universidade, receberá o valor correspondente. Esses valores são depositados em conta corrente, em nome do aluno, em qualquer agência do Banco do Brasil. Foram beneficiados 1184 alunos em 2010.

– **A Inclusão Digital** é buscada por meio do funcionamento de dois laboratórios de informática (CEU 1 e CEU 2) que sediam cursos aos alunos cadastrados nos programas de assistência estudantil.

– **Os Roteadores** facilitam o acesso à internet na Moradia Estudantil. As salas Net dão acesso à internet, nos prédios da Moradia Estudantil.

Em 2009, foi constatado ainda o funcionamento dos seguintes órgãos de apoio ao

Acadêmico:

– **Núcleo de Apoio ao Estudante (ANIMA)**, que oferecia atendimento psicológico, psicopedagógico e orientação vocacional a todos os alunos da instituição. O serviço fica localizado no prédio do Centro de Educação.

– **A Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria (CESMA)**, fundada em 1978 por um grupo de estudantes, tem seu funcionamento similar a uma livraria e oferece descontos aos seus usuários, além da locação de vídeos e de promoções culturais.

– **O Restaurante Universitário (RU)** - Oferece aos alunos, servidores técnico-administrativos e docentes da UFSM refeições a baixo custo. O RU atua, também, como espaço pedagógico, recebendo acadêmicos de vários cursos de graduação para estágios curriculares, entre eles Administração, Arquitetura, Educação Física, Engenharia Mecânica, Farmácia – Tecnologia dos Alimentos, Nutrição, Psicologia, Relações Públicas e Segurança do Trabalho. O Restaurante do *Campus* possui acomodação para cerca de 580 usuários, sendo que mais 180 usuários são atendidos no RU do Centro da cidade. As duas unidades do Restaurante servem, em média, 4.500 refeições diárias.

– **A Revista ENSAIO.** É uma publicação da PRAE e divulga a produção artística dos três segmentos da UFSM: alunos, técnico-administrativos e professores.

– Como a UFSM conta com uma **Orquestra Sinfônica**, nela foram disponibilizadas 40 bolsas no ano de 2010.

– A PRAE mantém um **Setor Psicossocial** que realiza o acompanhamento dos alunos em relação à sua vida acadêmica, buscando maior compreensão das situações individuais e coletivas que possam vir a influir no desempenho acadêmico, na sua estada na Universidade, bem como na sua qualidade de vida. Esse setor é responsável também pela realização da análise socioeconômica dos alunos para o BSE e acompanha como vêm usufruindo desses direitos, uma vez que, para permanecer vinculado, é necessária uma contrapartida quanto ao desempenho acadêmico e à carga horária cursada.

– O Setor Psicossocial participa ainda das comissões formadas dentro da instituição, como, por exemplo, na **Comissão de Acessibilidade**.

–E, por último, consta o apoio da PRAE na representatividade dos alunos junto à **União Estadual dos Estudantes (UEE)** e **União Nacional dos Estudantes (UNE)**, entidade máxima de representação, fundada em 1950, por estudantes de várias universidades, com o intuito de influir na política educacional brasileira.

#### 4.2.2 Comissão de Ações Afirmativas da UFSM

Essa Comissão foi instituída pela Portaria nº 53.724 com o objetivo de implementar e acompanhar o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social da UFSM. Foi composta por representantes da PROGRAD, da Comissão de Acessibilidade, da Coperves, do NEAB, da SEDUFSM, da ASSUFSM, do DCE, da SMED/SM e da Comunidade Externa. Atualmente tem representantes da SEDUFSM, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, do Centro de Educação, da Comissão de Acessibilidade, da COPERVES, da PROGRAD, da ASSUFSM, do DCE, da Comunidade Externa, do GAPIN, Representante das Lideranças Indígenas de Irai/RS e do Movimento Negro.

A primeira reunião da Comissão de Ações Afirmativas aconteceu em 10/9/2008, sob o registro da Ata nº 01/2008. A seção foi presidida pelo Pró-Reitor de Graduação, que nomeou Jânia Maria Lopes Saldanha como presidente da Comissão, a qual esteve à frente da Comissão até 27/10/2010, quando foi nomeado Júlio Ricardo Quevedo dos Santos, sob a orientação do ofício da PROGRAD nº 218/2010.

No ano de 2009 foram realizadas 12 reuniões.

#### 4.2.3 Comissão de Acessibilidade

Essa Comissão foi instalada em 6/8/2007, pela Pró-Reitoria de Graduação, da UFSM e Reitoria, conforme Portaria nº 51.345, de 2/8/2007, tendo sido nomeada presidente Soraia Napoleão Freitas, que conduziu a primeira reunião, realizada em 24/9/2007. Atualmente tem por presidente Nara Joyce Wellausen Vieira.

Atualmente a Comissão é formada por um representante de cada unidade; de cada Pró-Reitoria; do Diretório Central dos Estudantes, dos Colégios Técnicos e da Biblioteca Central da UFSM, totalizando 16 membros titulares e 16 suplentes.

No ano de 2009 foram realizadas 7 reuniões.

#### 4.2.4 Núcleo de Acessibilidade

Ligado à Pró-Reitoria de Graduação, está localizado no Prédio 67, Rua Q, do *Campus* da UFSM, e-mail: [acessibilidadeufsm@gmail.com](mailto:acessibilidadeufsm@gmail.com). O Núcleo tem as suas ações voltadas para alunos, professores e servidores que apresentam ou estão em contato com a realidade na UFSM das necessidades educacionais especiais, quais sejam:

- transtornos globais do desenvolvimento,
- altas habilidades/superdotação,
- deficiências.

Principais competências do Núcleo<sup>17</sup>: sensibilização frente às barreiras atitudinais; adequação de ambientes; encaminhamento da comunidade universitária a tecnologias e a equipamentos especializados indicados às necessidades educacionais especiais; esclarecimentos em relação à legislação brasileira; assessoria à comunidade universitária nas questões que envolvem acessibilidade.

### 4.3 O Programa de Ações Afirmativas da UFSM

Em 2006 foram nomeados membros para compor uma Comissão que, por fim, apresentou um Projeto de Resolução a fim de implantar na referida Universidade um Programa de Acesso.

Por ocasião de estudos, a equipe responsável afirma, em documento próprio, que foi necessário elencar os temas de democracia, liberdade e igualdade, segundo a justificativa de que um “vasto mundo abrigava a temática.” (2008, p. 4)<sup>18</sup>

Ainda em 2006, no dia 22 de setembro, a UFSM realizou o Seminário Internacional intitulado “Ações Afirmativas e Educação Superior na América do Sul”, financiado pelo CNPQ e, institucionalmente, pelo Mestrado em Integração Latino-Americana (MILA), junto

---

17 Informações retiradas do Fôlder da Acessibilidade UFSM - INCLUINDO DIFERENÇAS - disponibilizado pela Comissão de Acessibilidade Contato Rua Q, Prédio 67 - *Campus* da UFSM. E-mail: [acessibilidadeufsm@gmail.com](mailto:acessibilidadeufsm@gmail.com).

18 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS – Organização: Comissão de Ações Afirmativas – Santa Maria, novembro de 2008.

ao entendimento de que "[...] a integração latino-americana só seria consolidada por meio de políticas públicas regionais e pelo reconhecimento de que as crises vividas no subcontinente latino-americano são reveladoras da inépcia do modelo mercantilista de integração econômica, demonstrando-se que somente ao dotá-la de conteúdo será irreversível" (2008, p. 14)<sup>19</sup>

Segundo ainda esse documento, o problema mais urgente que enfrentam os países dessa região é o da inclusão social, visualizando na educação a única perspectiva de desenvolvimento para a América do Sul. Esse seminário destinou-se, portanto, a analisar experiências brasileiras de ações afirmativas na educação superior, provocando a sua discussão em âmbito regional.

Ainda em setembro de 2006, o reitor da UFSM assinou a Portaria nº 49.772, designando a Comissão Consultiva e de Acompanhamento da Regulamentação e Implementação da Política de Ações Afirmativas, composta por representantes de diversos segmentos da comunidade, inclusive pelo Diretório Central de Estudantes. A Comissão, por fim, apresentou o Projeto de Resolução em 3/1/2007 ao Reitor, que enviou a cópia a todos os gestores da instituição para se manifestarem sobre os termos aí inscritos.

Sobre os manifestos, temos na matéria de Adriana Garcia, publicada pela Seção Sindical dos Docentes da UFSM/ANDES, em abril de 2007, intitulada de “Discordância na Reserva de Vagas da UFSM”, a confirmação de que havia sido aberto espaço para debater as posições. A Reitoria havia definido a forma de implementar a política de ações afirmativas (reserva de vagas) na UFSM, que vinha sendo estimulada pelo governo federal desde 2003, a partir da criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial.

Segundo esse informativo, os critérios foram estabelecidos no documento intitulado “Projeto de Resolução Ações Afirmativas de Acesso à UFSM”, de autoria das professoras convidadas para elaborar a proposta, Deisy de Freitas Lima Ventura e Jânia Maria Lopes Saldanha, do Departamento de Direito.

Entretanto, após a divulgação desse projeto encaminhado aos departamentos às vésperas do recesso da UFSM, causou desconforto, pois o prazo final (março), para pronunciamento da comunidade acadêmica, correspondia ao período em que a maioria dos servidores da UFSM estariam em férias.

Nas assembleias chamadas pela Seção Sindical dos Docentes da UFSM/SEDUFSM, a decisão dos participantes foi de solicitar prorrogação do prazo para o debate e, também, que a

---

<sup>19</sup> Idem, p. 5.

Reitoria promovesse um seminário que englobasse o tema. A proposição foi rejeitada parcialmente pela Administração, conforme o relato abaixo, do Pró-Reitor de Graduação, Jorge Cunha.

“O prazo estabelecido para o encaminhamento de sugestões, propostas, etc. é o dia 31 de março do presente ano, [2007.] Considerando que, durante todo o ano de 2005, trabalhamos na proposta que foi encaminhada aos corpus da comunidade acadêmica da UFSM (através de duas comissões - uma executiva e outra consultiva), reunimos documentos e informações sobre as experiências em curso em outras universidades do Brasil, realizamos um seminário que contou com a participação de representantes de organizações do Movimento Negro, de Universidades, e do Ministério da Educação; e, ainda, que, se quisermos efetivar uma Política de Ações Afirmativas a partir de 2008, precisamos decidir até o final do mês de junho deste ano (em razão das repercussões sobre o edital e organização do vestibular da UFSM de 2008). Por isso não é possível atender à solicitação de modificação do prazo para a entrega de sugestões à PROGRAD, fixado em 31 de março de 2007”.

(2007, p. 3). Este informativo<sup>20</sup> apresenta alguns professores em frontal discordância com o projeto, como foi o caso do professor do Departamento de Geociências, Adriano Figueiró. Para ele, a forma definida para a elaboração foi “antidemocrática”. “O argumento de Figueiró é referendado em parte pela comissão consultiva nomeada em setembro de 2006 pela Reitoria para fazer o acompanhamento da implementação das políticas de ações afirmativas na instituição, mas que também só conheceu o projeto depois de pronto”

Participaram desse grupo os professores Carlos Alberto Pires, ex-presidente da SEDUFSM, do Departamento de Geociências e a professora Cármem Ribeiro Nassar, do Departamento de Letras Estrangeiras, que também coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) na UFSM, e declarou que, entre os que discutiam a questão do negro na instituição, havia discordância quanto ao encaminhamento da discussão por parte da Reitoria. Um dos pontos é quanto aos percentuais estabelecidos dentro da reserva de vagas. Em virtude de que o prazo para modificações se esgotava no final de março, a ideia é voltar ao debate no âmbito dos Conselhos Superiores. O debate estabelecido a partir do projeto da UFSM acabou estimulando a criação do Grupo de Trabalho (GT) de Etnia, Gênero e Classe, que já existe há bastante tempo no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES-SN).

O exposto acima confirma que houve discordâncias quanto à implantação do Programa de Ações Afirmativas na UFSM. Enquanto isso, os documentos da UFSM, sobre a implantação do Programa e da própria Comissão de Ações Afirmativas, relatam que, numa reunião com os representantes dos nove centros de ensino, foram expostas as posições e

20 Radar: "DISCORDÂNCIA NA RESERVA DE VAGAS DA UFSM" - p. 3, abril de 2007.

ouvidos quatro especialistas no tema, dois professores universitários e dois juízes federais. E relatam que, em outra rodada de discussão, foi ouvido o autor da resolução que instituiu o Programa de Ação Afirmativa na Universidade de Brasília (UNB) e foram realizadas quatro mesas temáticas sobre direitos humanos e a educação superior.

Por fim, em julho de 2007, o Projeto de Resolução foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFSM, instituindo a Resolução nº 11/2007 (Anexo IV), que implantou o Programa de Ações Afirmativas com Cotas Raciais e Sociais concomitantes no ano de 2008, junto ao seu processo seletivo, prevendo a reserva de 10% das vagas para afrodescendentes, 20% para alunos que cursaram todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas, 5% para portadores de necessidades especiais e 5 vagas (em 2008) para indígenas, com aumento ano a ano desse número e por um prazo de 10 anos a contar dessa data.

Assim, em meados do mês de outubro de 2008, o Vice-Reitor da UFSM assinou a Portaria nº 53.724, que designou a Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, com representantes da Pró-Reitoria de Graduação, das Comissões de Acessibilidade e de Vestibulares, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), entre outros representantes e comunidade externa.

Assim, no primeiro semestre de 2009 iniciou-se o ano letivo para os alunos que ingressaram pelo Programa de Reserva de Vagas.

## 5 ACESSO NAS IES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2008, dos 5.080.056 de matriculados em cursos de graduação presenciais, 11.412 são pessoas com "necessidades especiais"<sup>21</sup>, número que corresponde apenas a 0,22% do total dessas matrículas.

Mais alarmante é observar que o número dessas matrículas em instituições de educação superior públicas, em 2008, atingiu apenas 25,1% dos 11.412, enquanto que, nas particulares, alcançou o índice de 74,9%.

Uma interpretação possível da Constituição Federal de 1988 prevê, no art. 208, inciso III, um **"atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência"** preferencialmente na rede regular de ensino. Logo após, em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal nº 9394), art. 4º, prevê: "O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de - inciso III - **atendimento educacional especializado** gratuito aos educandos **com necessidades especiais**, preferencialmente na rede regular de ensino".

Paralelamente a isso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2006, prevê, especificamente em seu art. 40, inciso III: "[...] oferta obrigatória e gratuita de educação especial aos alunos com deficiência, **em todos os níveis e modalidades de ensino**, nos estabelecimentos públicos e privados mais próximos do seu domicílio". Assim, o Estatuto prevê também o acesso à educação superior, prioritariamente para as pessoas com deficiência, tornando a oferta de vagas, nessa modalidade de educação, obrigatória, para essas pessoas.

Visando à concretização desses dispositivos, as IES, tanto públicas como privadas, devem garantir, nos processos seletivos, as adaptações de provas e os apoios assistivos necessários.

Conforme o Estatuto das Pessoas com Deficiência, na Seção III, art. 43, inciso –I deve ser praticado o "[...] o oferecimento de cota mínima para candidatos com deficiência no preenchimento de vagas para os cursos e, ainda, nos programas de pesquisa e extensão [...]", dentre outras medidas, tornando, dessa forma, as cotas para o acesso à educação superior das pessoas com deficiência uma medida legal e assegurada.

---

21 Terminologia adotada junto ao SENSO/2008.

A implantação de cotas para o acesso à educação superior pode, portanto, ser instituída e vivenciada junto à própria obrigatoriedade de vagas, matrícula e inclusão para os níveis básicos e médio de escolarização.

São, pois, dois apontamentos, o primeiro foi obtido através dos números apontados pelo senso de 2008, da participação ínfima de pessoas com "necessidades especiais" (e ou aqui entendidas como pessoas com deficiência) na educação superior, situação agravada ainda mais se se considerar a participação nas instituições públicas. O segundo está relacionado à obrigatoriedade do oferecimento dessa modalidade de educação para essas pessoas diante de pelo menos dois documentos legais. Cumprir essas leis causa tencionamentos significativos ao considerar, por grande parte da população, a impossibilidade do exercício de direitos fundamentais e a existência de uma forte concentração de renda e de pobreza acentuada, o que é confirmado pelos dados apontados pelo Senso em 2008, de que apenas 13,9% de jovens entre 18 e 24 anos conseguem o acesso e o prosseguimento dos estudos na educação superior. Mais alarmante ainda é que apenas 26,7% desses estudantes estavam matriculados nas instituições públicas.

Por ocasião da realização do 8º Seminário Nacional do REUNI, em Brasília, de 27 a 29 de janeiro de 2010, foram apontados dois grandes desafios da educação superior brasileira relacionados à expansão das matrículas, sendo: 1) que 30% da população de jovens com idade entre 18 e 24 anos estejam matriculados nesse nível educacional; 2) que 40% das matrículas na educação superior estejam nas instituições de educação superior públicas.

A implantação de ações afirmativas de acesso para a educação superior se faz medida prioritária e em pauta nas instituições, uma vez que, não havendo vagas para todos os interessados, representa uma maior oportunidade de acesso.

As propostas seguem para atender as pessoas que, ao serem oriundas do sistema público de educação, comprovam a insuficiência financeira para frequentar os sistemas particulares de ensino, bem como defasagem educacional para lograr êxito na competição acirrada via vestibular das instituições públicas. E se estendem para as pessoas que integram as minorias. Por sua vez, essa medida visa uma ação contra o preconceito, favorecendo a maior convivência social, além de propiciar a diversidade em sala de aula.

Ocorre, contudo, que, para continuar com a implantação do acesso diferenciado às pessoas em qualquer ambiente social onde elas possam ser excluídas ou discriminadas – devido a algumas limitações, diferenças ou outro motivo –, faz-se necessário rever alguns estereótipos:

Para que sejam implementadas políticas de inclusão, necessitamos de mais estudos, análises, discussões, problematizações sobre *o que* nos incomoda e *porque* nos incomoda. Problematizarmos os discursos e as representações a partir dos quais fomos sendo constituídos nos auxilia a ver que as normas instituídas na sociedade foram inventadas segundo contextos e momentos históricos específicos e que, portanto, podem ser reinventadas e ressignificadas, conforme vamos instituindo outros saberes e verdades. (THOMA, 2006, p. 17<sup>22</sup>).

Uma primeira questão a ser levantada, e que pode esbarrar nesse entendimento, é o fato de acreditarmos que algumas pessoas com deficiência estão em condição de igualdade e podem ser beneficiadas indevidamente. Embora não pareça, uma situação de deficiência quase sempre acarreta algum prejuízo e este pode estar relacionado com o "simples" e consequente atraso de faixa etária para cursar algum nível educacional. Dessa forma, a ação afirmativa nesse contexto vem a cumprir com um dos seus pressupostos, o de **compensação**.

Outra questão se relaciona à discussão das possibilidades e condições que uma pessoa com deficiência reúne para concluir com êxito e qualidade a sua formação e exercer efetivamente essa profissão sem causar danos a terceiros. Nesse caso, considero que muitas pessoas sem nenhuma restrição, física ou emocional, graduam-se nas diversas áreas do saber e, ao exercerem a profissão, podem cometer atos ilícitos e ou lesionar de alguma forma seus pacientes, seus clientes, a sociedade, a natureza, os animais, os terceiros em geral, sem que haja previsão social ou legal que possa adiantar essas situações para impedir alguém de graduar-se com base em eventual risco do futuro. A ação afirmativa, dessa forma, assume um pressuposto na garantia de uma maior **justiça social**, aliado ao de **antidiscriminação**, ao confirmar um direito à graduação e ao exercício da profissão.

Alguns desentendimentos e críticas que acompanho durante a prática e também referente ao exposto nos referenciais teóricos, sobre os sistemas de ingresso diferenciado através da reserva de vagas para o acesso na educação superior no Brasil, e relacionadas às pessoas com necessidades especiais, educacionais e ou com deficiência, advêm dessas duas posições iniciais, mas ainda há outras. Essas situações, ao não serem dirimidas e propriamente elucidadas, causam ainda maiores danos aos envolvidos.

Embora eu saiba que essa questão é bastante delicada, não me esquivo de tencioná-la, pois o ingresso de pessoas com "necessidades especiais" na educação superior não é facilitado via reserva de vagas (Se assim o fosse, estariam as vagas disponíveis para mulheres grávidas e ou para pessoas que quebram uma perna, por exemplo). Essas as vagas são de fato para as pessoas com deficiência/s.

---

22 Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../gt15-2552--int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../gt15-2552--int.pdf)>.

Dessa forma, uma necessidade premente é a elucidação de termos, elucidação que sirva para diminuir as tensões, os conflitos, as inacessibilidades e a discriminação nesse contexto de ensino. Não havendo a elucidação, pode ocorrer de uma pessoa com necessidades especiais e ou educacionais, ao se inscrever para um sistema de reserva de vagas, sofrer rejeição.

## **5.1 Acessibilidade nas IES**

Ao iniciar este item faço uma retrospectiva à minha própria prática, isso para pontuar e discutir o que entendo como acessibilidade no ensino e na educação superior quando envolve e se destina às pessoas com deficiência, com necessidades especiais e com necessidades educacionais especiais.

É certo que algumas ações e iniciativas de acessibilidade precisam partir dos órgãos administrativos e políticos internos das instituições. Outras dizem respeito à acessibilidade física e estrutural. Há também aquelas que precisam ser desencadeadas a partir da própria grade curricular do curso, para serem executadas dentro e fora das salas de aula.

Quando a instituição conta com programas de acessibilidade, com núcleos específicos, entre outros órgãos de apoio e atendimento, as ações quase sempre são desencadeadas a partir dessas instâncias. Esses órgãos atentam para cumprir o previsto nos dispositivos legais e, mais que isso, podem alavancar ações a fim de efetivar de fato os processos inclusivos e necessários nas situações cotidianas e que envolvem cada caso em questão.

Quando, porém, não há essa organização ou efetiva ação em direção a determinadas necessidades específicas, a tomada de medidas específicas cabe às coordenações de curso. Nem por isso ocasiona prejuízos para a coletividade e ou contraria o estabelecido nas leis e nas regulamentações internas. Basta que, para isso, se exerça um dos princípios inclusivos, ou seja, "a vontade" de praticar a inclusão.

Destaco aqui ações que podem ser executadas por qualquer pessoa ligada às administrações, aos cursos, aos departamentos e às outras coordenações e necessárias às instituições que recebem esses alunos:

– A Brasil Telecom, através de seu Canal de Atendimento, instala, gratuitamente, telefones adaptados para surdos, sendo que as ligações também são gratuitas para a utilização desses usuários. O telefone funciona através do envio da mensagem pela pessoa surda a um

Atendimento de Central Telefônica em Brasília, que intermediará as ligações entre o aluno surdo, que digita no aparelho o número telefônico a ser chamado e a mensagem escrita e, a partir daí, o atendimento realiza a ligação e repassa em tempo real a mensagem para o outro lado da linha, recebendo de forma escrita e repassando de forma oral. E, ao receber a mensagem de forma falada pela pessoa chamada pelo surdo, a central converte em mensagem escrita para a pessoa surda. Para que a comunidade venha a dispor desse serviço, uma das formas é solicitar a instalação do aparelho, via carta, no seguinte endereço: Ao Canal de Atendimento - Caixa Postal 11630 - Brasília - DF - CEP 71 200 980. Até o ano de 2009, a Central de Atendimento estava localizada e prestava os atendimentos da Cidade de Campo Grande/MS. É necessário encaminhar a razão social, o CNPJ e a Inscrição Estadual da Instituição. Não há custos para a instalação. Esse serviço colabora para o cumprimento do Decreto Federal nº 5.296/2004, que, em seu parágrafo 4º, determina: “Os órgãos, empresas e instituições públicas devem possuir, pelo menos, um telefone de atendimento adaptado para comunicação com e por pessoas portadoras de deficiência auditiva”.

– É necessária também a instalação de telefones adaptados para deficientes físicos e ou a utilização de cadeirantes. Desta vez, em altura deve ser compatível com o uso e acessíveis em locais de fácil localização. E também é necessária a instalação de telefones com o teclado em braile para a utilização dos cegos, telefones que, preferencialmente, precisam estar dispostos em locais cobertos.

– Dentre as ações externas aos “núcleos de acessibilidade”<sup>23</sup>, destaco ainda as relativas à instalação de bebedouros, escadas, elevadores, corrimões, portas, vias de acesso, rampas, iluminação, reservas de vagas em estacionamentos, lugares e assentos, entre outras medidas, como a prioridade em filas e a prioridade para desempate nos processos seletivos, e ainda outras ações referentes à adaptação do trânsito e da comunicação.

É, porém, necessário que as IES avancem para continuar atendendo de fato a todas as pessoas no meio acadêmico quando elas já estão inseridas e de posse de seus planos de atividades e de estudo, e necessitam de serviços e de medidas específicas para o cumprimento das exigências curriculares, extracurriculares, que vão para muito além do acesso inicial às IES.

---

<sup>23</sup> Terminologia adotada para os programas de apoio e atendimento às necessidades especiais, nas instituições de educação superior, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, p. 18.

Desta forma, para as IES, uma das medidas mais efetivas em direção da acessibilidade é a realizada para disponibilizar os seus serviços às pessoas que necessitam de formas adaptadas para informação e comunicação.

O Decreto nº 5773, de 9/5/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES, em seu artigo 16, dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional, e que este deverá conter, pelo menos:

Inciso VII, sobre a infraestrutura física e instalações acadêmicas.

- a) [...] "com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horários de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;" E continua enumerando necessidades para a adequação de laboratórios e efetivação de um plano de acessibilidade, conforme.
- b) [...] "com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e"
- c) [...] "plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de "necessidades educacionais especiais" ou com mobilidade reduzida, para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor de intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;"

No sentido de garantir as instalações físicas, de materiais, e dispor de serviços adequados, recomendo medidas práticas urgentes e internas às bibliotecas, como, por exemplo:

. Dispor de balcões e prateleiras adaptados para cadeirantes; E, ainda conforme o Decreto 5296/04, art 21 "Os balcões de atendimento, devem dispor de, pelo menos, uma parte da superfície acessível para atendimento às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme os padrões da ABNT".

. Reservar sala de estudos, para usar som, voz, ruídos, gestos e o expressar de outras formas de comunicação que forem necessárias. Para o desenvolvimento de trabalhos, e outras atividades como a consulta em programas de voz, e a presença de acompanhantes, leitores, e ou de intérpretes.

. Possuir Sistema Virtual de Catalogação e disponibilização do acervo.

. Contar com computadores ligados a internet com Programas Leitores de voz sintetizada, e interligados em rede a impressora Braille; e-books e scanners, além de equipamentos para cegos, que permitem a leitura automática de documentos

impressos, linha braille, ampliadores eletrônicos, mesas táteis para comunicação alternativa e aumentativa; folheadores automáticos de livros e revistas, e mesas com regulagem de altura e profundidade, projetadas para pessoas com deficiência motora.

Além disso, cabe garantir esses serviços gratuitamente e dispor de pessoas capacitadas e treinadas para mediar a realização desses serviços e prestar informações.

Os prazos praticados para os demais alunos também precisam ser ampliados para o empréstimo de livros e disponibilizar um maior número de volumes para o empréstimos às pessoas conforme a situação e as necessidades especiais do aluno. Outra necessidade diz respeito à acessibilidade digital, para que os livros possam ser renovados via sistema e que apresentem formato acessível para utilização das pessoas que necessitem do uso diferenciado da tecnologia.

Os horários de atendimento, tanto das bibliotecas, quanto dos laboratórios e de outros setores de atendimentos prioritários nas IES devem ser diferenciados, de preferência em sintonia aos definidos para os núcleos de acessibilidade – fiando-nos na suposição de que eles já estejam adequados ao atendimento específico e especial.

Isso significa que esses setores precisam, muitas vezes, estar em funcionamento em todos os turnos, inclusive com atividades ininterruptas, pois o aluno com necessidades pode apresentar dificuldades de locomoção e, por sua vez, de conciliação com outras atividades. É comum precisarem permanecer por mais tempo e no tempo de suas possibilidades nesses locais para o estudo, para a confecção de seus trabalhos, para o desenvolvimento de aulas práticas, etc. Há que se prever também o apoio e atendimento individualizado, se necessário, nesses espaços. Inclusive o atendimento nos núcleos de acessibilidade, se necessário, deve iniciar antes das classes, funcionar ininterruptamente até depois do horário, para recolher e entregar textos e materiais, receber os alunos, prestar orientações.

Enfim, os núcleos de acessibilidade e ou programas de atendimento devem estar estrategicamente localizados e acessíveis, dispondo dos serviços de diferentes técnicos especializados, preparados para congrega e servir de intermediação na relação de apoio entre as pessoas e a instituição.

Essas medidas contribuem com a implantação do que é legislado no Decreto Federal nº 5296/2004, em sua alínea “c”, e o previsto no Decreto Federal nº 5773, de 9/5/2006, em cumprir com o atendimento **prioritário, imediato e diferenciado** às pessoas que apresentam as necessidades especiais, educacionais ou mobilidade reduzida (grifo meu).

Ainda sobre as bibliotecas, considero muito difícil conciliar formação com qualidade e bem-estar social dos alunos sem o acesso a livros, títulos e periódicos no espaço acadêmico. Enfim, o acesso mais direto e essencial à informação e à divulgação dos conhecimentos se dá pelo acesso e pela acessibilidade aos acervos das bibliotecas nas IES. Isso é verdade ainda mais que, muito embora a lei de direitos autorais (Lei Federal nº 9610/1998) passe por reformulações, inclusive sob consulta à comunidade<sup>24</sup>. A lei afirma, em seu art. 46, que:

[...] não constitui ofensa aos direitos autorais:  
I - a reprodução: d) de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários; [...].

Cabe, contudo, às IES, logo após a aquisição de livros, de posse da nota fiscal, via ofício e justificativa, buscar, junto às editoras, a disponibilização de uma cópia digitalizada dos títulos, para atender aos alunos com deficiência visual. Essa medida é tão urgente quanto difícil de ser executada, mas precisa ser efetivada nas IES de todo o país.

## **5.2 Medidas prioritárias, imediatas e de comunicação**

Apesar de ainda não serem suficientes as ações, atitudes e o próprio amparo legal para prever ou atender a todos os alunos com dificuldades de comunicação na educação superior, observo uma maior discussão, aceitação e, por que não dizer, melhor “trânsito” político, legal e de área, para as questões relacionadas à introdução da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como forma alternativa de comunicação.

Ocorre, contudo, que, devido à presença, nas IES, de alunos com outras necessidades de comunicação, inclusive surdos que são oralizados e ou em processo de aprendizado de Libras devido a uma opção pessoal ou a deficiência mais recente, são necessários outros apoios e o desenvolvimento de metodologias alternativas, além da contratação de intérpretes.

Outras adequações são necessárias quando o curso envolve conteúdos das áreas de Exatas, entre outros temas e áreas de conhecimento mais específicas, que podem não contar ainda com todos os sinais em Libras para a interpretação.

É possível encontrar um respaldo para essas ações na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em seu item VI das Diretrizes:

---

24 Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/consultadireitoautoral/wp-login.php>>.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (p. 16). [...] “Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (2008, p. 17, grifo meu).

Dessa forma, um parecer favorável indica o investimento na contratação de profissionais para a condução do “apoio especial”, que não contempla somente intérpretes, mas técnicos em comunicação alternativa, inclusive para as técnicas de leitura labial. De preferência, tais profissionais devem somar conhecimentos de outras áreas, como as Exatas, para a necessária comunicação, informação e conhecimento dos surdos.

Nessas investidas e contatos com professores, com programas de atendimento, alunos, técnicos e intérpretes, é necessário pôr em ação um “plano de acessibilidade” que proporcione o planejamento e a organização de recursos e serviços, e, ainda, favoreça o desenvolvimento e a adequação de materiais didáticos e pedagógicos.

Inclusive as avaliações podem ser diferenciadas da forma escrita. Em sendo diferenciadas, sugere o Decreto Federal nº 5.626, cap. IV, art. 14, inciso VI - “[...] adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”.

Uma sugestão<sup>25</sup> cabe aos professores das disciplinas que “[...] apresentam conteúdos teóricos e, em português, que se possível, atentem para a flexibilização nas correções das estruturas frasais e das redações (produções escritas) por meio de: valorização do aspecto semântico (conteúdo) em detrimento do aspecto estrutural; distinção entre ‘conhecimento’ e desempenho lingüístico e a aceitação da mensagem embora possa estar contida em frase mal estruturada”.

Essas medidas visam promover a participação com qualidade ao aluno diante da área de estudos escolhida, e oferecer uma contribuição social e educacional junto às experiências inclusivas nas IES.

---

25 Recomendação do Programa de Atendimento Especializado de Ensino Superior da Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA-PA, que atendia 31 alunos surdos em 2006. Disponível em: <[www.idepa.com.br/arquivos/educacaoInclusiva.pps](http://www.idepa.com.br/arquivos/educacaoInclusiva.pps)>. Acesso em: 20 jul. 2010.

Cabe também aos núcleos de acessibilidade promover cursos, palestras, treinamentos, oficinas e trocas de experiência, entre outros eventos, visando favorecer os processos de comunicação.

### 5.3 Legislação específica e prioritária escolhida

A Portaria Federal nº 1.679/1999 dispõe sobre a necessidade de assegurar às **pessoas com deficiência** (grifo meu) condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações nas instituições de ensino superior. E determina que sejam observados os requisitos de acessibilidade junto aos instrumentos de avaliação, nesse caso as contidas no Decreto Federal nº 5.773/2006, que normatiza a oferta de cursos, para fins de sua renovação, autorização, reconhecimento e credenciamento das IES<sup>26</sup>.

Inclusive estabelece, como referência, a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas com Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Os requisitos contemplam no mínimo:

[...] a) para alunos com deficiência física - eliminação de barreiras arquitetônicas; reserva de vagas em estacionamentos; construção de rampas com corrimão ou colocação de elevadores; adaptação dos banheiros e portas com colocação de barras de apoio nas paredes; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

b) para alunos com deficiência visual - compromisso formal da instituição de proporcionar, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio com máquina, e, impressora braille e scanner acoplados ao computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em áudio e braille<sup>27</sup>; software de ampliação de tela; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; lupas, réguas de leitura;

c) para alunos com deficiência auditiva - compromisso formal da IES, em proporcionar, desde o acesso até a conclusão do curso, quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando não expresse o real conhecimento do aluno; flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente escrita, (para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o aluno estiver matriculado); informações e esclarecimentos aos professores sobre a especificidade lingüística dos surdos.

---

<sup>26</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

<sup>27</sup> Pelo acesso e uso da tecnológica, o acervo deve estar também digitalizado, pois quase sempre esta é a forma mais utilizada pelos alunos cegos nas IES, para a leitura, consulta e informação.

É, contudo, o Decreto Federal nº 5.296/2004 que estabelece o **atendimento prioritário**, compreendendo o **tratamento diferenciado** e **atendimento imediato** (grifos meus) às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, temporária ou permanente. O atendimento prioritário se estabelece para os serviços públicos, instituições financeiras e comércio de modo geral, e se estende a gestantes, pessoas com mais de 60 anos ou a pessoas com criança de colo.

Do ponto de vista legal, esse decreto assume um papel fundamental ao estabelecer regras de acessibilidade física, visando também a eliminação das barreiras atitudinais pela proposta do atendimento **prioritário e imediato com tratamento diferenciado** às pessoas com necessidades. Torna-se, assim, referência para os documentos posteriores<sup>28</sup>.

Dessa forma, após seis anos de sua publicação, destaco a relevância de alguns artigos, para levantar a situação das IES, quanto à acessibilidade.

Por esse decreto (grifos meus) o **tratamento diferenciado** inclui:

- [...] a) assentos de uso preferencial sinalizados, espaços e instalações acessíveis; mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas;
- b) serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e no **trato** com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdo cegas, prestado por guias-intérpretes ou **pessoas capacitadas neste tipo de atendimento**;
- c) pessoal capacitado para o atendimento às pessoas com deficiência. Disponibilidade de **área especial** para embarque e desembarque; Prevê a sinalização ambiental para a orientação, e a divulgação, em lugar visível, do direito de atendimento prioritário;
- d) entrada e permanência de cão-guia junto de pessoa com deficiência ou de treinador nos locais de uso público e naquelas de uso coletivo.

**Para os fins de acessibilidade, considera-se<sup>29</sup>:**

**I - acessibilidade:** condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, para todas as pessoas.

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

28 Inclusive regulamenta as leis 10.048/2000 e 10.098/2000, que estabeleceram o atendimento prioritário, e, as normas gerais de acessibilidade. Reúne também em seu texto, as medidas necessárias ao cumprimento da Lei 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto 3298/1999. Tendo sido estes os primeiros documentos oficiais a tratar da acessibilidade no Brasil.

29 Todos os itens a seguir e que demandam orientação para a sua adaptação devem estar conforme as especificações técnicas de desenho e traçado universal, e de acordo com os padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

**Barreiras urbanísticas**, aquelas encontradas nas vias e espaços públicos; **barreiras nas edificações** as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar; **barreiras nos serviços de transportes**; **barreiras nas comunicações e informações**, sendo qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação;

**III - elemento da urbanização**: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes à pavimentação, saneamento, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

**IV - mobiliário urbano**<sup>30</sup>: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, telefones e cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

**V - ajuda técnica**: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida;

**VI - edificações de uso público**: aquelas administradas por entidades da administração pública, direta e indireta, ou por empresas prestadoras de serviços públicos e destinadas a este;

**VII - edificações de uso coletivo**: aquelas destinadas às atividades de natureza comercial, hoteleira, cultural, esportiva, financeira, turística, recreativa, social, religiosa, educacional, industrial e de saúde. Inclusive as edificações de prestação de serviços de atividades da mesma natureza;

**VIII - edificações de uso privado**: aquelas destinadas à habitação, que podem ser classificadas como unifamiliar ou multifamiliar; e

**IX - desenho universal**: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

Esse Decreto estabelece ainda que cabe ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal<sup>31</sup> nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior nos cursos de Engenharia, Arquitetura e

---

30NBR - 9050 - (Acessibilidade a Edificações, Espaço Mobiliário e Equipamentos Urbanos).

correlatos. Estabelece inclusive que os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

A partir do artigo 11 do Decreto, temos as orientações sobre a construção, reforma ou ampliação de edificações de uso público ou coletivo, que deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis. Deverão ser cumpridas essas exigências para o planejamento e a urbanização das vias, das praças, dos logradouros, dos parques e dos demais espaços de uso público.

A partir do artigo 16 constam as disposições sobre marquises, toldos, elementos de sinalização, luminosos, as cabines telefônicas e os terminais de autoatendimento de produtos e serviços, telefones públicos sem cabine, a instalação das aberturas, das botoeiras, dos comandos e outros sistemas de acionamento do mobiliário urbano, inclusive prevê o uso do solo urbano para posteamento, sobre as espécies vegetais que tenham sua projeção sobre a faixa de circulação de pedestres 16.

Para a construção de calçadas, prevê o rebaixamento com rampa acessível ou elevação da via para travessia de pedestre em nível; e a instalação de piso tátil direcional e de alerta, devendo-se garantir a aproximação segura e o uso por pessoas com deficiência visual, mental, auditiva, a aproximação e o alcance visual e manual para as pessoas com deficiência física, em especial para aquelas em cadeira de rodas, e a circulação livre de barreiras.

Segundo ainda esse artigo, no parágrafo 2º, a concessionária do serviço telefônico fixo local deve assegurar, no mínimo, 2% do total de telefones de uso público adaptados para o uso de pessoas com deficiência auditiva e para usuários de cadeiras de rodas.

As IES dispõem de agências de serviços bancários com caixas eletrônicos e de autoatendimento, mas esses sistemas quase sempre não estão adaptados. No caso, porém, mesmo não sendo de sua responsabilidade, há que atuarem junto às instituições bancárias para o cumprimento das normas de acessibilidade. Também as botoeiras e os demais sistemas de acionamento de produtos e serviços e outros equipamentos em que haja interação com o público devem estar localizados em altura que possibilite o manuseio por pessoas em cadeira de rodas e possuir mecanismos para utilização autônoma por pessoas com deficiência visual e auditiva.

---

31 "O Design Universal diz respeito à flexibilidade dos produtos/ambientes fabricados para diferentes usuários, e não à criação de produtos especiais para coletivos determinados. Esse termo reconhece que a flexibilidade de uso é mais importante que medidas estáveis, e que a diferenciação de mobiliário e trajetos já é um ato de estigmatizar certos coletivos e, assim, um ato de exclusão." (FERRÉZ, 2009, p. 36): in **ACESSIBILIDADE Discurso e Prática no Cotidiano das Bibliotecas.**

Os acessos às piscinas, aos andares de recreação, às salas de festas e de eventos, bem como de reuniões, saunas e banheiros, quadras esportivas, portarias, estacionamentos e garagens, entre outras partes das áreas internas e ou externas de uso comum precisam estar adequados a essas normas.

Essas orientações se estendem ainda para as IES que mantêm hospitais, centros de atendimentos e de reabilitação psicossocial e ou de fisioterapia, e ainda para as moradias estudantis. Todos esses locais devem garantir o acesso ao seu interior, com comunicação às dependências e aos serviços, livre de barreiras e de obstáculos. Devem dispor de um sanitário acessível para cada sexo, em cada pavimento e com entrada independente dos demais.

É necessário reservar, pelo menos, 2% da lotação nos teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte e salas de conferências, entre outros espaços públicos, para cadeirantes, em locais diversos, de boa visibilidade, próximos aos corredores, devidamente sinalizados, evitando-se áreas segregadas de público e a obstrução das saídas.

É obrigatória, também, a destinação de 2% dos assentos para acomodação de pessoas com deficiência visual e ou com mobilidade reduzida, incluindo obesos. Devem ser lugares em que haja uma boa recepção das mensagens sonoras e devem estar devidamente sinalizados.

Os espaços e assentos acessíveis deverão situar-se em locais que garantam a acomodação de, no mínimo, um acompanhante por pessoa.

Todos esses locais citados anteriormente devem obrigatoriamente contar com rotas de fuga e saídas de emergência acessíveis.

Em conformidade ao § 6º do art. 23, para a obtenção de financiamentos públicos, as salas de exposições deverão dispor de sistema de sonorização<sup>32</sup> assistida para pessoas com deficiência auditiva e de meios eletrônicos que permitam o acompanhamento com legendas em tempo real ou de disposições especiais para a presença física de intérprete de Libras e de guias-intérpretes, com a projeção em tela da imagem do intérprete sempre que a distância não permitir sua visualização direta.

A partir do art. 24, destaca que tanto os estabelecimentos públicos ou privados de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, devem proporcionar as condições de acesso e utilização em todos os seus ambientes. Para a concessão de autorização de funcionamento, de

---

<sup>32</sup> O sistema de sonorização assistida a que se refere será sinalizado por meio do pictograma aprovado pela Lei nº 8.160, de 08/1/1991.

abertura ou renovação de curso pelo poder público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

[...] I - cumpre as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação, e na legislação específica e técnica, ou deste decreto;

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados com deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - que em seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados com deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como, as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas.

No art. 25 fixa a reserva do percentual de 2% para as vagas dos estacionamentos externos ou internos, para veículos que transportem pessoa com deficiência, sendo assegurada, no mínimo, uma vaga em locais próximos à entrada principal ou ao elevador, de fácil acesso e circulação. A utilização dessas vagas indevidamente constitui infração<sup>33</sup>.

Nas edificações de uso público ou de uso coletivo, é obrigatória a existência de sinalização visual e tátil.

A instalação de elevadores<sup>34</sup>, ou sua adaptação, deverá contemplar pelo menos um com cabine que permita acesso e movimentação cômoda de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Acrescento a necessidade de acomodar no seu espaço interno o acompanhante do cadeirante, e que as botoeiras externas do elevador deverão conter sinalização em braile. Internamente devem possuir um sistema de sinal em áudio, além do digital, para informar, em seu trajeto, as paradas para a entrada e ou saída de pessoas.

No seu art. 30, dispõe sobre a eliminação, redução ou superação de barreiras na promoção da acessibilidade aos bens culturais imóveis<sup>35</sup>.

A partir do art. 47, fixa um prazo de 12 meses para a obrigatoriedade da acessibilidade em portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet). Informa que os telecentros comunitários instalados ou custeados pelos governos

---

33 [Art. 181, inciso XVII, da Lei Federal nº 9.503, de 23/9/1997.](#)

34 BR 13994 (Elevadores de Passageiros) - NBR 12892 (Projeto, Fabricação e Instalação de Elevador Unifamiliar).

35 Conforme o que estabelece a Instrução Normativa nº 1, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), de 25/11/ 2003.

federal, estadual, municipal ou do Distrito Federal devem possuir instalações plenamente acessíveis e, pelo menos, um computador com sistema de som instalado, para uso preferencial por pessoas com deficiência visual.

No art. 49, dispõe sobre a obrigatoriedade das empresas de serviços de telecomunicação de instalar e garantir o acesso, em âmbito nacional e em locais públicos, de telefones de uso público adaptados, se assim solicitado, dispondo sobre especificações e funcionalidade. Garante a existência de centrais de intermediação de comunicação telefônica a serem utilizadas por pessoas com deficiência auditiva, que funcionem em tempo integral e atendam a todo o território nacional, inclusive com integração com o mesmo serviço oferecido pelas prestadoras de serviço móvel pessoal.

No artigo 51, prevê o incentivo do poder público para a oferta de aparelhos de telefonia celular que indica de forma sonora todas as suas operações.

Determina, no art. 58, que o poder público adote mecanismos de incentivo para tornar disponíveis, em meio magnético, em formato de texto, as obras publicadas no país.

Embora bastante desconhecido do público em geral, regulamenta-se, nesse artigo, a obrigatoriedade de a indústria de medicamentos disponibilizar, mediante solicitação, em meio magnético, braile ou fonte ampliada, as bulas dos medicamentos. Medida semelhante é recomendada aos fabricantes de eletrodomésticos para os manuais, instruções de uso e garantias dos produtos.

E, no art. 59, que o poder público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais que ofereçam apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual.

Normatiza, no art. 60, que os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos devem contemplar temas voltados para tecnologia da informação acessível. E que serão estimuladas as linhas de crédito para a indústria que produza componentes e equipamentos relacionados à tecnologia da informação acessível. E que esses programas e as linhas de pesquisa deverão contemplar temas voltados para ajudas técnicas, cura, tratamento e prevenção de deficiências ou que contribuam para impedir ou minimizar o seu agravamento. Será estimulada a criação de linhas de crédito para a indústria que produza componentes e equipamentos de ajudas técnicas certificadas.

Define ainda que cabe ao poder público, com base em estudos e pesquisas, estimular os bancos oficiais a conceder financiamento às pessoas com deficiência para aquisição de ajudas técnicas; o reconhecimento dessa área como área de conhecimento; **promoção e**

**inclusão desses conteúdos temáticos na educação profissional, no ensino médio, na graduação e na pós-graduação** (grifo meu); estabelecer parcerias com escolas e centros de educação profissional, centros de ensino universitários e de pesquisa, no sentido de incrementar a formação de profissionais nessa área. Também estimula o incentivo à formação e treinamento de ortesistas e protesistas.

Esse Decreto, por fim, define, normatiza e regula as atividades do Programa Nacional de Acessibilidade, em desenvolver, apoiar e promover a capacitação e a especialização de recursos humanos em acessibilidade e ajudas técnicas; acompanhamento e aperfeiçoamento da legislação; edição, publicação e distribuição de títulos; cooperação com Estados, Distrito Federal e Municípios para a elaboração de estudos e diagnósticos sobre a situação da acessibilidade arquitetônica, urbanística, de transporte, comunicação e informação; apoiar e realizar campanhas informativas e educativas sobre acessibilidade; promoção de concursos nacionais sobre a temática; estudos e proposição da criação e normatização do Selo Nacional de Acessibilidade<sup>36</sup>.

#### **5.4 Acessibilidade curricular nas IES**

Mesmo que este estudo busque tratar preferencialmente das relações que se desencadeiam a partir da convivência social no ambiente acadêmico, das pessoas com necessidades especiais, educacionais, destaco que a falta de entendimento sobre as relações pedagógicas dificulta ou impede o relacionamento social.

Sendo assim, o exposto no Estatuto das Pessoas com Deficiência (2006), pode embasar uma discussão inicial, quando assegura, em seu art. 44, que as instituições de ensino, tanto públicas como privadas, deverão cumprir com as seguintes medidas: “I- **adequação curricular**, de acordo com as especificidades do aluno, permitindo-lhe a conclusão do ensino superior”.

Ainda nesse documento e artigo, em seu parágrafo único, consta:

---

<sup>36</sup> "Não tenho conhecimento até o momento de nenhum selo oficial do Governo, [...]. Aqui no Banco Central, criamos um selo de acessibilidade da própria instituição, baseado nos padrões de acessibilidade do W3C ("A", "AA" e "AAA"). No entanto, para atribuir essa classificação empregamos a ferramenta de análise de acessibilidade homologada pelo governo, "ASES", que também foi desenvolvida pelo grupo Acessibilidade Brasil." (Luiz Otávio de Almeida, em 12/3/2008, - Banco Central – DF. Disponível em: <<http://www.governo.eletronico.gov.br/forum/e-mag-modelo-de-acessibilidade-de-governo-eletronico/selo-de-acessibilidade/view>>. Acesso em: 21 set. 2010.

**Considera-se adequação curricular** todos os meios utilizados pela Instituição de Ensino para permitir que o aluno com deficiência tenha acesso garantido ao conteúdo da disciplina, inclusive mediante a utilização de recursos tecnológicos humanos e avaliação diferenciada que possibilite o conhecimento necessário para o exercício da profissão, garantindo a conclusão do ensino superior. (Brasília, 2008, p. 30)

E, por sua vez, no seu art. 41: "I - "quando necessária, em relação a conteúdos, métodos e técnicas, organização, recursos educativos, temporalidade e processos de avaliação" (p. 27).

Sabe-se, entretanto, que o termo **adaptação curricular** quase sempre é empregado com o mesmo sentido, porém mais relacionado ao contexto do ensino regular nos níveis anteriores ao ensino superior, e compreende, da mesma forma, as adequações de objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações e de tempo e no tempo.

Ocorre, no entanto, que, como afirma Carvalho (2006, p. 33), as **adaptações curriculares podem ser significativas** quando "[...] consistem principalmente na eliminação de conteúdos essenciais ou nucleares e/ou em objetivos gerais que se consideram básicos nas diferentes áreas curriculares e, a consequente modificação dos respectivos critérios de avaliação". E, conforme Manjón (1995), é possível ainda a eliminação de objetivos básicos e a introdução de objetivos específicos, a introdução de conteúdos específicos e a eliminação de conteúdos nucleares, pois, mesmo na estreita relação entre conteúdos e objetivos, ao adaptar conteúdos, podem ser mantidos ainda os mesmos objetivos.

Quanto à metodologia e organização didática, é possível introduzir métodos e recursos específicos. Nesse caso se pode recorrer a mediações, como o uso da Língua de Sinais e escrita braile, entre outras formas de comunicação.

Ainda segundo Manjón (1995), é possível a introdução, a eliminação, a adaptação e a modificação de critérios avaliativos. Carvalho lembra, contudo, da relação estreita e sequencial dos objetivos, conteúdos e avaliações.

Inclusive as **adaptações** correspondem aos meios utilizados pela instituição para permitir a realização da prova pela pessoa com necessidades especiais e ou educacionais. Conforme parágrafo I do artigo 43 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2006), essas adaptações compreendem:

- a) inclusão de questões ou tarefas diferenciadas, sem prejuízo do mesmo grau de dificuldade;

- b) a disponibilidade da prova em braile e, quando solicitado, o serviço de leitor, ou outros meios existentes para pessoas com deficiência visual;
- c) a disponibilidade de intérprete, de Libras e português, ou de apoio especial, quando solicitado, nos casos de candidatos com deficiência auditiva;
- d) tempo adicional para a realização das provas, inclusive para o preenchimento do cartão-resposta, quando for o caso, se necessário, conforme as características da necessidade educacional especial.

A adaptação de provas, é necessária tanto para favorecer o acesso, quanto para o prosseguimento de curso nas IES. Tanto pela utilização de materiais e métodos adaptados, desde a sua confecção quanto para a sua

Com relação ao tempo, as modificações podem acontecer no seu prolongamento, no seu adiamento ou na sua sequencialização, podendo, inclusive, haver a combinação dessas alternativas.

Esses procedimentos não são, porém, de fácil realização diante do entendimento das exigências de formação superior atribuídas por determinadas áreas, mas é possível alinhar algumas situações, mesmo considerando que, segundo o MEC (1992), é aceitável que só em últimas circunstâncias as **adaptações curriculares são um produto**, uma programação que pode conter objetivos e conteúdos diferenciados, com estratégias de avaliação diversificadas dos demais alunos, bem como priorizando sequência e temporalização diferenciadas.

Dessa forma, as adequações curriculares são medidas necessárias e envolvem a condução do ensino, do aprendizado e da escolarização na educação superior relativas a modificações no tempo, na metodologia e nas formas de avaliação. As medidas de adaptações curriculares permitem, contudo, que sejam eliminados e ou introduzidos conteúdos e ou objetivos, mesmo que sob difícil interpretação e execução nesse contexto de ensino.

Diante da experiência, pesquisa e estudo nessa área numa IES, constata-se que dirigentes, professores e técnicos das instituições não encontram formas de adaptar, suplantando, suprimindo ou substituindo conteúdos e objetivos curriculares. Essas medidas só acontecem depois do encaminhamento de processos internos ou pelo Ministério Público. Esses processos intermináveis, burocráticos e trabalhosos demonstram, quase sempre, conflitos de valores entre as áreas de conhecimento, pois, quanto mais envolvem temas específicos da área de educação especial, humanos e qualitativos, mais estranhos se mostram

em relação a outras áreas mais técnicas, exatas, tecnológicas e quantitativas – onde mais conflituosos, inéditos e raros se mostram por seu andamento e conclusão nas IES do Brasil.

Essas duas considerações, o não entendimento e o conflito de valores, resultam numa demanda que é frustrada sem serem apresentadas as soluções. Essa situação se agrava pela falta de clareza dos limites institucionais e até do previsto legalmente para as **“adaptações curriculares”** e **“adequação curricular”**.

Então é possível observar, nos pareceres de técnicos dos assessores jurídicos, a utilização ora de um termo, ora de outro, ou ainda de ambos, atribuindo-lhes o mesmo significado, ou ainda com o mesmo sentido, porém diferenciados, denunciando a confusão conceitual, que, na sequência dos procedimentos, dificulta ainda mais as ações.

Assim, portanto, mesmo diante de uma formação superior, muitas vezes é necessário lançar mão desses e de outros procedimentos, inclusive os que proporcionam a individualização do ensino e do aprendizado, para que as atividades de estágio, de laboratório, em empresas, entre outras, próprias da academia, sejam realizadas e contemplem todos os momentos da formação superior. Sabe-se que não são raras as situações em que os alunos precisam estar em salas de aula menos numerosas e ou fazendo uso de espaços, de materiais, de formas e de tempo diferenciados.

## 6 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia se construiu no passo a passo, no caminho que percorri a fim de perseguir o tema escolhido, para conhecê-lo mais. A cada passo um novo caminho e a cada caminho, uma nova trilha, mas foi mesmo no processo, e a partir do início da caminhada, que se apresentou o método. Assim, à medida que o método foi sendo configurado, ao mesmo tempo delineou a perspectiva da própria pesquisa desta pesquisa e do estudo:

Os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes. [...] Ou seja, os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independente de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. (GATTI, 2002, p. 55).

A pesquisa foi desenvolvida nessa abordagem e contemplou os aspectos qualitativos. A perspectiva qualitativa, por sua vez, proporcionou o expressar dos sujeitos, que, pela sua declaração na entrevista, manifestaram uma percepção diante do seu contexto educacional, do acesso à universidade e da própria vida.

A entrevista semiestruturada se confirmou no instrumento mais adequado ao permitir uma conversa orientada e direcionada, mas que, ao mesmo tempo, se desenrolou aberta e livre, com os alunos sujeitos de pesquisa, e ainda a descrição de falas para posterior análise.

O estudo bibliográfico, documental e do material escrito possibilitou a aproximação com o tema, o qual se inscrevia em outros espaços e áreas de conhecimento. Esta aproximação tão fundamental ocorreu durante toda a trajetória de pesquisa e subsidiou o trabalho antes mesmo do início da pesquisa e segue até o último momento.

### 6.1 O método da análise de conteúdo

O método de análises de conteúdo é bastante relacionado ao empírico, dependendo e atrelando-se às falas a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende. Conforme Bardin (2009, p. 32), “A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e aos objetivos pretendidos tem de ser reinventada a cada momento [...]”. Para esta autora, a análise de

conteúdo, antes de se confirmar como um método, se apresenta como um conjunto de análises das comunicações.

Dessa forma, os procedimentos da análise são mesmo postos em jogo e em funcionamento quando das manifestações sentidas e vivenciadas no campo. Como exemplo, pode-se destacar importância para a análise desde a “respiração” quando de uma entrevista, até a altura da voz ou, em outro caso, a “axiologia”, quando da análise de documentos, enfim, até a implicação e ou a relevância do “político”, nos discursos.

Então, com o intuito de ir entendendo, perguntando e trabalhando com as ferramentas desse método, busquei um confronto comigo mesma ao deparar-me com as hipóteses apresentadas por Bardin, sobre: “O rigor e a descoberta”:

Como afastar-se dos perigos da compreensão espontânea e, ao mesmo tempo, não tornar-se deveras “desconfiado”. Como lutar contra as evidências do saber subjetivo, sem deteriorar a capacidade de “leitura simples do real” e de enxergar as evidências, para, numa leitura mais criteriosa, favorecer o construído. (2009, p. 30).

Essas foram as implicações do método que mais me inquietaram, a de querer ser simples, sem ser simplória e a de construir um trabalho consistente e teórico, mas de cunho prático. Outra inquietação foi a de estar ciente de que a razão positivista me influenciava, assim, desconfiar de mim mesma era necessário, sem, contudo, desmerecer minhas próprias impressões. Acredito, por fim, que esta minha interpretação se dispõe a outra interpretação, a de que me limitei, em alguns momentos, a expor conteúdos.

P. Henry e S. Moscovici (1968 apud BARDIN, 2009, p. 34) dizem: “[...] tudo que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo.”

Dessa forma, para seguir me utilizando desse método, em suas técnicas precisei entender o conjunto dos tipos de informação, segundo os critérios da natureza do código e do suporte da mensagem, tendo sido encontrados códigos linguísticos escritos e orais.

Além disso, embora a quantidade de pessoas envolvidas diretamente para a coleta de dados tenha sido a dos 12 sujeitos entrevistados, ao nos referenciarmos informações contidas em artigos, jornais, livros, anúncios, cartazes, dissertações, textos e panfletos, entre outros documentos, além da análise documental, isso necessariamente envolveu um contingente maior de colaboradores de outra natureza, abrindo a possibilidade de incluir um conteúdo que advém das massas. Assim, esse contingente – “a massa” –, por mais que com ênfase

secundária ao processo principal, também se inseriu no processo de análise mental e de conteúdos.

Para a análise documental, que se serve, em uma primeira fase, de um serviço de documentação ou de um acervo, busquei, conforme Bardin (2009), "[...] o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)." Pode-se inferir que, nesse processo, a análise de conteúdo forneceu os alicerces para determinar as condições de produção dos textos.

Ciente de que o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento, e o objetivo da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens para evidenciar indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem, acredito que ambas as análises complementaram e subsidiaram o trabalho de pesquisa.

Para a análise documental, considerou-se relevante transcrever as informações, mesmo quando elas se repetiam ou coincidiam. Essa técnica passou das informações encontradas em documentos primários (em bruto) para documentos secundários (representação do primeiro), recurso permitido para a análise documental. Já para o tratamento da informação quanto às falas dos entrevistados, seguiu-se num processo inverso e favorável à análise de conteúdo, pois, mesmo sendo única, a manifestação foi transcrita.

Em conformidade com o pensamento de Bardin (2009), o método da análise de conteúdo não consiste apenas em um instrumento, mas de uma porção de possibilidades. em outras palavras, com maior rigor, é um único instrumento, mas marcado por uma variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Dessa forma, procurei estabelecer um modo de trabalhar com as comunicações, aqui presentes, levando em consideração suas regras e valores lingüísticos, ciente também de que, entre pesquisador, sujeitos entrevistados e material escrito, estão presentes ecos de outros diálogos e que comportam, da mesma forma, as variações culturais, em conformidade com os argumentos e comportamentos políticos, sociais, religiosos, éticos, sentimentais, entre outras vivências.

Ainda assim não se esclarece, num primeiro momento, a relevância que pode ser atribuída aos interlocutores e à minha própria interferência nesse processo.

## 6.2 Caracterização da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS<sup>37</sup>

A estrutura da UFSM, aprovada em 2001 como determinada pelo estatuto interno, estabelecia a constituição de oito unidades universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Tecnologia, Centro de Artes e Letras e Centro de Educação Física e Desportos. Em 2005, o Conselho Universitário aprovou a criação do Centro Educação Superior Norte (CERNORS) e a Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins (UDESSM), passando a UFSM a contar com dez unidades universitárias. Fazem parte também três escolas de ensino médio e tecnológico: Colégio Politécnico, Colégio Agrícola (de Frederico Westphalen) e o Colégio Técnico Industrial (de Santa Maria).

O planejamento estratégico da UFSM, a partir de 1998, demandou um expressivo crescimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, no cumprimento de metas e a na criação de programas visando à inserção social e à equidade de acesso.

O Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), implantado a partir de 1994, ofertou inicialmente 433 vagas, apesar de que, na época, foi visto com desconfiança, pois avalia o rendimento do estudante durante o ensino médio, medida encarada de elitista "[...] por valorizar o acesso dos mais jovens, 'roubando' vagas do vestibular de quem já havia concluído os estudos secundários há mais tempo."<sup>38</sup> Mesmo assim, cresceu consideravelmente e, em 2009, acompanhava 925 escolas do ensino médio e disponibilizava 950 vagas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia e São Paulo.

Visando ainda cumprir metas de acesso, a UFSM, em 2008, ampliou o número de vagas na morada estudantil, atendendo 1946 pessoas.

No primeiro semestre de 2009, a UFSM mantinha 66 cursos de graduação presenciais. Outros 28 cursos foram oferecidos no vestibular extraordinário do 2º semestre, sendo que 18 cursos em Santa Maria, 6 no CERNORS – sendo 4 em funcionamento no *Campus* de Frederico Westphalen e 2 no *Campus* de Palmeira das Missões; e 4 cursos em funcionamento no *Campus* de Silveira Martins (UDSSM). Outros 10 cursos de educação à distância funcionam no *Campus* da UFSM, 6 pela UAB e 3 junto ao Projeto Pró-Licenciaturas (PROLIC) e Rede Gaúcha Superior de Ensino à Distância (REGESD).

<sup>37</sup> Todos os dados a serem apresentados neste sub item e relacionado aos números foram retirados do Informativo Institucional, “UFSM EM NÚMEROS – 2009”.

<sup>38</sup> Parte de uma matéria ESPECIAL VESTIBULAR - Jornal Diário de Santa Maria: 12 e 13-12-2009.

Na pós-graduação, ofertou 72 cursos, sendo 17 de doutorado, 41 de mestrado e 14 de especialização. Além disso, possui um curso de pós-doutorado e, na modalidade à distância, outros 5 cursos de especialização (1º semestre de 2009).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), na programação interna da UFSM, em seu segundo ano em 2009, comprometeu viabilizar, até o final de 2010, outros 23 novos cursos para a sede, 5 no *Campus* de Frederico Westphalen, 3 no *Campus* de Palmeira das Missões e 4 na Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins, num total de 35 novos cursos de graduação e 2.058 novas vagas. Dez desses cursos devem ser oferecidos noturnamente, a fim de atender à reivindicação de acesso à universidade pública para os alunos trabalhadores.

No primeiro semestre de 2009, a UFSM contou com 18.489 alunos em cursos permanentes, dos quais 13.322 são da graduação, 2.261 da pós-graduação e 2.906 do ensino médio e tecnológico, e, destes, 200 alunos frequentam estágios. No segundo semestre, a UFSM recebeu mais 1.021 matrículas de alunos da graduação.

Em 2010, no primeiro semestre, 14.761 alunos compõem os quadros da graduação, 1650 em ensino e AD/UAB, 140 ensino e REGESD, 2.692 na pós-graduação, 2072 na pós-graduação EAD/UAB e 2.480 no ensino médio e tecnológico.

O corpo docente é composto por 1.330 professores, dos quais apenas pouco mais de 200 tem contrato temporário – os demais são, pois, concursados/efetivos. O quadro de pessoal técnico-administrativo é formado por 2.607 servidores<sup>39</sup>.

A UFSM conta ainda com dois restaurantes universitários; biblioteca central e bibliotecas setoriais, hospital-escola; museu educativo; planetário; usina de beneficiamento de leite e orquestra sinfônica.

### **6.3 A delimitação do espaço e dos sujeitos de pesquisa**

Foi definido, como lócus desta pesquisa, o *Campus* Central da UFSM, por concentrar a maior parte das atividades acadêmicas e administrativas, abrigando também o maior número de alunos, professores e servidores da UFSM, compreendendo, dessa forma, a principal unidade de ensino, de recursos humanos e de estruturas físicas. O *Campus* da UFSM abrange

---

<sup>39</sup>Dados obtidos pelo informativo UFSM em números de 2010.

a Cidade Universitária “Prof. José Mariano da Rocha Filho”, em *Camobi*<sup>40</sup>,

A partir dessa escolha, viso uma análise de dados que contemple informações de espaços físicos e materiais específicos, bem como, das relações humanas e dos elementos culturais relacionados a vivências nesse universo.

Quanto aos sujeitos de pesquisa, o Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) da UFSM informou que houve dois cancelamentos de matrículas de alunos com necessidades educacionais e especiais. Conforme pareceres junto aos processos, respaldados pelas Comissões de Ações Afirmativas e Acessibilidade, o motivo foi a não comprovação da documentação e ou a veracidade das informações prestadas, ou a não aprovação junto aos exames de perícias solicitados na e pela UFSM.

A Ata nº 02/2009, da Comissão de Acessibilidade, quanto à reunião que aconteceu em 30/3/2009, registra que foi tratado de dois processos de candidatos a vagas destinadas às "pessoas com necessidades especiais", sendo que os dois foram considerados não aptos e tiveram suas matrículas canceladas.<sup>41</sup> Os pareceres dos processos desses candidatos, que foram encaminhados da Comissão de Acessibilidade para uma junta médica, informam que os candidatos, segundo a perícia, foram considerados não aptos à vaga devido a não se enquadrarem nos critérios estabelecidos junto ao Decreto Federal nº 3298, de 20/12/1999, mesmo não tendo sido exigidos esses critérios junto à Resolução nº 011/2007, nem no edital do vestibular de 2009. Os candidatos tiveram suas matrículas canceladas apesar de terem apresentado laudos médicos atestando visão monocular e astigmatismo severo.

Dessa forma, observo que esse decreto caracteriza as "Pessoas portadoras e/ou com deficiências", e que a Resolução nº 011/2007, da UFSM, afirma reservar vagas para "Pessoas com Necessidades Especiais". Atualmente, o edital do vestibular de 2010 passa a exigir que as pessoas devem estar nas conformidades do Decreto Federal nº 3298/1999 para concorrer às vagas reservadas para pessoas com necessidades especiais. Então, 20 alunos tiveram suas matrículas confirmadas e ingressaram pelo Programa Cidadão Presente B. Desses, 2 alunos estão matriculados nos *Campi* de CERNORS e da Unidade de Ensino de Palmeira das Missões, e um outro aluno na Unidade de Ensino de Frederico Westphalen.

---

40 Bairro de Santa Maria/RS.

41 Constava no Manual do Candidato/Vestibular de 2009, da UFSM, item 1.2 - "O candidato com necessidades especiais [...] deverá entregar, no momento da confirmação da vaga, um atestado médico que comprove a deficiência". No Manual do Candidato de 2010, da UFSM, item 1.2- "O candidato com necessidades especiais [...] de acordo com o Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, deverá entregar, no momento da confirmação da vaga, um atestado médico que comprove o problema". Informações disponíveis em: <[http://www.coperves.ufsm.br/Edital\\_Vestibular](http://www.coperves.ufsm.br/Edital_Vestibular)>. Acesso em: 4 nov. 2010.

Em síntese, dos 17 alunos que se matricularam em cursos no *Campus* da UFSM em Camobi, 3 trancaram suas matrículas, um aluno do Curso de Psicologia, uma aluna da do Curso de Engenharia Florestal e uma aluna do Curso de Química (bacharelado).

Procurada a aluna do Curso de Química, de 23 anos, informou pessoalmente que trancou o curso devido à incompatibilidade de horário, pois foi contratada na área administrativa da Companhia de Iluminação de Santa Maria/AS SUL-RS e que já cursava Administração na UFSM, no turno da noite, curso no qual se formou em 2010. Sua deficiência é física e, mesmo não possuindo a mão direita, escreve com destreza e obteve um bom desempenho na graduação. Manifestou-se contra as cotas. Segundo ela, se atribuída para alguma deficiência de fato, então faz sentido, mas para ela, que saiu de casa, na cidade de Lagoa dos Três Patos e foi morar em Santa Maria, para fazer cursinho e sempre "se virou", não tem sentido. A prova é o seu êxito no acesso à educação superior anteriormente às cotas.

A aluna do Curso de Engenharia Florestal, 29 anos, concordou em repassar informações por e-mail sobre a sua situação e referente ao trancamento da matrícula:

[...] tranquei a de Eng. Florestal na UFSM, (justamente o vestibular no qual fiz pelas cotas!) por falta de acessibilidade, não adianta ter uma rampa só na frente do prédio, e os alunos com deficiência ter que subir até o 5º andar para ter aula, fora ter que ficar mudando de prédio a cada aula, eu mesma cheguei a ir no 1º dia de aula, e eu tinha em uma manhã aula em 3 prédios (44, 7 e 17), nos mais diversos andares, um cadeirante e alguém que usa muletas, é praticamente inviável estudar nestas condições. (2010)

Em 2005, essa aluna teve êxito no vestibular para o Curso de Economia, curso do qual afirma não ter gostado. Já no vestibular de 2009, para Engenharia Florestal, pelo sistema de cotas, teve que trancar devido à falta de acessibilidade.

Segundo ela, mesmo com uma diferença de 9 cm em uma das pernas, vivia sem nenhuma limitação, mas, devido a um tratamento, no momento usa muletas e sente a falta de acesso para subir escada, entre outras dificuldades. Está se formando em Tecnologia em Gestão Ambiental pela UNOPAR, curso realizado à distância pelo polo Santa Maria.

Sobre o sistema de cotas, a aluna informou que:

Concordo com o sistema de cotas, [...] os PDF<sup>42</sup> ficam, de alguma forma, ou outra, lesado no seu aprendizado durante a vida escolar, e, acredito também que sofram preconceito para encontrar um emprego, hoje em dia com as Leis Federais que obriga contratar deficiente, já melhorou muito, vemos PDF trabalhando no comércio e em quase todos os setores, acredito que seja uma

forma de recompensar pela falta de acessibilidade de uma vida inteira, mas não adianta realizar cotas, e não ter acessibilidade para a pessoa poder cursar a faculdade, acaba sendo ineficaz este sistema, e acaba ficando um sistema de Cotas só no papel... (2010, grifo meu).

Observa-se, na fala da aluna, que concorda com o sistema de cotas, ressaltando que ele é ineficaz se não houver a preocupação das IES na garantia da acessibilidade, que, anterior ao acesso, se estenda também durante a graduação.

Quanto ao aluno que trancou o Curso em Psicologia, ele informou, por telefone, que trancou o curso por não haver dele gostado. Apesar de ter aceitado repassar informações sobre o trancamento de matrícula e o que pensava sobre o sistema de cotas via e-mail, não foi possível o contato após várias tentativas.

Assim, foram procurados e informados da pesquisa os demais 14 alunos, sendo que um aluno do Curso de Educação Física e uma aluna do Curso de Fisioterapia não demonstraram interesse em participar.

A aluna de Fisioterapia, que apresenta na fala sinais de deficiência auditiva, deixou explícita a sua opinião contra “essas coisas de inclusão” e só trocou algumas palavras quando referi o seu acesso via cotas. Mesmo assim, só concordou em marcar um horário nas férias e, nessa ocasião, aproximadamente 60 dias depois, estava em viagem para Portugal.

O aluno de Educação Física, que não apresenta, num primeiro momento, nenhum sinal de deficiência, faltou em 2 encontros pré-agendados. Nesse meio de tempo, o seu número de celular apresentou estar desabilitado, permanecendo assim até a finalização da coleta de dados.

#### **6.4 Sujeitos da pesquisa**

Para me referir aos 12 sujeitos, atribui os pseudônimos que correspondem a pedras, pelas características adquiridas durante esta pesquisa. Estes foram demonstrando uma condição e qualidade de “Rochas”, pela firmeza de caráter, pelo altruísmo e pela perseverança – qualidades demonstradas em seus relatos e diante de suas próprias vidas.

**Tabela 1** – Pseudônimo dos alunos e alunas, idade, curso e deficiência

| <b>Pseudônimo</b> | <b>Idade/ 2009</b> | <b>Curso</b>         | <b>Deficiência/Necessidade e ou Recurso utilizado</b>   |
|-------------------|--------------------|----------------------|---|
| 1) Pérola         | 19                 | Medicina             | Auditiva/aparelho e leitura labial  |
| 2) Ônix           | 24                 | Filosofia            | Ataxia de Friedreich/aparelho auditivo, cadeira de rodas, materiais adaptados para uso cotidiano. |
| 3) Berilo         | 21                 | Física Licenciatura  | Surdez Parcial  |
| 4) Ágata          | 20                 | Fonoaudiologia       | Cega / materiais digitalizados e acesso à internet  |
| 5) Diamante       | 19                 | Música/<br>Percussão | Cego/ materiais digitalizados e partituras em braile e acesso à internet                          |
| 6) Opala          | 21                 | Engenharia Elétrica  | Auditiva/aparelhos  |
| 7) Citrino        | 24                 | Agronomia            | Visual - cegueira do olho direito   |
| 8) Espinélio      | 18                 | Medicina             | Visual - cegueira no olho direito/ prótese estética   |
| 9) Alexandrita    | 21                 | Agronomia            | Auditiva/aparelhos  |
| 10) Esmeralda     | 20                 | Veterinária          | Auditiva - surdez no ouvido direito   |
| 11) Ametista      | 20                 | Biologia             | Auditiva/aparelhos  |
| 12) Peridoto      | 23                 | Química Industrial   | Física - atrofia na perna direita   |

Fonte: dados da pesquisa.

## 6.5 A entrevista<sup>43</sup>

Visando a identificação do aluno com seus dados acadêmicos, do processo de ensino-aprendizagem e, da acessibilidade física e atitudinal sentidas a partir do convívio na UFSM, formulei as questões sob a orientação desses três eixos.

O objetivo principal desse instrumento semiestruturado foi buscar uma narrativa dos sujeitos que pudesse indicar as perspectivas pessoais sobre a sua própria inserção na Universidade, a formação, o processo de inclusão que vivenciavam e se, estando nessa graduação, a vivência proporcionava qualidade de vida e bem-estar social.

A duração das entrevistas variou entre poucos minutos até uma hora e vinte minutos e elas aconteceram, na seqüência que será apresentada a seguir, entre os meses de dezembro de 2009 a janeiro de 2010.

As entrevistas foram gravadas, depois transcritas e analisadas sob a ótica e as possibilidades que se inscrevem junto ao processo de Análise de Conteúdo, com o respaldo

<sup>43</sup> Formulário disponível no Anexo III.

teórico da obra de Laurence Bardin, inclusive sob recomendação da Banca que qualificou o mérito desta proposta de dissertação em 19/1/2010.

As entrevistas ocorreram de forma tranquila e sem contratempos. Todos os alunos entrevistados demonstraram sentir-se à vontade diante das questões apresentadas. Alguns contribuíram com a proposta de forma a expor outros assuntos que não os levantados. Outros preferiram responder somente o que lhes era perguntado e de forma sucinta.

Participou, como voluntária para a validação formulário, uma acadêmica cega do Curso de Educação Especial da UFSM e que já está em fase final da formação e, portanto, não ingressou pelo Programa Cidadão Presente B<sup>44</sup>.

O contato pessoal foi priorizado antes de qualquer outra aproximação, como via e-mail, carta, telefonema, entre outros procedimentos, buscando evitar constrangimentos, prejuízos ou quaisquer outras interpretações anteriores ao esclarecimento da proposta.

Acreditando que as análises já se faziam pela partilha e pelo intercâmbio de ideias entre pesquisador, autores e a comunidade, justifico uma aproximação com o raciocínio inscrito na ótica descritiva, que tem a preocupação maior com o processo do que com o produto. Ocorre que, mesmo com o contato direto e pessoal, os resultados limitam-se ao tempo e às condições de um trabalho investigativo dessa natureza. Assim, embora não se confirmem como “verdades”, as ações, os pontos de vistas e as atitudes decorrentes do acesso e da acessibilidade, das facilidades, dos anseios, das dificuldades e dos êxitos relacionados à estada na universidade desses sujeitos, tudo são, efetivamente, vivências que foram relatadas.

Ressalve-se, contudo, que o trabalho demandado para o processo de análise e de desenvolvimento desta pesquisa foi intencional e direcionado, na expectativa de visualizar o atendimento social e pedagógico desta instituição (UFSM) quanto ao processo de inclusão. Dessa forma, os atos, as exposições, as opiniões, as falas e as necessidades apresentadas pelos acadêmicos foram reinterpretados, não se descartando inferências, pois, segundo considera Gatti (2002, p. 51), “[...] há um sujeito falante que pergunta, que usa determinadas palavras, que intervém e tem um referencial pessoal, valores, escolhas e que nessa condição dialoga com seus interlocutores na pesquisa”.

Assim, tomo ciência da minha própria ação, e justifico uma aproximação com o processo indutivo.

---

<sup>44</sup>Essa aluna ingressou na UFSM, no Curso de Engenharia Florestal, e, em meio ao seu processo de formação, ficou cega devido ao diabetes, teve sua transferência para o Curso de Educação Especial via Ministério Público.

## 6.6 Identificação e percepções: sujeitos

A entrevista foi realizada com os 12 sujeitos, 7 alunos e 5 alunas. Deles, somente três, já residiam na cidade de Santa Maria e apenas um nasceu nesta cidade. Um único aluno é oriundo de outro estado, Santa Catarina, Cidade de Xanxerê.

Dois alunos e duas alunas residem em Santa Maria com a família. Os demais, em pensões ou repúblicas<sup>45</sup>. Duas entrevistas foram realizadas nas residências dos alunos e as demais, na UFSM.

Apenas dois alunos apresentam deficiência congênita comprovadamente. O aluno e a aluna cega estão nessa condição desde o nascimento.

Os dois casos de deficiência visual parcial, ou seja, que atinge um dos olhos, foram causados por acidente.

Peridoto, deficiência física, e Alexandrita, deficiência auditiva parcial, acreditam que a deficiência foi causada devido a erros de indicação e aplicação de medicamentos.

Após o contato, é possível inferir que Ônix apresenta o único caso de deficiência múltipla e associada.

Ao todo, sete alunos apresentam deficiência auditiva parcial: Pérola, Ônix, Berilo, Opala, Alexandrita, Esmeralda e Ametista, sendo que Esmeralda e Berilo não apresentam qualquer sequela na fala ou a necessidade de adaptação, para além da necessidade de um ambiente que não apresente ruídos ou barulhos excessivos.

Quatro alunos apresentam deficiência visual, sendo eles: Diamante e Ágata, que são cegos, e Citrino e Espinélio, que apresentam cegueira de um olho.

Dois alunos apresentam deficiência física: Ônix e Peridoto.

Por fim, percebe-se que, embora sem a intenção, o contato com os alunos pode ter causado algum desconforto, pois, conforme Citrino, após o contato, procurou conversar com os colegas, em sala, demonstrando ter se incomodado. Conclui-se que, quando a deficiência não é visível ou sentida já num primeiro momento, faz com que os alunos sintam a necessidade de se justificarem por terem tido acesso à Universidade pela reserva de vagas (cotas).

Todos os alunos reagiram bem aos questionamentos, que foram enviados posteriormente, via e-mail, para que pudessem confirmar os seus relatos. Apenas Espinélio,

---

<sup>45</sup> termo utilizado quando se reúnem estudantes para morar numa única casa e dividir as despesas de moradia.

da Medicina, realizou modificações substanciais e Opala, da Engenharia Elétrica, melhorou uma informação. Todos os demais mantiveram as suas falas na íntegra.

|                  |                     |                 |   |
|------------------|---------------------|-----------------|---|
| <b>1) Pérola</b> | <b>1990/19 anos</b> | <b>Medicina</b> | <b>Auditiva/aparelho e leitura labial</b> |
|------------------|---------------------|-----------------|---|

Pérola nasceu em 1990, em Coronel Barros/RS. De aparência bastante jovial, apresenta características de ingenuidade, fragilidade e delicadeza. Reside em Santa Maria por conta de seu ingresso na UFSM, para cursar Medicina. Possui um irmão. Só descobriu o problema auditivo aos 16 anos, pois considerava que o que escutava era "normal". Acredita que as boas notas que tirava no colégio eram em função da leitura labial. Começou a usar aparelho recentemente, no ano de 2008. Sua audição é bastante inconstante, isso devido a uma síndrome rara e desconhecida, que, segundo ela, "só a genética", os genes podem definir os limites, causas e agravamentos. Desabafou que pode ficar totalmente surda a qualquer momento. Por se utilizar de leitura labial, por várias vezes foi necessário me aproximar e repetir as perguntas. Gaguejava um pouco nas respostas e demonstrava sinais e consequências da deficiência. Pérola participou da pesquisa com muito interesse e relatou a vontade de formar-se para se dedicar à área da Educação Especial e a pesquisas junto à área da Saúde. Foi a primeira a se disponibilizar para a entrevista. O encontro durou 36 minutos e 55 segundos, e ocorreu numa sala interna ao NEPES<sup>46</sup>.

|                |                     |                  |  |
|----------------|---------------------|------------------|--|
| <b>2) Ônix</b> | <b>1985/24 anos</b> | <b>Filosofia</b> | <b>Ataxia de Friedreich/aparelho auditivo, cadeira de rodas, materiais adaptados, uso do notebook em sala de aula.</b> |
|----------------|---------------------|------------------|--|

Ônix nasceu em São Pedro do Sul/RS, em 1985, com uma síndrome chamada ataxia de Friedreich. Ônix apresenta traços finos e harmônicos, preenchidos por radiantes olhos verdes, porém seu corpo e membros estão retorcidos. Esforça-se para falar e se fazer entender. Locomove-se com dificuldade em sua cadeira de rodas, que mais parece um miniveículo motorizado. Demonstra sinais de uma deficiência severa ao apresentar necessidades especiais e educacionais para realizar toda e qualquer tarefa à qual se propõe. Degenerativa e progressiva, essa doença avança a cada dia e causa sequelas. Casualmente encontrei-o no Restaurante Universitário. Nessa ocasião, constatei que, para se alimentar, e pela necessidade de apoio das mãos, usava uma bandeja adaptada, que comportava o prato, o copo e os talheres de forma que podiam estar presos e, ao mesmo tempo, disponíveis para o uso, sem caírem ou se soltarem conforme os movimentos. Informou que essa bandeja foi confeccionada por um servidor da UFSM.

46 Núcleo de Estimulação Precoce, anexo ao Prédio 16 - Centro de Educação da UFSM - Santa Maria/RS.

No dia da entrevista cheguei ao prédio no qual se concentra o Curso de Filosofia e me deparei com Ônix preso no elevador. Estava descendo do segundo piso, onde se situa a sua sala de aula, para fazer cópia de textos didáticos. Estava sozinho no elevador e, por causa do calor, me preocupei. Uma atendente da portaria já havia percebido e chamado os técnicos do elevador. Eles demoraram uns 40 minutos para chegarem e resolverem o problema. Enquanto isso, tentava falar com ele sem sucesso, até que foi possível com o uso do celular.

Surpreendeu-me o aluno, pois, ao chegar ao prédio, constatei que já havia reservado uma sala, com as condições ideais para o acesso e a realização da entrevista, que aconteceu no Prédio 74, onde se situa o Curso de Filosofia. O encontro durou 42 minutos e 54 segundos.

|                  |                     |                                  |                                |
|------------------|---------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| <b>3) Berilo</b> | <b>1987/21 anos</b> | <b>Física Licenciatura Plena</b> | <b>Surdez parcial/anacusia</b> |
|------------------|---------------------|----------------------------------|--------------------------------|

Berilo nasceu em Santa Maria/RS. Tímido, fala muito pouco e contou que, entre outras atividades, é bolsista na biblioteca. Não usa aparelho e diz só se relacionar mesmo com sua namorada, que é formada em Física. Consegui o primeiro contato com Berilo através de um colega dele, que passou o MSN e o e-mail da namorada, que, por fim, me passou o contato com Berilo. Ele a trouxe no primeiro encontro. Impressionante foi constatar que ela fazia uma disciplina do mestrado comigo e, ainda, que Berilo havia estado na apresentação da disciplina. Essa entrevista foi marcada numa sala da Biblioteca Central da UFSM e, quando do encontro, sentimos um certo desconforto porque o local não se confirmou muito adequado. O jovem, contudo, me pareceu bastante tranquilo diante da entrevista e respondeu com poucas palavras, confirmando a sua aparente timidez. O encontro durou 11 minutos e 19 segundos.

|                 |                     |                       |  |
|-----------------|---------------------|-----------------------|--|
| <b>4) Ágata</b> | <b>1989/20 anos</b> | <b>Fonoaudiologia</b> | <b>Cega/digitalizações e acesso à internet</b> |
|-----------------|---------------------|-----------------------|--|

Ágata é natural de Bento Gonçalves, mas morava em Garibaldi antes de vir a residir em Santa Maria, cidades pertencentes ao Estado do Rio Grande do Sul. Embora cega total, possui olhos azuis intensos e brilhantes. Por vezes mira tão firme para o infinito que demonstra ver o que não se pode enxergar. Com senso de humor incrível, faz uma leitura muito amadurecida das situações se considerados os seus poucos 20 anos de idade. Ela se posiciona em vários assuntos, que vão para além da deficiência ou além do interesse de conhecimentos da sua graduação. Está em Santa Maria acompanhada de sua mãe, que demonstra descontentamento, por sentir saudades de casa. Diz que, num desabafo, a mãe reclama da precária acolhida e tratamento que ela e a filha vêm recebendo no convívio com a UFSM.

A entrevista aconteceu no apto da aluna por sua sugestão, numa tarde de sábado. A conversa durou 1 hora, 20 minutos e 50 segundos, tendo sido a entrevista mais demorada e que também se apresentou com maior riqueza de detalhes. A aluna, que é filha única, sugeriu, na ocasião da entrevista, à sua mãe, que nos deixasse a sós, na sala de seu apartamento.

|                    |                     |  |  |
|--------------------|---------------------|--|--|
| <b>5) Diamante</b> | <b>1990/19 anos</b> | <b>Música / bacharelado em Percussão</b> | <b>Cego/bengala - materiais digitalizados e partituras em braile e acesso à internet</b> |
|--------------------|---------------------|--|--|

Diamante é natural de Xanxerê/SC e veio residir em Santa Maria, para a graduação. Possui algum resíduo de visão, dependendo da claridade, do ambiente, do contraste e do objeto. Pode ver contornos, mas, sem a profundidade, não consegue definir uma rampa ou escada, tendo que se apoiar nas laterais. Assim, clinicamente, é considerado cego. A bengala o apoia para se locomover, com um pouco de dificuldade, da casa à Universidade, que se situam próximas. Passou, no encontro, a impressão de ter uma personalidade bastante forte, segurança e espírito altruísta. Deixou bem claro que as dificuldades que enfrentava antes eram devidas à falta de materiais e à falta de acessibilidade, assuntos agora tidos como do passado.

Diamante preferiu marcar a entrevista em uma sala de aula, ou seja, de música, junto ao Centro de Artes e Letras (CAL), Prédio 40, devido ao fato de estar acostumado a se locomover até ali e também para conciliar com uma aula que teria em seguida. Também foi essa a sala onde o encontrei pela primeira vez. E, nesse dia, durante a nossa conversa, alguns alunos e até mesmo um dos professores se aproximaram para apanhar algum material ou fazer-lhe alguma pergunta. Então pude perceber um bom nível de relacionamento e de harmonia. Esse fato foi confirmado com a entrevista. O encontro durou 22 minutos e 53 segundos.

|                 |                     |                            |                                       |
|-----------------|---------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| <b>6) Opala</b> | <b>1988/21 anos</b> | <b>Engenharia Elétrica</b> | <b>Deficiência auditiva/aparelhos</b> |
|-----------------|---------------------|----------------------------|---------------------------------------|

Opala nasceu na cidade de Espumoso/RS, contou que usa aparelho nos ouvidos desde os sete anos de idade, pois foi perdendo a audição desde que nasceu. Somente aos quatro anos a deficiência foi percebida por seus pais. Fala com um pouco de dificuldade, como se enrolasse a língua. Conta que, para dormir, sente um pouco de desconforto, pois retira os aparelhos para economizar as pilhas. Mora atualmente em uma república em Santa Maria, justamente devido à sua graduação na UFSM.

Depois de muitas idas e vindas àquele prédio onde se situa o curso, já estava para desistir de encontrá-lo, quando, num dia de chuva, alguém viu que eu estava perguntando por um aluno e alguns jovens, em especial uma moça, se aproximou e falou comigo quando eu já

estava de costas e encaminhando-me para o carro. Ela disse que conhecia uma pessoa daquele curso e que eu poderia procurá-lo em uma das salas e que ela mesma me levaria até ele, para informações sobre Opala. Este fato me deixou muito feliz e aceitei prontamente, pois já havia estado ali por mais de cinco vezes, sem êxito à procura pelo aluno, isso devido ao fato de estar confundindo o prédio, senão as salas e os corredores, devido a problemas pessoais de localização. Quando chegamos a uma sala no 2º piso, estavam ali quatro alunos e, quando perguntei por Opala, se alguém conhecia, ele mesmo me respondeu: “Sou eu”. Agradei à jovem que me acompanhava e esperei que o aluno saísse da sala, na qual já não se encontrava o professor. Tendo esperado e explicado o motivo do contato, o mesmo se prontificou em participar. O encontro durou 20 minutos e 40 segundos.

|                   |                     |                  |                        |
|-------------------|---------------------|------------------|------------------------|
| <b>7) Citrino</b> | <b>1985/24 anos</b> | <b>Agronomia</b> | <b>Visão monocular</b> |
|-------------------|---------------------|------------------|------------------------|

Citrino nasceu e residia em Cacequi/RS, isso até mudar-se para Santa Maria devido à vaga obtida na graduação em Agronomia. Conta que perdeu a visão do olho direito por ter sido atingido por um animal, levando um “pataço” quando tinha cinco anos de idade. Aparentemente não demonstra qualquer necessidade especial, educacional e ou deficiência. O olho atingido no acidente possui a mesma forma, a mesma cor e a mesma apresentação do outro.

Quando procurado para a entrevista, Citrino demonstrou embaraço pela situação de ter tido acesso à vaga na Universidade pelas cotas, mas concordou em participar. Explicou que, após ter sido abordado num intervalo de aula, os colegas perceberam e ficaram inquietos sobre o motivo. Depois disso, conversou com alguns colegas e professores sobre o fato de ter tido esse tipo de acesso à universidade e que sente o preconceito sobre o assunto em sala de aula. O encontro durou 28 minutos e 25 segundos.

|                     |                     |                 |  |
|---------------------|---------------------|-----------------|--|
| <b>8) Espinílio</b> | <b>1991/18 anos</b> | <b>Medicina</b> | <b>Visão monocular/prótese como recurso estético</b> |
|---------------------|---------------------|-----------------|--|

Natural de Santa Cruz do Sul/RS, reside atualmente em Santa Maria para cursar Medicina. Usa prótese verde no olho direito depois que sofreu um acidente de automóvel aos 12 anos de idade e de ter perdido a visão nesse olho. Passados cinco anos do acidente, ainda está se habituando ao uso da prótese, que só tem efeito estético e causa muita dor. Mas prefere suportá-la a ter outro visual. Afirma não aceitar sua aparência sem o uso da prótese.

No primeiro contato não havia como perceber alguma deficiência ou necessidade especial ou educacional.

Espinélio demonstra ser um jovem bastante cordial, prestativo e sensível. Quando o abordei para a entrevista estava sentado em um banco no corredor próximo à sua sala de aula, entre colegas, inclusive na presença da Pérola, outra aluna sujeito desta pesquisa. Ambos demonstraram interesse e disposição para a entrevista. O encontro durou 39 minutos e 20 segundos.

|                       |                     |                  |   |
|-----------------------|---------------------|------------------|---|
| <b>9) Alexandrita</b> | <b>1988/21 anos</b> | <b>Agronomia</b> | <b>Deficiência auditiva/uso de aparelho</b> |
|-----------------------|---------------------|------------------|---|

Alexandrita nasceu em Porto Lucena/RS. Segundo ela, a deficiência auditiva foi causada por consequência da ingestão de remédios fortes por causa de uma infecção no sangue. Mora atualmente em uma pensão em Santa Maria. Parece bastante ambientada na Universidade e no relacionamento com os colegas. Apresenta sinais da deficiência somente ao falar, pois sua fala apresenta um pouco de dificuldade.

Demonstrou bastante tranquilidade ao ser abordada e revela estar envolvida em outras atividades do curso, com bom relacionamento entre colegas e professores. A aluna demonstra também uma postura de indiferença quanto às atitudes de discriminação. Nesse caso também é possível acreditar que, quando a deficiência é visível ou se revela já nos primeiros contatos, sem causar muita estranheza ou diferença, por não ser aguda ou severa, possibilita maiores chances ou menores problemas de relacionamento. O encontro durou 17 minutos e 26 segundos.

|                      |                     |                    |                             |
|----------------------|---------------------|--------------------|-----------------------------|
| <b>10) Esmeralda</b> | <b>1989/20 anos</b> | <b>Veterinária</b> | <b>Deficiência auditiva</b> |
|----------------------|---------------------|--------------------|-----------------------------|

Esmeralda veio morar em Santa Maria para cursar Veterinária. Nasceu em Bento Gonçalves/RS. Possui perda total da audição no ouvido direito, que só foi detectada aos 6 anos de idade, e não sabe informar se é congênita. Na sala de aula senta-se sempre em local próximo da parede.

Quando me apresentei a Esmeralda, ela estava numa roda de colegas e logo se afastou para falar comigo, propondo-se a participar da pesquisa. Nessa ocasião me surpreendi, pois, num primeiro momento, não foi possível detectar nenhuma deficiência, necessidade especial e ou educacional. O encontro de aproximadamente 39 minutos e 46 segundos se realizou devido à minha insistência, após três encontros desmarcados anteriormente.

|                     |                     |                 |                                       |
|---------------------|---------------------|-----------------|---------------------------------------|
| <b>11) Ametista</b> | <b>1989/20 anos</b> | <b>Biologia</b> | <b>Deficiência auditiva/aparelhos</b> |
|---------------------|---------------------|-----------------|---------------------------------------|

Natural de Júlio de Castilhos/RS, Ametista reside em Santa Maria devido à profissão do pai, de gerente de agência bancária, nesta cidade. Possui deficiência auditiva nos dois ouvidos, com perda de audição de 40% num ouvido e de 60% no outro. Ametista solicitou, no início da entrevista, que eu falasse mais alto e, por vezes, repeti as perguntas.

O Curso de Biologia tem suas aulas no Prédio 16, o mesmo onde acontecem as aulas do Mestrado em Educação, curso que eu frequentava quase todos os dias. O encontro só aconteceu após muita insistência, devido aos desencontros. Vários foram os motivos. Quando me dirigia para o Departamento, raramente encontrava alguém para o repasse de horários e outras informações. Quando obtive êxito, não encontrava os alunos em sala. Quando, por fim, encontrei a aluna, já em meados de dezembro, expliquei os motivos da minha visita àquele local e convidei-a para a entrevista e participação na pesquisa. Ela concordou, porém nos desencontramos novamente e remarcamos para mais adiante, encontro que, desta vez, foi desmarcado pela aluna, por motivos de saúde. Por fim, a entrevista aconteceu no final de janeiro. O encontro durou 42 minutos e 30 segundos.

|                     |                     |                           |   |
|---------------------|---------------------|---------------------------|---|
| <b>12) Peridoto</b> | <b>1986/23 anos</b> | <b>Química Industrial</b> | <b>Deficiência Física - atrofia na perna esquerda</b> |
|---------------------|---------------------|---------------------------|---|

Peridoto nasceu em Santa Maria/RS e reside nesta cidade desde então. Já fez 30 cirurgias para minorar os efeitos de uma deficiência física causada logo depois que nasceu e devida a uma injeção aplicada de forma inadequada na perna esquerda, o que resultou na obstrução de uma artéria, cortando a circulação na perna.

Dessa forma, apresenta um pouco de dificuldade para caminhar e sequelas visíveis na perna, que é muito mais fina e magra que a outra. Peridoto, com 1,86 cm de altura, conta que o tratamento tem sido bastante doloroso, pois, quanto mais ele cresce, mais necessita de procedimentos cirúrgicos para alongar o osso da perna esquerda, que só cresce ou se alonga com as intervenções cirúrgicas, fisioterápicas e medicamentosas.

Bastante tímido e pouco falante, tendo sido o primeiro aluno abordado para as entrevistas, foi o último a ser entrevistado. No primeiro encontro estava em um laboratório do Prédio 18 e prontamente aceitou participar, porém não compareceu. Após contato telefônico, marcou nova data, à qual também não compareceu. Entretanto demonstrava interesse e estar um pouco atrapalhado com seus compromissos. Na terceira tentativa solicitou que a entrevista fosse realizada em sua casa, como de fato aconteceu. A entrevista se realizou em 15 minutos e 50 segundos.

## 7 FORMULAÇÕES E AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS

Observações:

a) A proposta de “dar voz aos alunos que ingressaram na UFSM, pelo Programa Cidadão Presente B, no primeiro semestre de 2009”, tem a intenção de comunicar o relato dos alunos. Desta forma, sob uma das possibilidades do método de análise de conteúdo, cito ao máximo as falas, com grifos meu, para possibilitar ao leitor a chance de proceder e realizar a sua própria análise de conteúdo. Somente pela falta de exposição do aluno, não foram descritos os relatos, ao responderem sim ou não, entre outras alternativas rápidas.

b) A primeira questão se refere às opiniões sobre a própria forma de acesso à Universidade, o que considerei fundamental para compor os resultados e a análise de conteúdo deste trabalho. Dessa forma, segue um fragmento dos 12 relatos dos entrevistados.

c) Os demais questionamentos vêm ao encontro das minhas expectativas em discutir a inclusão na educação superior das pessoas com deficiência e ou com necessidades educacionais especiais. Outras questões que apresentaram sentido para este trabalho também foram apresentadas, inclusive foram transcritas as respostas que se contrapõem à maioria, para que sejam conhecidas, mesmo numa única possibilidade de acordar ou discordar com as demais.

### **Questão nº 1**

**O que pensa do ingresso das pessoas com deficiência via cotas no ensino superior?**

**1) Pérola, deficiência auditiva parcial, Medicina:** "Chance que eu tive de poder fazer medicina (...) porque eu tenho problema auditivo, o meu ensino foi mais deficiente (...) eu nunca ia poder entrar numa universidade e num curso tão concorrido (...)" (2009)

**2) Ônix, deficiência física, Música:** "Achei legal, uma coisa de fundamento, nem todo mundo, nem todos os deficientes, seja qual deficiência for, tem acesso (...) quem precisa entrar por um meio mais fácil que é de cotas, eu concordo muito com isso (...)" (2009)

**3) Berilo, deficiência auditiva, Física / Licenciatura Plena:** "Acho certo. É um benefício para a pessoa que tem uma certa dificuldade..." (2009)

**4) Ágata, cega, Fonoaudiologia:**

*Eu não tinha uma opinião formada (...) optei pelas cotas por 'vamos fazer uso' (...) no curto e médio prazo é uma política que dá certo, ou pelo menos tem um resultado aparente, entretanto, apesar deste número crescer, dessa entrada de deficientes, a estrutura da universidade é imprópria, por mais que dê uma oportunidade de entrar, não está dando a oportunidade de estarem concluindo o curso com qualidade, nos mesmos direitos do resto da turma (...) acontece dentro da própria universidade uma situação de preconceito contra as pessoas que entraram pelas cotas (...). (2009)*

**5) Diamante, cego, Música:**

*Levando em consideração como ainda tá sendo tratado a educação no ensino médio, é fundamental (...) única forma que todo mundo possa ter ao mínimo de chance possível de entrar numa universidade (...) porque ainda o acesso a todo o material necessário principalmente para o cego, não tem cem por cento, tem muita coisa que você não tem como fazer, tá horrível (...). (2009)*

**6) Opala, deficiência auditiva parcial, Engenharia Elétrica:**

*Eu não achei que essas pessoas teriam tanta dificuldade, e precisariam desta ajuda, mas mesmo assim, durante o ensino médio e ensino fundamental elas têm certa dificuldade para aprender mais. Na minha opinião, não tem como ter 100% de certeza, não sei se era necessidade ter essas cotas, tem pessoas que acabam se aproveitando. Para mim entrar na universidade, as cotas me ajudaram, sim. (2009)*

**7) Citrino - deficiência visual parcial, Agronomia:** "(...) favorece bastante (...) eu vi que isso poderia me ajudar a entrar na universidade (...) burro a gente não é né, mas..." (2009)

**8) Espinélió, deficiência visual parcial, Medicina:**

*Eu acho muito boa esta nova proposta, só que tem que ser avaliado outros critérios. (...) houve uma discussão sobre esta questão das cotas, para deficiente físico, tem pessoas que, na nossa área, não poderiam atuar com alguns tipos de deficiência, (...) só que daí você vai discriminar estas pessoas de certo modo, você vai dizer é cotas para algumas deficiências, (...) mas daí tu acaba sendo antiético. (...) E, outro exemplo, a nossa colega que foi diagnosticada como portadora de leve deficiência mental, (...) Ela atrapalha muito as aulas e, devido à deficiência auditiva, ela é muito inocente, fazendo comentários inadequados, que geram, inclusive, a revolta de alguns alunos. (2009)*

**9) Alexandrita, deficiência auditiva parcial, Agronomia:** "Boa ideia da universidade (...) é difícil, digamos, com a deficiência, a gente tem mais barreiras para ultrapassar (...)". (2009)

**10) Esmeralda - deficiência auditiva, Veterinária:** "Acho até que é uma boa (...) tem pessoas que sofrem bem mais que eu com a deficiência, é um estímulo..." (2009)

**11) Ametista, deficiência auditiva parcial, Biologia:**

*Eu acho que todas as pessoas que entram esperam ser bem atendidas, que vão ter um acompanhamento uma certa ajuda por quem vai ministrar a aula (...) que haja uma política dentro do curso que te ajude a acompanhar o curso (...) eu acho que o sistema de cotas não ajuda muita coisa, não funciona na prática (...) só serviu para separar o pessoal, sabe, na real entra quem tem que entrar (...). (2010)*

**12) Peridoto, deficiência física, Química Industrial:** "Eu achei que foi um avanço, aumentar o nível de oportunidades para os outros que não têm acesso (...)" (2010)

As respostas acima revelam que dez alunos acreditam no sistema de cotas como forma de acesso para o ingresso na educação superior das pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, expressadas com as seguintes palavras: "é legal; certo; ajuda; favorece; boa ideia; muito bom; avanço; benefício; uma boa".

Entretanto (Ágata, cega) e (Ametista, deficiente auditiva) responderam que representa uma mínima chance, que não ajuda, não funciona na prática, e que a estrutura da universidade é imprópria, não oferecendo oportunidade de concluir o curso com qualidade.

Considerando que essas duas respostas são de alunas que apresentam, em consequência da deficiência, necessidades educacionais especiais significativas, a serem atendidas para poderem concluir seus cursos com qualidade e bem-estar, é possível afirmar que as cotas são aceitas para o ingresso das pessoas com deficiência e ou com necessidades educacionais especiais ao representam uma "chance" maior. Quando, porém, a deficiência e a necessidade demandam atendimentos e apoios especiais (como ajudas técnicas; metodologias diferenciadas; material adaptado; e ainda contar com pessoal técnico docente e servidores preparados para receberem estes alunos), então se a instituição não reúne essas condições, medidas e disposições, a reserva de vagas causa maiores problemas do que inclusão para alguns dos envolvidos.

É interessante observar que, no conjunto, os alunos levantaram as mesmas problemáticas enfrentadas por quaisquer candidatos quanto ao acesso à educação superior, como: concorrência, ensino anterior deficitário e mínimas chances de acesso.

Outras três respostas chamam a atenção, pois o aluno da Medicina, que tem a colega que entrou pelo mesmo sistema, “via cotas”, revelou que a aluna é bastante discriminada e atrapalha a aula, sendo necessário rever e avaliar outros critérios para o acesso. Concorda com o sistema para o seu acesso, mas não em todos os casos, entendendo que vai depender da deficiência.

O outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. Representa também o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu, com isso acenando com a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. Representa também uma ferida narcísica em cada pai, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável - explícito - em cada dinâmica de inter-relações. (AMARAL, 1994, p. 30).

Citrino, da Agronomia, revelou que as cotas são uma forma de ajuda. Em outras palavras, considera pouco o seu conhecimento para concorrer e lograr êxito no vestibular normal, que é bastante concorrido.

Já Opala, da Engenharia Elétrica, com deficiência auditiva, afirma que esse acesso é importante para um tetraplégico, defendendo o acesso por cotas para algumas deficiências ou casos de necessidades educacionais especiais, mas não sabe dizer ao certo se, para o seu caso, seria necessário, muito embora o sistema o tenha ajudado.

**Questão nº 2/3**

**Sobre haverem tentado o vestibular anteriormente, o curso escolhido e o motivo da escolha:**

**Tabela 2** – Pseudônimos, número de tentativas de acesso à Universidade, curso e o motivo da escolha

| Aluno       | Tentativa | Curso               | Motivos da escolha                             |
|-------------|-----------|---------------------|--|
| PÉROLA      | 5         | MEDICINA            | Vontade de ajudar os outros                    |
| ÔNIX        | 1         | FILOSOFIA           | Compreender a vida e não poder se locomover    |
| BERILO      | 4         | FÍSICA              | Trocar por outro em reingresso                 |
| ÀGATA       | 2         | FONOAUDIOLOGIA      | Paixão e não poder fazer medicina por ser cega |
| DIAMANTE    | 2         | MÚSICA              | Ramo de que gosta                              |
| OPALA       | 3         | ENGENHARIA ELÉTRICA | Por já ter trabalhado na área                  |
| CITRINO     | 3         | AGRONOMIA           | Meio rural, de onde se criou                   |
| ESPINÉLIO   | 3         | MEDICINA            | Gosto pelo contato humano                      |
| ALEXANDRITA | 2         | AGRONOMIA           | Afinidade                                      |
| ESMERALDA   | 3         | VETERINÁRIA         | Pela profissão da mãe                          |
| AMETISTA    | 2         | BIOLOGIA            | Por adorar                                     |
| PERIDOTO    | 2         | QUÍMICA INDUSTRIAL  | Por emprego.                                   |

Fonte: dados da pesquisa

Conforme o quadro acima, somente um aluno tentou por uma única vez o acesso. Esse dado é interessante, porquanto se constata que apresenta a maior situação de necessidades especial e educacional e, por sua vez, a deficiência mais severa. Talvez esse fato o tenha “alertado” sobre a impossibilidade das instituições de atendê-lo e apoiá-lo. Em média, os demais alunos tentaram o acesso entre duas e cinco vezes, o que ocorre com frequência com os demais candidatos à educação superior no Brasil.

Relevante é mencionar que Ametista voltou a levantar, nesta resposta, o seu descontentamento e as dificuldades encontradas na graduação, em conformidade com o que já havia pronunciado ao ser contra as cotas. Dessa forma, segue a pergunta e um extrato da resposta dessa aluna de Biologia, que “grita” ao se repetir.

**Você já havia tentado o ingresso na universidade anteriormente, em que curso, em qual universidade, como foi o processo de seleção?**

*Sim, eu tentei aqui na UFSM, para Educação Física, não fui aprovada, (...) As cotas me possibilitaram de entrar agora. Foi um benefício, mas não adiantou no sentido de ser deficiente, sabe, eu vejo que só entrar não adianta, tem que ter como depois (...), conversar com teus colegas já é uma dificuldade por mais que todo mundo sabe que tu tem a deficiência auditiva. (...) eu falei para os meus professores no primeiro semestre: ‘Oh! Você pode falar*

*mais alto, porque justo nesta semana eu to sem aparelho e tal'. E eles: 'Ah, tá! Não tem problema, mas, na prática, não é assim. Eles esquecem e eu não vou estar com uma plaquinha de deficiência auditiva, sabe, daí às vezes tu fica mais constrangida, que sabe tu te incomoda de vir na aula.(Ametista, 2010, grifo meu)*

Quanto à escolha dos cursos, é relevante observar que a UFSM ofertou, em 2009, mais de 50 cursos de graduação e, contudo, dos 12 alunos pesquisados, dois estão matriculados em Medicina. Curso que alcança, ano após ano, a maior concorrência nas IES, tanto públicas, quanto privadas, seguido pelos cursos de Agronomia, que recebeu 2 alunos via cotas neste ano e nesta Universidade, Fisioterapia, Engenharias, Fonoaudiologia, Veterinária, entre outros.

Outro fato relevante é observar que cinco dos alunos que tiveram seu acesso via cotas no primeiro semestre em 2009, na UFSM, escolheram os cursos da área da Saúde, sendo eles: Medicina, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Educação Física.

Quanto ao motivo da escolha da Universidade, 10 alunos e alunas informaram, variando nas respostas, que: pelo seu reconhecimento; sua conceituação; ser federal e pública. Apenas uma aluna informou ter escolhido a UFSM pela praticidade em mudar com a família para Santa Maria, e outra aluna, porque a escolha fazia parte do seu sonho.

#### **Questão nº 4**

##### **Quais são as suas expectativas diante destas escolhas?**

Seis alunos responderam ser a formatura, enquanto que um aluno almeja se tornar um bom profissional e contribuir com a sociedade. Por fim, as respostas variaram em cinco casos, que se destacam entre:

##### **a) Objetivo Pessoal:**

##### **Resposta de Ônix, deficiência física, Filosofia:**

*(...) meu objetivo não é ser um professor, (...) é pessoal. E já estão entendendo isso, e se não entenderam muito bem, eu to tentando explicar para cada um. (...) Eu não tenho que tá gabaritando prova, tirar nota alta, mostrar para o professor que eu tô interessado em me formar para dar aula. (...) mesmo com as dificuldades, eu sou uma das pessoas que mais vem na aula. Por que eu me interesso? Talvez eu não demonstre isso no papel, mas eu pego para mim, tá guardado para mim. (...) O que eu quero mais com isso é saber para mim. Não saber para ser um professor e demonstrar para os outros alunos. Mas do lado pessoal mesmo. (2009)*

Talvez por esse aluno apresentar a deficiência mais grave e severa, e necessidades mais específicas e especiais, entre os entrevistados, ciente de que sua doença é degenerativa, e das exigências para se tornar um professor, pois precisaria contar com habilidades da fala e de

seu corpo físico para se locomover, e se expressar, e, compreendendo que a cada dia essas atividades se tornam mais difíceis para ele, toma a tarefa de estar na universidade como uma realização pessoal e de conhecimento somados à experiência de vida. Comenta que, a partir do acesso à universidade, teve mais expectativa de vida, que, antes deste ingresso, sua vida se resumia de ir da cama para a cadeira e vice-versa. E, ao não possuir mais nenhuma rotina de vida, “já não tinha mais vida” e objetivos. Isso causava muitos transtornos pessoais e para os seus familiares.

Canário (2008) afirma que, ao passo que vamos superando as nossas frustrações com as crenças e as promessas da escola do passado, é possível construir uma escola no futuro numa outra relação, onde o não escolar é nos apresentado, ou seja (Idem, p. 80): "A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal [...]", sendo essas práticas portadoras de futuro, numa nova relação entre conhecimento e vivências.

Assim, é possível, conforme Canário (2008), construir uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma outra forma de viver a profissão por parte dos professores, onde desalienar o trabalho escolar favorece o seu exercício como uma "expressão de si", quer dizer, como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer.

Cabe aqui investir numa reflexão sobre o papel formativo da universidade, sobre as exigências que se impõem ao profissional, de uma qualificação sólida e da aquisição de certas capacidades. É preciso repensar o papel da instituição enquanto receptora de seres humanos com capacidades, limitações, qualidades, condições, sonhos e objetivos humanos diversos, devendo primar por uma formação que respeite em primeiro lugar a vida, depois a diversidade e as diferenças, que coadunem com formação técnica mas também com a convivência neste planeta.

#### **b) A migração para outro curso:**

**Resposta de Berilo, deficiência auditiva parcial, Física:** “Vou tentar arquitetura” (2009).

#### **c) Conclusão do curso:**

##### **Ágata, deficiência física, Fonoaudiologia:**

*Por que eu tinha realmente uma expectativa muito grande. Acabei (...) extremamente decepcionada, não com o ensino, com o curso, enfim, mas com esta questão da estrutura do apoio ao deficiente, e agora, neste momento, a minha expectativa é conseguir concluir o meu*

*curso de uma forma não tão traumática, (...) menos dolorosa, quanto foi no primeiro ano. A minha expectativa é que seja um pouco melhor. (2009)*

**d) Aproveitar o *status* do curso:**

**Opala, deficiência auditiva parcial, Engenharia Elétrica:** “A Engenharia Elétrica aqui, na UFSM, tem bastante notoriedade, é um curso 5 estrelas. Não digo que em outros cursos não precise, mas esse curso particularmente exige muito” (2009)

**e) Destacar-se profissionalmente:**

**Espinélio, deficiência visual, Medicina:** "Eu pretendo me tornar um profissional conceituado, e que esta deficiência, e o fato de eu ter entrado pelas cotas não sejam obstáculos para o meu desenvolvimento" (2009).

As respostas indicam que, em mais de 50%, os objetivos e as expectativas são as mesmas e comuns a qualquer aspirante a uma carreira profissional: lograr êxito no curso; formar-se; conseguir um emprego; e ser um bom profissional.

Outras cinco respostas se diferenciam, demonstrando as mesmas expectativas, agora correspondendo a valores e pensamentos mais particulares.

Para **Ônix, da Filosofia**, relaciona-se à vida e ao bem-estar social, pois a sua condição física e de saúde restrita talvez não lhe permita fazer outros planos.

Para o aluno **Opala, da Engenharia Elétrica**, não passa de uma estratégia que pode levá-lo a alcançar mais rapidamente o seu objetivo, ou seja, a mudança para outro curso.

A partir dessas considerações, que fazem parte da constituição, da vida social, que tratam de diferentes pessoas, com possibilidades, limitações, incertezas, dúvidas, geralmente imersas em conflitos gerados pelas relações de poder que envolvem classe, gênero, religião, etnia, etc., é necessário desestabilizar a visão que faz do sujeito da educação especial uma pessoa à parte desse mundo, que tem como única possibilidade a busca da racionalidade técnica, seja médica, reabilitacional ou mesmo educacional. (DORZIAT, 2008, p. 94).

Já com relação à resposta de **Ágata, do Curso de Fonoaudiologia**, conta que sua expectativa diminui, se resumindo em concluir o curso, pois, depois que ingressou na UFSM, verifica e convive com a falta de efetiva estrutura física, e de materiais, e enfrenta atitudes “desrespeitosas”. Ainda assim, nessa resposta se observam as mesmas expectativas dos demais, em formar-se, ser uma boa profissional, destacar-se em seu trabalho e desenvolver alguma pesquisa relevante para a área da Saúde e Educação, inclusive em Educação Especial.

Resposta similar foi dada por **Pérola da Medicina**, porém Ágata conclui que, tendo uma expectativa muito elevada, a decepção foi maior.

### **Questão nº 5**

#### **Desenvolve alguma atividade acadêmica de extensão, pesquisa ou outra?**

Apenas os dois alunos da Medicina afirmaram ter iniciado um projeto de pesquisa, mas que o projeto ainda deveria ser encaminhado para a aprovação no CEPE<sup>47</sup>. A aluna da Agronomia contou que já participara de um estágio. E outros nove alunos responderam que “não”.

Essa questão é fundamental ao pensar sobre relacionamentos que possam envolver alunos universitários, principalmente nas universidades federais, que recebem um número grande de alunos, cada vez mais jovens e de diversas cidades e estados. Esses jovens, que, a exemplo dos entrevistados desta pesquisa, estão entre 18 e 24 anos, saem de suas casas e se encontram vulneráveis aos eventos ou às situações que se apresentam nessa etapa de suas vidas.

Dessa forma, já no início das atividades curriculares dos cursos, as IES precisam proporcionar aos alunos envolvimento e possibilidades de vínculos para além dos conteúdos curriculares, que, contudo, podem envolver essas atividades e, preferencialmente, todos os alunos. A propósito disso, registra-se que é uma constante também observar a falta de acesso ou a existência de exclusão sofridas por algumas pessoas em práticas de atividades físicas e de esporte.

A elaboração deste material originou-se da percepção de que, em vários programas sociais, existem diferenças de acesso e permanência ao esporte e ao lazer entre meninos e meninas, homens e mulheres; brancos, pardos, negros e índios; crianças, jovens, adultos e velhos, heterossexuais e homossexuais, deficientes físicos e não deficientes físicos, ricos e pobres. Constatamos também que, em função destes marcadores identitários, alguns sujeitos são excluídos da prática de atividades corporais e esportistas ou, quando incluídos, não têm as mesmas condições de permanecerem nas atividades, por se sentirem rejeitados pelos grupos ou sujeitos que delas participam. (GOELLNER;VOTRE;MOURÃO;FIQUEIRA, 2009, p.3).

Eis mais um motivo para que as instituições de educação superior busquem alavancar programas que combinem atividades esportivas, recreativas, de extensão, de pesquisa, com estágio e outras atrações, com o intuito de manter jovens fora de vícios, da prostituição, de crimes, de abandono de seus vínculos familiares. Essas atividades podem ser estimulantes ao

47 Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM.

criarem um relacionamento entre os alunos, professores, servidores e comunidade, favorecendo inclusive os processos de inclusão e o vínculo inicial com os alunos.

É fácil observar a instalação de bares para a venda de bebidas alcoólicas, pontos de prostituição, entre outros locais que atraem a atenção dos universitários, que, de posse das suas liberdades recém-adquiridas, muitas vezes se expõem, em festas, ao uso de bebidas alcoólicas e drogas, e à prática de sexo. Muitas vezes se envolvem em seitas, grupos, gangues, entre outras situações-problema. Assim, quando os pais e familiares se dão conta da situação, percebem que seus filhos fazem de tudo, menos estudar e frequentar as aulas.

Embora esse assunto não tenha relevância direta para o universo das pessoas com necessidades educacionais especiais e ou deficiência, acredito que essas situações se apresentam na vida e no cotidiano dos jovens alunos das IES. E acredito que essas situações se apresentam antes de qualquer outra oportunidade de envolvimento e ou conhecimento da própria universidade, pois a universidade pode proporcionar outras ocupações e motivações que não somente os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula, e afora as motivações externas, como os vínculos, parcerias, reuniões e amizades de festas.

As universidades não conseguem organizar-se nesse sentido, e se visualizam diante de outro papel e missão, porém penso que muitos jovens são ceifados de suas vidas nesse período e por esses envolvimento.

Então, ao desenvolver e participar desta pesquisa, que visa sondar as possibilidades de formação com qualidade de vida e bem-estar social dos alunos, acreditei ser fundamental questionarmos as chances que o aluno tem de chegar de fato com vida à formatura.

Considero que uma alternativa para essa ausência de relacionamento e de projetos dessa natureza é manter programas de pós-graduação e de extensão com objetivos nessa área. Esses programas deveriam, já desde os seus processos de seleção e ou inscrição, elencar e dar preferência a pesquisas e a projetos que proporcionassem tal envolvimento e maior vínculo entre alunos, professores, servidores e comunidade, sendo que as atividades de recreação e de esporte envolvam também a pesquisa e a extensão, como a realização de campeonatos, de gincanas, de festivais, de viagens de campo, de visitas técnicas, entre outras, em busca de fortalecer os relacionamentos.

Internamente aos cursos é providencial, a partir do acesso dos alunos, que professores, alunos e técnicos busquem criar e fortalecer os laços acadêmicos.

Informa o aluno da Engenharia Elétrica, quando perguntado se foram tomadas medidas para favorecer o seu estudo: “Não, para mim, não. Até ninguém nunca veio falar

comigo, já tô meio acostumado” (Opala, 2009, p. 2).. Nessa resposta, o aluno demonstra uma certa decepção por não ser conhecido no curso e que não houve interesse ou aproximação.

Dessa forma, considero que, se existisse essa alternativa de relacionar-se, e de conhecer o aluno extraclasse, somar-se-iam as chances em apoiá-lo.

Esse aluno tem uma deficiência auditiva e, pelo exemplo que deu outro aluno, quem sabe pelo envolvimento em atividades de esporte, é possível melhorar as relações em sala de aula, e fortalecer os vínculos necessários a uma participação efetiva, avançando para as possibilidades de seu bem-estar social.

A declaração de Opala, acima, confirma a hipótese que desenvolvi, quando estive à sua procura por inúmeras vezes, em salas que recebiam aproximadamente 40 alunos, de cursos e séries diferentes, que se reuniam pelo único motivo de cursar uma disciplina comum. Esse é cenário bastante comum nas disciplinas dos cursos da área de Engenharia, entre outros.

Assim sendo, o aluno torna-se mesmo um desconhecido ou anônimo, tanto de seus colegas como de seus professores, ao não se estabelecerem vínculos ou outra aproximação fora da sala de aula e do cumprimento da disciplina.

Confesso que, diante dos quadros dos horários das disciplinas, dos códigos dos cursos expostos no mural daquele prédio da Engenharia, também me senti confusa e uma estranha, tendo que voltar lá por várias vezes para solicitar ajuda de técnicos e professores para localizar o aluno. Se localizar o aluno foi uma tarefa bastante difícil, "conhecer" se torna tarefa quase impossível diante das rotinas e dos procedimentos do curso e da área.

## 7.2 Processo de ensino-aprendizagem

### Questão nº 6

**Qual foi a medida mais efetiva, importante e necessária realizada pela coordenação do curso, departamento e ou universidade para garantir o desenvolvimento dos seus estudos nessa graduação?**

Diante desta questão, oito alunos, responderam que: "Não fizeram nada, apenas me solicitaram que eu preenchesse um papel"; "Me posiciono melhor na sala"; "Não, para mim, não"; "Não precisou"; "Não, tá tudo tranquilo"; "Não teve nenhuma"; "Não, que eu lembre".

Entretanto, algumas respostas se destacam por estarem em acordo, condição, ou desacordo parcialmente, das respostas acima. São elas:

**Ônix, deficiência física, Filosofia:** "(...) fizeram muitas coisas para mim, né. (...) Mas para a aprendizagem (...) é, o notebook, que a UFSM liberou até eu terminar o curso" (2009).

A partir dos relatos desse aluno é possível inferir que, por mais significativas que tenham sido as medidas que foram tomadas para a sua acessibilidade e aprendizagem, na UFSM prevalece a acessibilidade atitudinal por ele sentida.

Assim, há que se concordar com Pereira (2007, p. 146), quando afirma que:

Para os alunos com deficiência física, as tecnologias também ocupam um lugar importante para o seu processo de ensino e aprendizagem, uma vez que facilitam o cotidiano acadêmico; contudo, uma tecnologia não basta e não resolve os problemas do aluno, por si só. Assim é preciso valorizar as relações, para que esse processo ocorra de forma tranquila e proporcione resultados, em termos de atendimento das necessidades educacionais.

**Ágata, cega, Fonoaudiologia:**

*“Sinceramente... (...) nenhuma foi concluída decentemente, digamos, existe várias tentativas de fazer alguma coisa. Mas tudo para, tudo barra em algum lugar, em algum setor, (...) o livro já foi comprado, tá lá com o pessoal do projeto da educação especial para ser gravado, (...) barrou num problema que o pessoal tá achando que não conhece termos específicos, não sabe decifrar as siglas do livro, (...) me conseguiram várias coisas, que acabaram barradas em algum lugar por dificuldades. A universidade me ofereceu um notebook, (...) ok, me entregaram o notebook, moderníssimo, coisa mais linda, me entregaram o computador sem um leitor de tela instalado, (...) Existe uma grande falta de conhecimento dentro do próprio pessoal que trabalha com a inclusão e a acessibilidade na universidade, existe uma grande falta de conhecimento, uma grande falta de preparo, para realmente tá fazendo a lei e fazendo a coisa dar certo. (...) Se eu devolver este computador só vão me entregar no mestrado” (2009, grifo meu).*

**Diamante, cego, Música:** “Na realidade houve duas. A primeira foi o envio das partituras para transcrição em braile<sup>48</sup>. E a segunda, (...) é a transcrição de todo material disponibilizado pelos professores para texto digital no caso. (...) Desde o começo alguns professores passam eles mesmos. Algum a gente manda para a professora Mari<sup>49</sup>, que tá fazendo o projeto junto ao Núcleo de Acessibilidade” (2009).

<sup>48</sup>Na musicografia braile, os símbolos musicais são apresentados através dos 63 caracteres que constituem o sistema braile. Assim, a partitura é disposta horizontalmente, tal como um texto.

<sup>49</sup> Nome fictício adotado para preservar a identidade da pessoa citada.

**Peridoto, deficiência física, Química Industrial:** "(...) prejudica na aula de laboratório, desde a 1:00 hora até as 5:00 horas. ficar de pé na aula, doe nas costas, (...) por uma questão de segurança, não é colocado as cadeiras, só no corredor, e poderia pegar só se tivesse, eu já fiz isso, e teve mais gente que fez" (2010).

Para essas respostas é interessante observar que oito alunos afirmam não ter havido nenhum tipo de adaptação por parte da universidade, no curso ou no currículo, sendo que dois desses alunos informaram que eles próprios "se adaptam" melhor à situação em sala de aula, se posicionando, sentando à frente, por exemplo.

Em destaque fica o primeiro relato, desse aluno que já havia afirmado anteriormente que, devido ao fato de o prédio ser novo, considera que houve maior condição em recebê-lo, pela acessibilidade física. Demonstra, contudo, a satisfatória relação atitudinal estabelecida por parte dos professores, servidores e responsáveis por este curso em especial, a Filosofia.

Quanto aos dois alunos cegos, de Música e da Fonoaudiologia, relatam e vivenciam situações diferentes. Enquanto que um aluno afirma estar sendo atendido e que as adaptações acontecem, a aluna afirma que existem tentativas frustradas para o atendimento especial.

Obviamente algumas dificuldades apresentam-se mais específicas, dependendo do curso, porém considero que as atitudes de professores, de coordenadores de curso e de técnicos das duas áreas, Música e Fonoaudiologia, têm perspectivas e dificuldades diferentes ao encaminhar as ações necessárias.

Para essas duas situações apresentadas, nas necessidades educacionais especiais de acessibilidade física e, principalmente, de adaptações de materiais, está em evidência o quanto as relações atitudinais que permeiam as situações são decisivas. Obviamente é necessário considerar as perspectivas e as expectativas que permeiam as declarações dos alunos, mas, ainda assim, é necessário olhar cuidadosamente para as duas respostas e, se possível, confrontá-las com outras advindas dos mesmos e de outros alunos, sobre o assunto.

É relevante ainda mencionar que o exposto evidencia apenas a opinião e percepção dos alunos envolvidos, pois não estão apresentadas as opiniões de técnicos, servidores e ou professores da UFSM.

Acrescento, contudo, que poderiam ser maiores as dificuldades do aluno de música, devido à necessidade de adaptações de partituras e ou outras especificidades do curso, pois:

A produção de partituras em Braille é muito escassa. Existem poucas pessoas capacitadas para a realização dessas transcrições, bem como, há pouco conhecimento acerca das tecnologias que se prestam para esse fim. Desse

modo, há uma grande carência de materiais disponíveis, o que prejudica significativamente o acesso das pessoas com deficiência visual ao aprendizado da música. (BONILHA, 2008, p. 107).

No caso do aluno entrevistado, o contrário foi verificado. Bom para o aluno, que demonstra ter recebido o apoio necessário da equipe responsável, prevalecendo, nesse caso, o atendimento prioritário, especial e específico no atendimento das pessoas com deficiência na educação superior, como imposto pelos documentos que embasam este trabalho, Decreto Federal nº 5.296/2004, Estatuto da Pessoa com Deficiência (de 2006) e o Decreto Federal nº 5.773/2006 (SINAES).

Essa seria uma possível justificção em banir estruturas burocráticas, quando necessário, isso obviamente fundamentado do atendimento e na inclusão a que se propõe a IES, em seu Plano de Acessibilidade, como previsto também nesse último decreto.

Quanto ao último relato, considero que as necessidades especiais podem ser demandadas por qualquer aluno, e que se tornam mais específicas e aguçadas devido ao não atendimento das medidas básicas de acesso, conforto, acomodação e bem-estar. Se fossem atendidas, melhorariam a relação com o ensino e o aprendizado de todos os envolvidos.

Assim sendo, algumas particularidades dos cursos, dos laboratórios e das salas de aula e de horários, entre outras, precisam ser melhor articuladas e até reformuladas em consideração ao seu público, ano a ano, ou semestre a semestre, para completar uma relação de bem-estar social e acadêmica dos alunos.

Alguns obstáculos, contudo, devido ao fato de algumas soluções já estarem acontecendo por algum tempo, vão se consolidando como naturais, “naturalizados”. É, no entanto, necessário estar atento para modificações e movimentações que se fizerem necessárias para acomodar e adequar as melhorias necessárias ao grupo que se apresenta. É importante lembrar que as necessidades especiais e ou educacionais podem também ser apresentadas por um professor diante de uma classe de alunos.

Enquanto que ainda se discute o acesso dos alunos com necessidades educacionais e ou especiais, nos diferentes níveis de ensino, algumas instituições avançam para a realização das medidas de adaptações necessárias para receber professores, servidores e pessoas da comunidade em geral com necessidades especiais e ou educacionais.

**Questão nº 7****Estão acontecendo adaptações pedagógicas? Quais?**

Sete alunos afirmaram que "não".

Ônix respondeu que, por faltar equilíbrio na mão, irá usar o nootebok.

Enquanto isso, Ágata afirmou:

*(...) a maioria dos professores tão se adaptando desta forma de me mandar material, digitado ou em pdf, ou em Word, ou em formatos que eles tenham ou usam para exibição na aula, ou que pesquisam para mim especificamente, (...) tem quem não queira nem fazer isso, (...) ficar se estressando, (...) tenho que me virar na internet, fazendo pesquisa, para conseguir, por que não tem condição de ficar pegando xérox, do material que eles entregam, porque, uma que, alguém vai ter que ler para mim, porque não tem como scanear este material, fica tudo borrado, já sai de livro tudo rabiscado, o xérox já borrar mais um pouco, já fica uma coisa, completamente ilegível para uma pessoa que tem visão 100 por cento. (...) é uma coisa incrível, eu tive que vim parar numa Universidade Federal para descobrir que ninguém sabe nada, ninguém sabe o que fazer; numa universidade que tem o Curso de Educação Especial, onde os alunos acabam formados e não sabem coisa alguma do assunto, não sabem Libras, não sabem braile, não sabem nada, não sabem guiar um cego. Uma menina da Educação Especial foi ajudar "Diamante"<sup>50</sup> a atravessar a rua e perguntou para ele como é que ela fazia para ajudar ele. (...) ele perguntou que curso ela fazia e respondeu que era Educação Especial, então tá, né. ( 2009).*

Outros dois alunos responderam que precisam chegar antes para sentar na frente, enquanto que Diamante pediu que fosse repetida a resposta sua anterior.

Novamente houve a manifestação de necessidade educacional especial somente em três relatos de alunos, sendo que, em duas respostas, aparecem as necessidades de adaptações de materiais e outra do uso de tecnologia.

Inclusive Stainback (1999) e Smith (1986) afirmam que, quando alunos não conseguem aprender o currículo da maneira convencional, sequencializados e padronizados, frequentemente transmitidos através de meios como aula, por professores que o seguem na sua leitura, preenchimento de folhas de atividades para aprender e exercitar os termos, conceitos e habilidades essenciais à matéria, eles são excluídos das turmas regulares. E essa maneira de ensinar o conteúdo e a falta de capacitação dos indivíduos diretamente envolvidos no processo de aprendizagem acarretam na seguinte situação: "O conhecimento e a experiência dos professores e dos alunos envolvidos na situação de ensino com relação ao significado dos materiais e as melhores maneiras de aprender com esses materiais são frequentemente desconsiderados" (STAINBACK, 1999, p. 236). Inclusive por eles próprios.

---

50 Colega cego do Curso de Música, assim nominado para efeito desta pesquisa.

### Questão nº 8

#### Depende de alguma adaptação ainda não realizada?

Quatro alunos responderam que não, enquanto que outros quatro afirmam que eles é que estão se adaptando, com medidas e iniciativas como chegar antes, sentar na frente, sentar ao centro da classe e ou sentar à direita por causa do campo de visão.

Entretanto, **Ágata, cega, Fonoaudiologia**, afirma:

*Todas, o que me veio à memória, agora (...) eu não consegui ainda um monitor e eu fiz o pedido logo que eu entrei na universidade. Para você ter uma ideia, eu pedi faz uns 8 ou 9 meses. (...) poxa, é interessante que fosse uma única pessoa que ficasse responsável por ajudar e conseguir, nem que seja só para conseguir os xérox para eu ter à mão, (...) é extremamente necessária, ainda mais no nosso curso, que tem que ficar se deslocando, para lá e para cá o tempo todo. (...) porque no centro tem a nossa Clínica Escola e tem disciplinas que a gente faz lá. (...) E aí o monitor seria uma coisa muito boa para mim. (2009, grifo meu)*

No relato acima, Ágata levanta uma questão bastante pontual, e que tem se confirmado nas IES, qual seja, a necessidade de manter e estruturar o chamado Programa de Tutoria Especial, visando melhorar a comunicação e a relação entre professores e alunos, pelo apoio social indispensável e também pedagógico que tutores e monitores podem oferecer.

Inclusive, consta mesmo na Ata 04, de 25/5/2009, da Comissão de Acessibilidade da UFSM, que foram solicitados, via memorando, ao Pró-Reitor de Assuntos Estudantis, bolsistas para acompanhar os alunos cegos da Fonoaudiologia (Ágata) e da Música (Diamante), e que essa solicitação deveria ser encaminhada ao Gabinete do Reitor para a criação de dez novas bolsas para ficarem disponíveis à Comissão de Acessibilidade. Pela afirmativa de Ágata, é possível inferir, contudo, que, até o final de 2009, ainda não havia sido concretizada essa medida de apoio tão indispensável para a aluna.

No relato abaixo, **Esmeralda, aluna com deficiência auditiva da Veterinária**, levanta outro problema enfrentado nas classes da educação superior, uma vez que os alunos iniciam sua formação cada vez mais jovens, ocasionando um choque de valores e de interesses entre os professores, os alunos e a própria formação. Aqui a aluna denuncia a imaturidade dos colegas ingressantes pelo PEIES<sup>51</sup>:

*Na verdade precisaria que meus colegas calem a boca, (...). A minha turma é muito infantil, a*

51 PEIES - Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior da UFSM - Santa Maria/RS.

*maioria entrou pelo PEIES, então a maioria tem 16 anos, então tu quer o quê em uma turma de 45 e 47 alunos, (...) 24 é a mais velha. Eu acho que é muito novo para entrar com 16 anos. O PEIES é bom para entrar, mas tem que ser feito depois ou prolongar o ensino médio. Segurar o aluno até os 18. Eu tô com 20. Eles não calam a boca. Eles pensam que é tudo brincadeira. (2009)*

**Ametista, também com deficiência auditiva e aluna do curso de Biologia**, ao responder, levantou questões atitudinais e um desabafo relacionado ao custo dos aparelhos auditivos. A sua resposta causa um tensionamento, ao se comparar com um entendimento possível junto ao Decreto Federal nº 5.296/2004, pois, a partir do art. 60, esse decreto determina que o poder executivo federal verifique a viabilidade de reduzir ou isentar tributos para a importação de equipamentos de ajudas técnicas que não sejam produzidos no país ou que não possuam similares nacionais; e a redução ou isenção do imposto sobre produtos industrializados no país, e inclua esses custos como passíveis de dedução de imposto de renda:

*É eu dependo do aparelho, né. (...) Não me utilizo de Libras ainda não. (...) Até os 14 anos eu escutava normal, a partir daí eu tive uma dor de cabeça como se fosse um choque, uma descarga e afetaram os dois lados, aí desde então só baixa, se eu não usar o aparelho, baixa, baixa, baixa e agora já faz um mês que eu tô sem aparelho. Por que eu comecei a mandar ele para revisão, então vai e vem, vai e vem, e não se acha problema no aparelho, sabe, é uma questão de 'h, não funciona mais, tem que comprar'. Aí tem a questão dos fonoaudiólogos, que querem te ajudar, mas te oferecem o mais caro, e não é muito acessível comprar, são dois eu já tenho um, (...) é muito caro, o último que eu fui ver agora para um ouvido é R\$ 5.000. A tecnologia é maravilhosa, tu escuta muito bem, dá vontade de ficar, mas... (...) aparelho analógico para mim não serve. Analógico pega uma frequência inteira, aí tu escuta o barulho da folha que tu virou, o barulho do ar, o barulho de você que tá falando, tudo no mesmo volume, (...), e digital só pega o que tu precisa.(...)” (2010, grifos meu).*

Com essa resposta fica bem claro outro problema enfrentado pelas pessoas que possuem deficiência auditiva. Existe um comércio organizado para a venda e a introdução de aparelhos auditivos no Brasil com custos muito elevados, e são aparelhos que ainda demandam frequentes revisões.

Não é meu objetivo discutir essas questões, porém há que ressaltar que as pessoas com deficiência auditiva enfrentam situações decorrentes da deficiência e da necessidade de se submeterem ao uso de aparelhos auditivos ou as relacionadas às tentativas cirúrgicas para corrigir e ou diminuir a deficiência, e ou, ainda, as decorrentes da opção pela escolha por determinado método de comunicação.

**Questão nº 9**

**Até aqui, como tem se desenvolvido o seu ensino e aprendizado?**

Pérola (Medicina), Berilo (Física / Licenciatura Plena), Citrino (Agronomia) e Alexandrita (Agronomia) consideraram que está tudo bem, e que o aprendizado depende deles.

**Enquanto que Ônix declarou:** “Bom, houve uma intenção muito grande por parte dos professores. (...) agora tô de aparelho, comecei a usar há três semanas, eu tô me habituando” (2009). Refere-se ao problema mais recente de audição que vem enfrentando, e que precisa se habituar, para poder desenvolver o seu processo de ensino-aprendizagem.

Já as duas alunas abaixo (grifo e destaques meu) consideraram que, se depender delas, tudo bem, mas:

**Ametista, deficiência auditiva, Biologia:** “Eu tenho me esforçado e conseguido o melhor, não é que eu não tenha dificuldade nenhuma”. (2010)

**Ágata, cega, Fonoaudiologia:**

*Bom, eu tô me saindo satisfatoriamente bem, (...) Passei em todas as cadeiras com média altíssima, uma das melhores da turma, me virando assim mesmo, sozinha. (...) tive problemas que você não tem noção. Por exemplo, no semestre passado, eu tinha algumas cadeiras específicas da área da Saúde que era Histologia e Anatomia. Aí a parte de Histologia eu conversei com o professor, alguns colegas conversaram com o professor, várias pessoas conversaram com o professor, e a gente sugeriu de fazer com um livro, pegar um Atlas, de anatomia, e pegar os desenhinhos da página e fazer xerox e fazer pontilhados e fazer uns furinhos, uma adaptação só para mim ter uma ideia do desenho para substituir as práticas que é de microscópio. Daí o professor “lerdo” achou que não dava para fazer nada, me dispensou das aulas. (...) no final do semestre, como nada foi feito, ele ficou esperando que o pessoal do Núcleo de Acessibilidade resolvesse o problema. Ele ficou esperando que conseguissem um microscópio que fizesse leitura em braile, acho que ele tava esperando uma coisa assim, e aí não deu em nada, por que não tinha outro jeito, o jeito que podia era o jeito que eu sugeri. Só que eu sugiro, eles não querem, eles querem fazer do jeito deles. Aí chegou o final do semestre e eles não iam ter como me passar sem fazer a avaliação. Como é que eles iam fazer e entraram num bolo, fizeram um milhão de reunião com a PROGRAD, (...) o professor me disse: Vamos fazer tua avaliação prática. Em uma semana eu tive que estudar toda a matéria prática de todo o semestre, do semestre inteiro, que eu não tive aula nenhuma porque eu fui dispensada, (...) eu não ouvi as explicações, não sei de nada, e eu fiz, fiz e passei. (...) Teve um outro caso pior ainda. Esse foi trágico, o outro foi cômico. Eu tinha Anatomia, Neuro- Anatomia e Anatomia Geral, nas aulas teóricas. A professora, que passava slides com montes de desenho, achou que tava tudo certo. Agora ela queria me dispensar da aula prática, porque ela achava que não tinha nada para eu fazer na aula prática, sendo que, na aula prática, era a única coisa que eu podia aprender, na Anatomia, mesmo que tenha coisa que no cérebro eu não vou conseguir sentir tudo, 'pelo amor de Deus', ela me dispensou*

*das aulas e eu continuei indo, enfrentei, ela me ignorava. Assim fazia de conta que eu não existia. Alguns colegas me ajudavam a entender o que que era os cadaverzinhos, cada pecinha, o pessoal me ajudava, no fim foi o que eu mais aprendi no semestre inteiro, indo contra a vontade da professora, que tinha me dispensado. No final me aplicou provas, me fazia perguntinhas, onde é que ficava cada coisa ali. (...). Ela achava que a prática não tinha como eu fazer e que a teórica estava tudo certo, sem conversa. Eu passei, foi traumático, não vou nem me dar ao trabalho de pedir indenização. Só isso já vai dar uns anos de processo judicial. (2009, grifos meus)*

Com este último relato, a aluna faz lembrar que, junto aos processos de inclusão em andamento nas IES, quase sempre os fatos acontecem pela primeira vez. Então "esperar" por uma solução não cabe para efetivar a perspectiva da inclusão. As ações precisam acontecer de imediato, para que, a partir delas, se delineiem novas situações e outras ações, muitas vezes até mais apropriadas que as primeiras.

Outra questão, grifada acima, é o fato de os alunos saberem a solução exata e na medida certa para suas dificuldades, mas quase sempre essas alternativas não são aceitas pelas equipes técnicas e de professores. A expressão "Eles querem fazer do jeito deles" demonstra o que enfrentam os alunos e até os técnicos que trabalham na área da educação especial, pois, mesmo sobre orientações e ou sugestões, as ações demandam atitudes e só acontecem pela vontade de professores e das pessoas da administração com o poder de, em cada caso, 'decidir' formas, procedimentos e adaptações metodológicas.

Muitas vezes não há a disposição para enfrentar ou para rever atitudes, quando estas já estão consolidadas como 'certas', em projetos de vida, expectativas e interesses profissionais, e exercício dos papéis sociais aos quais as pessoas estão acostumadas.

Quanto à outra declaração destacada acima, sobre uma atitude de rejeição à convivência em sala de aula por parte da professora, que fazia de conta que ela não existia, essa convivência aconteceria de qualquer maneira, independente do acesso diferenciado e via cotas, pois essa aluna alcançou o 6º lugar na classificação geral do vestibular da UFSM, em 2009. Isso revela, segundo Amaral, que:

A forma explícita da rejeição é o abandono, explícito ele também (na Grécia antiga chamava-se de eufemisticamente de "exposição"). Mas pode ocorrer um abandono implícito, indireto, quando - embora possível - não se investe nem amor, nem energia, nem dedicação, nem tempo, para a superação ou abrandamento das limitações, dos sofrimentos. (AMARAL, 1994, p. 32).

Diante do exposto, a inclusão de fato só se efetiva a partir das predisposições, atitudes, visão de mundo e comportamento favoráveis diante do novo e da capacidade de conviver com o diferente.

É preciso aceitar que a pessoa é a própria catalizadora de práticas inclusivas, e gestora do seu processo educacional e de conhecimento. Quando a aluna afirma que era "a única coisa que poderia aprender" de fato, são os alunos e as alunas que trazem essas informações, eles se conhecem e vêm até aqui trabalhando e desenvolvendo-se em seus processos de ensino-aprendizagem, com suas possibilidades e dificuldades próprias. Cabe, então, a nós, técnicos, professores e comunidade em geral, escutá-los e pensar formas de apoiar e de executar tarefas indispensáveis à sua formação.

Por sua vez, Esmeralda, do curso de Veterinária, ao falar de seu aprendizado, denuncia um problema sentido na relação professor-aluno, e assim demonstra que suas necessidades não são especiais ou educacionais, mas bem corriqueiras, numa graduação.

**Esmeralda, deficiência auditiva parcial, Veterinária:** "Por meio de leitura só, (...) os professores deveriam ter mais expectativa para ajudar, não, eles não tão nem aí, ele vai reprovar metade da turma, (...) tá certo que tem gente aqui que não teve um nível fundamental e médio bom, tem gente que tem erro de português (...)" (2009).

Não há como negar que a leitura assume papel fundamental diante das exigências de formação e de produção acadêmica, no entanto precisa estar em sintonia com o planejamento da matéria e com as expectativas de desenvolvimento do conhecimento que se pretende alcançar em sala de aula:

Espera-se que esta leitura seja significativa e que amplie nos estudantes a habilidade de somar e produzir conhecimentos. [...] Importa buscar uma produção com maior empenho de alunos e professores, que compartilhando responsabilidades de investigação reconstruam seus saberes. Cabe ao graduando exercitar seu aprendizado e, conforme as vivências, buscar uma disponibilidade e regularidade de leitura e escrita. E, sob o acompanhamento dos professores, pesquisadores, orientadores, estar constantemente observando, analisando, ousando, revendo e comunicando o aprendido. (WATZLAWICK; MUNHÓZ, 2009, p.2).

Nos relatos a seguir, novamente as dificuldades do próprio curso e as que enfrenta a maioria dos alunos e das alunas.

**Opala, deficiência auditiva, Engenharia Elétrica:** "O curso é bem complicado, né. Tem que estudar bastante. Eu não tenho uma base muito boa, física e matemática, então estou sofrendo um pouco" (2009).

**Peridoto, deficiência física, Química Industrial:** “Eu tenho um pouco de dificuldade. Eu tô achando muito diferente do que eu tava acostumado. Eu tô achando mais puxado do que o próprio ensino que eu tive na escola estadual” (2010).

Nestes três últimos relatos se observam as dificuldades relacionadas a um desnível de ensino-aprendizagem em relação ao que vinham vivenciando e às exigências da educação superior.

O relato a seguir, contudo, além da vontade de autossuperação, demonstra que talvez o aluno já sofra com um estigma internalizado pela deficiência, somado ao recém-adquirido pela forma de acesso à universidade.

**Espinélio, deficiência visual parcial, Medicina:** "Tô contente. Me admirei ao superar muitos alunos que não entraram por cotas, atingindo um de meus objetivos, que é me igualar aos meus colegas apesar da minha deficiência, e pelo modo de ingresso na universidade" (2009).

### **Questão nº 10**

**Está frequentando as disciplinas do curso conforme as recomendações da grade curricular?**

Nove alunos responderam que sim, sendo que três alunos relataram:

**Berilo, deficiência auditiva parcial, Física Plena:** “Eu tô fazendo agora esta que eu não passei. No primeiro semestre eu fiz cinco e passei em duas. Eu não obtive êxito em Física I, Cálculo I e Laboratório de Física. No segundo semestre, eu tô fazendo só Cálculo e Física” (2009).

### **Diamante, cego, Música:**

*Estava (...). Eu tranquei uma por falta de conhecimento, para eu poder fazer um bom trabalho naquela matéria. Conhecimento meu. Eu reprovei porque eu quis também. Eu reprovei em Instrumento porque eu achei que entrei muito fraco aqui. Então resolvi, pelo tempo que eu tocava, pelo tipo de instrumento que é exigido, eu resolvi ficar. (2009)*

**Opala, deficiência auditiva parcial, Engenharia Elétrica:** "Eu atrasei umas, porque reprovei, mas, na medida do possível, tento seguir a grade curricular" (2009).

### **Questão nº 11/12**

**Das disciplinas que frequentou, em quantas obteve êxito?  
Se não obteve sucesso em alguma disciplina, acredita ter sido qual o principal motivo?**

Obtiveram êxito, no primeiro semestre, em todas as disciplinas, cinco alunos, sendo dos cursos de Filosofia, de Fonoaudiologia e os dois alunos da Medicina. Os três alunos que reprovaram em três disciplinas são dos Cursos de Biologia, Química Industrial e Física (Licenciatura Plena). Reprovaram em uma disciplina, o aluno e a aluna de Agronomia, e uma aluna do Curso de Veterinária. Apenas o aluno do Curso de Engenharia Elétrica não obteve sucesso em duas disciplinas.

Os motivos, segundo os alunos, foram assim relatados: três alunos afirmam ser "sua" a culpa e ou dificuldade; outros três culpam os professores; e um aluno, ao pouco tempo para estudar e ao acúmulo de matérias. Ou seja, nenhum motivo se relaciona à deficiência. inclusive. A aluna de Biologia acredita que reprovou por vergonha em buscar ajuda, mas também pela falta de adaptação de material.

As dificuldades apresentadas pelos alunos acima podem somar-se às provenientes de alguma deficiência, contudo não foi apontada, em nenhum dos casos, alguma dificuldade que fosse ocasionada pela deficiência que resultasse em reprovação de disciplina.

### **Questão 13**

**Quanto à disponibilidade de materiais específicos e ou gerais relacionados ao seu curso, considera suficientes e adequados ao seu desenvolvimento e aprendizado?**

Consideraram suficientes e necessários cinco alunos, porém nas outras sete respostas, informam que:

#### **Ágata, cega, Fonoaudiologia:**

*Insuficientes e completamente inadequados. (...) contrataram a professora de braile com urgência, para ver se ela conseguia resolver problema que o resto não conseguia resolver. Ok. Aí chega aqui a mulher na universidade, fez uma entrevista com todo mundo, pediu um monte de coisa, fez a entrevista com os alunos, para ver o que a gente os alunos precisava.*

*Até aí tudo bem, só que na própria entrevista eu percebi que ela não conhecia JAWS, não conhecia VIRTUAL VISION, não conhecia DOSVOX, não sabia o que que existe na informática (...) não tinha ideia da coisa. (...) Ela não abriu os arquivos para ver que tem que corrigir o que fica scaneado, (...) aí aconteceu uma coisa mais bonita ainda, mandaram um convite para gente, para ir numa reunião (...) tinha tudo até a imprensa, e aí mandaram o convite para a gente em formato "jpg", ou seja, imagem nem um leitor de tela do mundo lê, (...) mande um e-mail de volta e diz para elas que tem que mandar por escrito, ou pelo menos, em qualquer formato, txt, pdf, pode ser até ppt. (...) mandei eu, eu disse que tinham que mandar por escrito para nós, e aí sabe o que elas fizeram, mandaram só para mim, e não mandaram para os outros. O meu amigo até agora não leu ("risos"). (2009, grifos meu).*

**Diamante, cego, Música:** "Nenhum..., Nenhum... Quanto à musica, só o que o professor manda. Não tem mais nada. Deveria ter partituras, livros, que o pessoal pede para certos trabalhos. Consulta, só na internet, mas livros nada" (2009).

**Opala, deficiência auditiva parcial, Engenharia Elétrica:** "(...) se pudessem atualizar os materiais, material de aula prática de Física. Material para as experiências" (2009).

**Citrino, deficiência visual parcial, Agronomia:** "(...) eu acho que na Anatomia, faltaria peças (...) tá meio precário, porque é difícil de arrumar" (2009).

**Espinélio, deficiência visual parcial, Medicina:** "Sim, todo mundo tem que saber que é uma universidade federal, não dispomos de recursos financeiros, tais como as particulares" (2009).

**Esmeralda, deficiência auditiva parcial, Veterinária:** "(...) livros, não tem livros específicos, os que têm são poucos, são nove semestres de Veterinária, e tem muito pouco, tem quatro livros de Histologia, por exemplo, de Veterinária específica" (2009).

**Peridoto, deficiência física, Química Industrial:** "Eu senti falta de um livro de Química Geral, que quando precisava tinha muita gente, porque não era só para nossa turma que usava" (2010).

Nessas sete respostas, de modo geral, os alunos apontaram a falta de materiais didáticos, e um deles até concorda que isso "é normal", pelo fato de estarem numa

universidade pública. Ocorre, porém, que, quando os alunos procuram uma universidade pública, esperam que sejam maiores as condições em atendê-los em suas necessidades.

Dos sete alunos que responderam haver a falta de materiais, quatro apontam a falta de livros, ou a dificuldade em adaptá-los, como um grande entrave ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ágata afirma que, ao ser contratada uma professora para dar assistência e apoio às necessidades dos alunos, essa professora demonstrou “não ter ideia da coisa”. Assim, considero, a partir das experiências no apoio pedagógico dos alunos com deficiência, que a informação e o conhecimento são fundamentais, mas a forma de intervir e relacioná-los às suas necessidades é definitiva para concretizar o apoio.

#### **Questão nº 14**

**Considera que as formas de avaliação dos conteúdos estão de acordo ou em desacordo com as suas possibilidades e expectativas? Explique:**

Sete alunos estão de acordo.

**Pérola, da Medicina**, conclui que o professor tem que avaliar o aluno da forma que ele goste e o aluno também. Não precisa ser através da prova, mas não sabe explicar a outra forma.

Com frequência as práticas de avaliação são parciais, considerando exclusivamente o aluno, não incluindo na análise dos fatores atrelados ao desempenho discente bom ou ruim a consideração da função docente (o professor teve um bom desempenho ao ensinar?), as circunstâncias do ambiente escolar, os recursos de ensino disponibilizados, etc. Neste sentido, a competência do aluno pode estar ofuscada ou bloqueada por fatores que extrapolam o âmbito individual. (BEYER, 2005, p. 98).

**Ônix, da Filosofia**, informou que nem todas as avaliações estão de acordo com o que ele próprio espera, e que precisam sempre estar na forma escrita.

**Ágata, aluna cega, da Fonoaudiologia**, denunciou:

*(...) me fazem fazer prova com dois professores, um me aplica a prova e o outro fica ali do lado observando para ver se o professor não vai me dar a resposta. É coisa absurda. Eu soube quando fui fazer a primeira prova. Eles me avisaram (...). Foi a coisa mais incrível que eu achei, mas o que que é isso? Mais um pouco e os caras vão me colocar numa camisa de força pra fazer as provas. Tem as provas de Neuro, que daí tem que ficar a mãe lá ajudando a fazer a prova, porque o professor não tratou de conseguir um monitor para ajudar a fazer a*

*prova oral. Ele não tem como fazer em outro horário. É uma criatura que não tem como convencer a nada, (...). Não custava eles chamarem um monitor, tratar de se organizar para fazer alguma coisa. Os outros professores chamam algum monitor, algum orientado de qualquer coisa, qualquer pessoa dentro da universidade, qualquer criatura que seja (...). (2009, grifos meu).*

Esta forma de aplicar prova, segundo a aluna, é "absurda". E consiste num método em que um professor aplica a prova e o outro observa, para verificar se não é atribuída nota indevida para a aluna:

A partir do paradigma sociológico, a deficiência é definida por um processo de atribuição social. Desloca-se o olhar do indivíduo (...) para o grupo social. A deficiência é interpretada por meio da reação do grupo social. A forma como o grupo reagir à situação da deficiência poderá implicar o agravamento (pelo preconceito ou incompreensão) ou o alívio (pela empatia ou compreensão) da situação individual. Isto tem repercussão na avaliação escolar, pois os professores também estão imbuídos de critérios valorativos do grupo social, que se refletem na forma de avaliar o aluno e na expectativa que tem de sua aprendizagem. (BEYER, 2005, p. 92).

O motivo para essa metodologia de avaliação, ou será de averiguação, se deu devido ao rendimento da aluna, que, segundo os seus próprios relatos, supera a expectativa de professores e alunos, ao ser cega.

Há, entretanto, críticas fortes à avaliação calcada sobre o conceito de diferenças comparativas (entre os alunos) ou normativas (em relação à normatividade curricular). Por quê? Porque a nobre dimensão da potencialidade individual fica debilitada, ou seja, as condições individuais (...) do desenvolvimento e potencialização das habilidades latentes são desconsideradas em favor de uma prática pedagógica discriminadora. Discriminadora no sentido de que tende a desconsiderar ou subestimar potencialidades diversas de cada aluno, já que estas não são solicitadas pela normatividade curricular ou falta ao professor a vontade e o tempo para sondá-las, conhecê-las e criar espaços em sala de aula para seu desenvolvimento. (BEYER, 2005, p. 97).

Destacar novamente a lembrança da falta de um monitor, falta que, segundo Ágata, por falta de organização, não consta com esse apoio nem mesmo para a realização das avaliações.

**Citrino, deficiência visual, Agronomia, afirma que:**

*Algumas provas são meio cansativas, (...) muito carregadas, com dois professores, e por que não um, daí um dava uma aula, o outro dava outra, um pedia uma coisa, o outro pedia outra,*

*e, no final do semestre, teve duas provas, um deu uma prova e outro deu outra. Isso aí o pessoal mesmo não gostou. Agora mesmo também tem uma matéria que tem um professor e agora entrou outra professora. Então, quando a gente se habitua à pessoa, daí muda. (2009).*

**Esmeralda, deficiência auditiva parcial, Veterinária,** “Não, é ridícula esta prova que eu contei, e como é que (...) em duas horas, de duas páginas, objetivas e dissertativa, é muito pouco tempo e muita coisinha. Ele não cobra o que ele faz, ele cobra a coisinha da coisinha (...)" (2009).

Quanto aos dois últimos relatos, o aluno da Agronomia considera que a troca durante um semestre, ou a presença de dois professores numa disciplina, acarreta prejuízo ao processo avaliativo. Já a aluna de Veterinária considera que alguns professores elaboram provas de forma que não avaliam de fato o conhecimento do aluno.

### 7.3 Acessibilidade física e atitudinal

#### Questão nº 15

**Que dificuldade(s) se apresenta(m) como maior(es) empecilho(s) frente à sua presença na Universidade?**

Nove alunos responderam que nenhuma, no entanto os outros quatro afirmaram:

#### **Ônix, deficiência física, Filosofia:**

*Era a rampa, não tinha rampa nenhuma. Essas ações afirmativas é nova aqui na UFSM. Eu entrei aqui e já fui colocando certas coisas. Daí eu disse: Oh! Não é só para mim, e para muitas outras pessoas. Rampa, banheiro... Eu pedi um simples trinco no banheiro para fechar por dentro. Deram-me um trinco eletrônico. (...) Deu sorte, muita sorte (...), o Prédio da Filosofia é um dos únicos prédios adaptados. O meu maior problema é da natureza, é a chuva. O acesso à biblioteca, né, uma porque é longe. (...) para chegar no acervo não tem rampa, não tem elevador, não tem nada. Não dá para ir na biblioteca, porque Filosofia é um curso inteiramente de leitura, né. Eu não pude pegar um livro até hoje. (...) É uma grande biblioteca tem tudo, mas eu não posso ir. (2009)*

#### **Ágata, cega, Fonoaudiologia:**

*As físicas até que vai, (...) porque eu consigo me movimentar, (...) tu nota as dificuldades que os deficientes físicos devem ter, quando eu tive que ficar de muleta aí a gente descobre o quanto é difícil, (...) não dá para andar sozinha de bengala neste campus, (...) é galho de árvore na calçada, nascendo no meio da rua, é uma coisa linda, uns barranco para tudo que é lado. Para chegar na sala de aula tem que fazer um rali. Não dá. A estrutura do campus*

*para deficiência é um absurdo. O único prédio que tem rampa é o 13, têm umas rampas lindas. O resto não tem nem rampa nem elevador. Eu frequentemente tenho aula nestes prédios, tem que subir escadas, (...) um cadeirante ano passado, que tentou fazer um curso e acabou desistindo, porque não tinha como. Eu cheguei aqui, já começou na coordenação, no primeiro dia já vieram as perguntas como é que tu vai fazer Audiologia, como é que tu vai fazer isso, como é que tu vai fazer aquilo, (...) no dia que eu vim fazer a matrícula, antes de começar as aulas já me chamaram, para uma reunião, para me pedir como é que eu ia ser Fonoaudióloga, já iam me avisando que não tinha como ser, tipo assim, indiretamente, depois as coisas começaram a ser mais direta mesmo, (...) foi mês passado, uma professora me falou assim, “como é que eu vou fazer para te apresentar para as mães dos pacientes, que eu tenho uma estagiária cega” (...) porque eu não troco de curso, por que não vou fazer outra coisa, querem me fazer trocar de curso, querem me fazer desistir, me deram a entender um monte de vezes que eu estaria representando um risco para o paciente, (...) como se fosse um risco para o paciente ter uma fonoaudióloga cega. A professora de Anatomia falou assim, a mãe tava junto como prova, essa aí falava abertamente para todo mundo, que ela é contra que permitam qualquer pessoa com deficiência que seja entrar nos cursos da área da Saúde, e ela achava um absurdo que a menina que tá fazendo Medicina tenha deficiência auditiva, sendo que ela nem tem deficiência nenhuma. É uma possibilidade. Ela achava um absurdo. Ela achava, como médica, que deveria ser proibido que deficiente pudesse fazer qualquer curso na área da Saúde. Esta era a professora de Anatomia do primeiro semestre. O que me chateia e me deixa enlouquecida, (...) é assim, oh, “Já parou para pensar que não dá para fazer... rsrs”. Essa pergunta vem mais direcionada dos professores, já veio da coordenação, veio do pessoal do Núcleo de Acessibilidade, no caso esta professora contratada, ela veio me perguntar como é que eu ia fazer para fazer terapia. Aí eu já desenvolvi uma tese para ela, eu expliquei que eu ia inovar a fonoaudiologia, rsrs, que eu desenvolvi um método totalmente novo, que era através do toque (risos). (2009, grifos meus)*

### **Diamante, cego, Música:**

*Empecilho agora que eu já me acostumei, nenhum. Porém a parte da acessibilidade da Universidade tá um "lixo". Perdoe, mas é realmente isso que acontece comparando com outras universidades, principalmente as particulares, (...), tá horrível, calçadas e o próprio site da Universidade tem algumas coisinhas que tá com problema. (2009)*

**Ametista, deficiência auditiva parcial, Biologia:** “(...) a única dificuldade que eu sinto no dia a dia, tanto na sala de aula como fora dela, é em relação à deficiência, de não ouvir, de ter que pedir para a pessoa falar mais alto. Só isso” (2010)

Interessante é observar que, mais uma vez, esses quatro relatos são de alunos que apresentam necessidades educacionais e especiais relevantes.

No primeiro caso, pela sua deficiência que é física, o aluno relatou a falta de rampas e, portanto, falta de acesso à biblioteca, mas considera ter “sorte” ao ser atendido, e alega ter se surpreendido até pelo excesso de zelo e cuidados dispensados para com ele em suas necessidades.

No segundo relato, a aluna cega demonstrou preocupação com os obstáculos físicos, pois passou pela experiência de ter sua locomoção ainda mais comprometida depois de um acidente que a obrigou a usar bengala. E, mesmo com essa questão, não objetivando discutir as barreiras atitudinais, considerou novamente essas as suas maiores barreiras.

Por enquanto digamos, simplificada, que as atitudes correspondem a um posicionamento (quase corporal) frente a dado fenômeno. *Exprimem um sentimento* e preparam, em princípio, uma ação. Referem-se, portanto, a uma *disposição* psíquica ou afetiva em relação a determinado alvo: pessoa, grupo ou fenômeno. Por ser anterior ao comportamento propriamente dito, elas são apenas inferíveis, pelos atos e pelas crenças manifestados. (AMARAL, 1994, p. 17)

Com os destaques da autora, e o que revelou a aluna acima, é possível perceber que as atitudes, que exprimem um sentimento e preparam para uma ação, foram explicitadas e reveladas também pela "ação verbal", nesse caso em especial.

No terceiro relato, o aluno afirma que a acessibilidade está péssima, considerando suas necessidades ao ser cego, e, supõe, em outro momento da conversa, que aumentariam ainda mais se fosse um cadeirante, por exemplo.

Quanto ao último relato, considero que somente esse empecilho poderia estar presente, pois de fato relaciona-se à deficiência e não às barreiras sociais, físicas e de materiais apresentadas no convívio universitário.

### Questão nº 16

**Quanto à comunicação interna sobre procedimentos e ou informações gerais para o seu bom acompanhamento das atividades e rotinas do curso, e ou da Universidade, considera suficiente, deficitária? Explique.**

Cinco alunos responderam sim. Uma aluna não soube responder.

Seis alunos revelam, porém, sentir-se:

#### **Perdidos:**

*(...) no começo do curso a gente ficou bem perdidos. A sensação de estar perdido no meio de uma selva, sem saber para onde ir, com quem falar, penso que, para as pessoas que estão entrando, deveria haver maior preocupação, a coordenação, o departamento deve ir atrás, a gente fica sem saber (Pérola, deficiência auditiva parcial, Medicina, 2009, grifo meu)*

#### **Repórter:**

*“Fica comprometida porque. Dentro do curso da Fono, (...) ninguém sabe o que tá acontecendo. O professor não sabe que horas ele tem aula, para que turma ele vai dar aula. (...). Tenho amigos de outros cursos e isso não acontece, é de outro jeito. Já tem dentro do curso uma tendência à desorganização completa. Acaba sendo prejudicial para mim. Acabam por desmarcar aulas e você vai para aula e não tem. (...) Tem professor que larga material e não tá nem aí se eu tô sabendo ou não tô sabendo. Os colegas também poderiam ajudar, mas não é obrigação deles. Tenho que me virar, de tá atenta, tem que tá correndo atrás da informação, tem que virar repórter o dia inteiro, (...) o que que tá acontecendo, o que que o pessoal tá fazendo, o que que o professor deu, o que não deu. O único meio de informação bem acessível, bem tranquilo é o e-mail da turma, (...). Eu tenho computador e tenho internet. Considero deficitária, não é um horror, mas é deficitária” (Ágata, cega, Fonoaudiologia, 2009, grifo meu)*

**Sortudos:**

*Tive sorte até, porque o meu amigo que mora comigo, é meu colega, se não entendo alguma coisa, ou não sei de algo, ele sabe. A gente se ajuda, meus colegas também colaboram quanto a isso. (Opala, deficiência auditiva parcial, Engenharia Elétrica, 2009, grifo meu).*

**Atletas:**

*Suficientes. O problema da faculdade é que fazem a gente correr demais atrás, e a gente vai para lá e para cá. (Citrino, deficiência visual parcial, Agronomia, 2009, grifo meu)*

*Quanto à comunicação, nos primeiros meses e até no primeiro semestre, era terrível. Eu estava acostumado com aquela rotina colegial, em que não precisava correr atrás dos professores, perguntando se ele vai dar aulas ou se foram canceladas, mas já fui avisado antes que seria assim. Na faculdade em geral tem muito que aprender a se virar e é isso, por isso que sai adulto, por isso que a Federal forma bons profissionais. (Espinélio, deficiência visual parcial, Medicina, 2009)*

Com as palavras acima sublinhadas, os relatos, ao falarem por si mesmos, nos alertam sobre a possibilidade e a necessidade de melhorar a comunicação interna nas IES. Mais que manter os alunos bem informados, a comunicação se faz fundamental junto aos processos de inclusão iniciados nas IES, até porque a comunicação e a informação são aliadas e estão presentes em toda a situação de relacionamento humano:

*Seja qual for o estatuto econômico, a posição dentro de um sistema global de dependências sociais, um indivíduo participa da vida social em proporção ao volume e à qualidade das informações que possui, mas, especialmente, em função de sua possibilidade de acesso às fontes de informação, de suas possibilidades de aproveitá-las e, sobretudo, de sua possibilidade de nelas intervir como produtor do saber. (CHAUI, 2007, p. 153)*

No relato abaixo é possível observar a utilização da internet e do computador a favor da comunicação e informação. Sabe-se, contudo, pelo relato da questão a seguir, do aluno cego da Música, que, como as notas dos alunos não estão disponíveis na internet, para ele não

se concretiza um apoio especial. Acontece que as notas ficam expostas nos murais e, assim, ele não pode acessá-las.

*O uso do e-mail funciona bem, a universidade é bem restrita, mas quem tá dentro sabe o que está acontecendo. (...) eles até mandam tudo certinho para o e-mail da turma. (...) tem tal palestra, tem tal curso, eles divulgam. A universidade em si é meio fechada, meio restrita. Só quem tá dentro para saber o que tá acontecendo ou não. (Esmeralda, deficiência auditiva parcial, Veterinária, 2009)*

### Questão nº 17

**Quais adequações e providências devem ainda ser tomadas, por parte da Universidade, para o prosseguimento dos seus estudos?**

Apenas três alunos manifestaram não haver necessidade alguma, enquanto que Pérola, deficiência auditiva parcial, do Curso de Medicina, diz que tudo depende do seu aparelho e pilhas. Ônix, deficiência física, aluno da Filosofia, pensa que as providências poderiam se dar no sentido de poder acessar a biblioteca.

Inclusive nesse caso é uma lástima observar que, para esse aluno cadeirante, não há acesso físico para a Biblioteca Central e principal da UFSM, em Camobi<sup>52</sup>. Instala-se, desta forma, um contrassenso, pois os dois alunos cegos poderiam acessá-la facilmente, mas não haveria livros específicos e adaptados nas suas áreas de estudo (Fonoaudiologia e Música). Para o aluno cadeirante da Filosofia, os livros estão, contudo, ali, mas não há acesso físico para chegar até eles.

É, contudo, no relato a seguir que estão expostas questões relacionadas **à falta ou ao mau uso da tecnologia, falta de capacitação e comunicação, excesso de burocracia, desresponsabilização e culpabilização:**

*(...) Precisa contratar um professor (...) especificamente da área de braille, que trabalha com braille, que trabalha com deficiente, que sabe que programas usar, para usar a tecnologia a favor da dificuldade, além da contratação de alguém que fizesse diminuir a burocracia da coisa, tinha que diminuir essa coisa de “tu tem que avisar a Coordenação para a Coordenação avisar o Núcleo, o Núcleo avisar o professor, para (...) tirar as dúvidas com o Núcleo, o Núcleo tirar as dúvidas com a coordenação e a coordenação tira as dúvidas contigo”. Essa coisa, essa burocracia de departamento de mandar tudo pra tudo que é lugar, (...) isto é um absurdo. Não tem como conseguir um material em braille deste jeito, não tem como fazer a coisa. Tinha que agilizar este processo, da comunicação do aluno com o Núcleo e, claro, capacitar. (...). Tinha professores que diziam, a coordenação não me avisou que eu ia*

52 Camobi, Bairro de Santa Maria, que abriga as instalações da Unidade de Ensino Principal da UFSM.

*ter uma aluna deficiente, a Coordenação dizia, nós chamamos os professores para um curso de capacitação e ninguém veio. Quem é que tava com a verdade, (...) todo mundo fica jogando a culpa no outro e ninguém faz nada. (...) A Coordenação atira a culpa no Núcleo de Acessibilidade, o Núcleo na Coordenação, aí (...) eles atiram a culpa na PROGRAD, na Universidade, que não dá a verba para conseguir as coisas, todo mundo atirando um para o outro, quando não sobra mais ninguém, a culpa é da Ágata, que entrou no curso que não devia. (Ágata, cega, Fonoaudiologia, 2009, grifo meu).*

Nos relatos a seguir se expõe a contribuição atitudinal, ou a falta dela, quando:

**A Vontade** - Possibilitou as condições favoráveis ao processo de inclusão.

*Nenhuma, (...) o pessoal foi bem receptivo, e pelo menos teve vontade para tentar ajudar, quanto ao site, tem coisa que não dá para ver, tá muito ruim, eu tô pensando em informar para eles. (...) interessante é o registro de todas as notas do semestre, como é passado no mural, que fosse passado pela internet, (...) Já que vai estar exposto aqui mesmo, todo mundo fica satisfeito. (Diamante, cego, Música, 2009, grifo meu).*

**Atualização dos professores** - O aluno conclui que, se os professores estivessem atualizados, muita coisa poderia ser diferente nos processos inclusivos. "Ah, eu vejo que tinha que atualizar os professores, (...) porque as coisas estão evoluindo cada vez mais e às vezes eles não tão acompanhando" (Opala, deficiência auditiva parcial, Engenharia Elétrica, 2009). Já afirmava Amaral em 1994, ( p.37) "Pode-se dizer que a matéria prima do preconceito é o desconhecimento. E desconhecimento da deficiência é o que não falta à sociedade como um todo e a cada um dos indivíduos que a compõem."

**Disponibilização de material** - Formas mais diversas e adequadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem:

*Olha (...) é um monte de coisa, viável para o aluno, sim eu acho que os professores não largam uma apostila, eles levam a matéria para sala de aula e depois mandam e-mail para a turma, e muitos não têm internet em casa ou impressora, eu mesmo sou um que tenho esta dificuldade, (...) seria melhor que trouxessem já pronto, pelo menos vai no xerox, já paga, e já sai dali estudando. (Citrino, deficiência visual parcial, Agronomia, 2009).*

**Atenção e interesse** - A falta de atenção e de interesse dos responsáveis pelos cursos e professores não proporciona o bom relacionamento ou as ações de atendimento e assistência. Assim, não há movimento favorável ao processo de inclusão:

*Eu acho que o curso deveria se interessar mais pelas pessoas que, ir te procurar, para saber o que tu precisa. É esse tipo de coisa que não acontece. Sabe, eu passei e a minha coordenadora não sabia. Então esta falta de atenção de quem tá no curso, de professores e*

até de coordenadores, *que não se movem para te atender, para te dar assistência no curso.* (Ametista, deficiência auditiva parcial, *Biologia*, 2010, grifos meus).

**Recursos Físicos** - A falta de atenção também impede as ações a serem demandadas no ambiente físico:

*(...) colocar lugares para o cara sentar no laboratório, para o cara não ficar tanto tempo em pé, não digo ficar o tempo todo sentado, mas (...).* (Peridoto, deficiência física, *Química Industrial*, 2010).

Como no exemplo acima citado pelo próprio aluno e numa outra pesquisa realizada em universidade, Pereira (2007, p. 149) afirma que "A acessibilidade nem sempre requer recursos financeiros, mas medidas muito simples no cotidiano, que podem facilitar a permanência desse aluno no contexto da Universidade".

### **Questão nº 18**

#### **Como se dá o seu deslocamento até a Universidade?**

Pérola se desloca de ônibus: "Eu consegui uma coisa que foi maravilhosa para mim" (2009). Refere-se ao benefício do "Passe Livre", para o transporte urbano, conseguido pela sua condição financeira de baixa renda e deficiência.

O Decreto Federal nº 3.691/2000 regulamenta esse benefício de transporte interestadual para pessoas com deficiência no sistema de transporte coletivo. Os municípios seguem regulamentação própria para implementar essa medida, que garante transporte gratuitamente aos usuários com deficiência.

Outros seis alunos também se locomovem de ônibus: Berilo, Opala, Citrino, Espinélio, Alexandrita e Ametista.

Cabe lembrar que, dos 12 entrevistados, apenas uma aluna (Ágata) informou que é transportada por automóvel da família.

O relato abaixo informa a situação do único aluno que carece de transporte público e adaptado:

**Ônix, deficiência física, Filosofia:** "Busão. Tem ônibus com elevador hidráulico. (...) no primeiro semestre eu tinha muito problema com horário. Agora tem mais horário. Eu não posso dizer, quero ir embora agora, vou lá e pego o ônibus. À tarde passa 16h30min" (2009).

É possível constatar algumas ações que foram demandadas nesse sentido, pois a Ata nº 04/2009, da Comissão de Acessibilidade, realizada em 25/5/2009, registrou que a representante do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) relatou uma reunião com o representante da Associação dos Transportadores Urbanos, e que foi "resolvido o problema do transporte para o acadêmico com deficiência física, do curso de Filosofia".

Este transporte é especial, pois o elevador não está disponível em todos os ônibus, nem tampouco disponível em todos os horários e dias. Inclusive, se a situação for esporádica, é necessário ao usuário solicitar o serviço à companhia de transporte antecipadamente. Ainda assim, e embora a situação física do aluno seja bastante comprometida, tem conseguido se locomover sem acompanhante e em transporte público. Isso é uma demonstração de perseverança e de superação de dificuldades.

Ainda quanto ao transporte ou à locomoção, temos que:

**Ágata, cega, Fonoaudiologia:** “Eu não tenho independência para andar com bengala ainda, eu preciso de acompanhante. Minha mãe me leva e me busca, e daí dentro da universidade os colegas me guiam e me ajudam” (2009).

**Diamante, cego, Música:** “A pé, ou se eu tô vendo que tá muita chuva, eu pego o ônibus. Eu moro aqui muito perto. Só pela questão da roupa mesmo” (2009).

**Esmeralda, deficiência auditiva parcial, Veterinária:** “De a pé, eu vou mudar agora para a Casa do Estudante. Consegui vaga. Depende da renda, é bem difícil (...)” (2009).

### **Questão nº 19**

**Você necessita e tem conseguido o acesso a locais como: restaurante universitário, biblioteca, laboratórios, auditórios, lanchonetes, entre outros? Como tem sido essa experiência?**

**Pérola, deficiência auditiva, Medicina:** Afirmou que “sim”, mas que sente que um cadeirante não poderia acessar a biblioteca ou retirar um livro, fato confirmado em outro relato do aluno da Filosofia, que aqui complementa que:

**Ônix, deficiência físico, Filosofia:** “O problema do RU é que não tem banheiro adaptado. Não consigo entrar, não entra minha cadeira de rodas, nem com outra cadeira. Nenhuma cadeira entra lá. Se aparecer alguma oportunidade de ir em algum lugar, eu vou perguntar se eu passo lá” (2009).

**Berilo, Opala, Alexandrita, Ametista, Peridoto, Espinélio,** responderam que “sim”.

Enquanto que:

**Ágata, cega, Fonoaudiologia:**

*Eu frequentava bastante o RU, no primeiro semestre, mas me disseram que tinha como eu comer na cozinha, (...) que dava para mim não almoçar com o pessoal que ficaria mais prático, etc. Eu achei um completo absurdo, mas como é que que é isso, isso é exclusão, eu gosto das massas, ali na fila do RU, você conhece gente, você se comunica, é uma coisa linda, é lindo o público (...). Eu ia com as minhas colegas, eu preciso de duas pessoas para me ajudar, eu seguro a minha bandeja, a outra vai colocando as coisas, só que fica meio capenga, uma mão eu seguro a bandeja a outra eu fico no ombro da minha colega, mas dá para fazer tranquilo. Nunca derrubamos nenhuma bandeja, nenhum copo também (...). A biblioteca é tranqüilo. Eu já até consegui um avanço, uma vez eu precisava retirar um livro de cifras em braile, que eu estudo música, por fora, (...) eu precisava de um livro que tinha em seis volumes, daí a biblioteca tinha regra, só podia emprestar no máximo três volumes, daí eu fiz um barraco, falei com toda a biblioteca inteira, enchi o saco, falei para eles que eu precisava, se eu retirar três volumes daqueles correspondia a menos de um capítulo do livro, só podia três porque no sistema tava que só podia três coisinha. Vou ter que pedir que aumentem o prazo e que a gente não precise levar o livro para renovar. Não tem como fazer sem levar o livro. É feito via sistema, só que o site da UFSM é impossível, é todo feito em flash, em pdf não abre nada. É um absurdo. Aí eu consegui que eles aumentassem para 10 volumes. (...). (2009).*

**Diamante, cego, Música:** "Biblioteca eu não uso, (...) Não tem livro, (...) eu baixo tudo. O Restaurante Universitário- RU, sim tenho acesso total. O auditório eu uso o “Caixa Preta do Cal”. As lanchonetes são as mais próximas" (2009).

**Citrino, deficiência visual parcial, Agronomia:** "A biblioteca o acesso é muito bom. Mas agora o refeitório é um "caos", a gente mesmo sai da aula, as 13 horas da tarde, e mesmo assim já tem uma fila enorme, se tu vai as 11 horas e tem um compromisso às 13h30min, já não consegue, tem que almoçar correndo" (2009).

### **Esmeralda, deficiência auditiva parcial, Veterinária:**

*(...) tem alguns laboratórios que são bem precários, assim, deveriam ter melhoras, eu reclamei na Coordenação do Curso, não tem como tu fazer Medicina e não saber Anatomia, tem um laboratório, (...) tem duas salas para quatro Anatomias, e quando tu quer estudar tu tem que estudar naquele dia programado, e se tu não pode, deveria ter outro laboratório, teria que ter alguém lá para tirar a dúvida (...). (2009).*

Percebe-se que três alunos não conseguem acesso a locais internos à UFSM, isso devido à falta de adaptação e ou de acessibilidade.

Mais uma vez a aluna cega da Fonoaudiologia demonstrou sua indignação, agora quando foi convidada a realizar a sua alimentação em outro espaço que não o de uso comum no RU. Acredito que essa medida foi demandada no sentido de oferecer apoio, contudo a trago para esta discussão a fim de que, num esforço e reflexão, possamos rever as nossas práticas e visão de mundo.

Esta situação exige que sejam tomadas as providências, sob pena de entrarmos em um processo que muito bem poderíamos caracterizar como "inclusão excludente", onde alunos e alunas entram pela porta da frente (via vestibular ou outros processos seletivos), mas de dentro há pouco ou nada a oferecer. Somos 'hospedeiros', cuja casa não se encontra em condições de receber culturas, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade constituído social, cultural, linguística e historicamente. (THOMA, 2006, p. 2).

Nos dois últimos relatos são perceptíveis as queixas devido às necessidades que permeiam as situações de ensino-aprendizagem. Há também as que surgem pela convivência e sobrevivência na Universidade, como é o caso da necessidade de uso dos laboratórios e da superlotação do RU. Esse destaque não acontece para desmerecer estas necessidades de melhorias, que devem ser sanadas da mesma forma, mas para lembrar que não se configuram como necessidades educacionais e especiais.

### **Questão nº 20**

**Por falta de acesso físico, ainda não pode estar em algum local interno ou externo a esta universidade? Qual o local e o motivo?**

Tiveram acesso e acessibilidade em todos os locais necessários às suas relações humanas e de ensino e aprendizagem, os alunos **Pérola, Berilo, Ágata, Opala, Citrino, Alexandrita, Esmeralda, Espinélió, Ametista, e, Peridoto**. Destaca-se, porém, a declaração dos outros alunos:

**Ônix, deficiente físico, Filosofia:** “O ginásio da UFSM, que eu me inscrevi para fazer musculação, eu não tinha acesso, eu ia, mas..., subia um degrau, acabava estragando a cadeira. Me disseram que iam fazer uma rampa” (2009).

**Diamante, cego, Musica:** “Biblioteca eu não uso, pelo motivo que eu te falei” (2009).

Referindo-se à falta de livros adaptados:

**Citrino, deficiência visual parcial, Agronomia:** “Não, mas você nota que muita gente deixa de ir...” (2009).

Na primeira e segunda respostas podemos observar que é uma constante que locais como ginásios, restaurantes, agências bancárias, auditórios, laboratórios, banheiros, entre outros espaços públicos e internos às IES não estejam acessíveis às pessoas com necessidades especiais de locomoção. O Decreto Federal nº 5296/2004, a partir do seu art. 11, prevê a acessibilidade também nesses espaços.

Sabe-se que, mesmo quando professores, diretores, reitores e técnicos se preocupam com a acessibilidade física, mesmo nesses casos, devido às estruturas mais antigas e à escassez de recurso e ou à falta de dotação orçamentária, muitas vezes não conseguem concretizar e realizar rapidamente as modificações necessárias.

### **Questão nº 21**

**Quanto aos recursos físicos de modo geral e específicos, eles têm atendido às suas necessidades acadêmicas e pessoais?**

Sete alunos responderam "sim" e em alguns casos acrescentam que “sim, eu vou levando” e “sim para mim, não para os outros”.

Outros cinco relatos afirmaram:

**Ágata, cega, Fonoaudiologia:** "Claro que para todo mundo, não só para mim, seria mais fácil que os cursos não fossem tão espalhados. Se a gente tivesse um prédio único com

tudo, que já tá sendo projetado para a Fonoaudiologia, que vai ter clínica-escola e sala de aula, num prédio só. (...)” (2009).

**Opala, deficiência auditiva parcial, Engenharia Elétrica:** "Têm umas salas que não têm ventiladores, não têm climatizadores e agora, neste calor, a gente sofre um pouco. Já falamos para o professor, mas não tem sala, tem sala com lâmpada queimada" (2009).

**Espinélio, deficiência visual parcial, Medicina:** "Não exclusivamente para mim, se fosse para melhorar, seria para atender os outros colegas" (2009).

**Esmeralda, deficiência auditiva parcial, Veterinária:**

*Olha, para mim, sim, mas se tivesse entrado um de cadeira de rodas para a Veterinária, não vão adaptar nada porque o 19<sup>53</sup> não tem infraestrutura para isso. Normalmente a sala de aula de Anatomia Prática é no segundo andar e como tu ia subir se não tem elevador. No CCR, pelo que me parece, vão por elevador, mas os prédios aqui principais que todo mundo tem aula, tá muito precário. O CCNE tá muito bom. O CCS tá muito bom, mas o do meio não tem nada. Eu não sei se é por falta de dinheiro ou de organização. Se eles recebem o dinheiro e não sabem fazer direito. (2009, grifo meu).*

**Peridoto, deficiência física, Química Industrial:** “Um banco mais alto para os laboratórios” (2010).

Por três vezes este último aluno demonstra, em seus relatos, a dificuldade que vem sentindo, isso devido a carga horária bastante extensa em laboratório e ter que permanecer em pé.

## 7.4 Relações interpessoais

### Questão nº 22

#### Como tem sido o relacionamento com os professores?

Embora não houvesse opção para as respostas, algumas respostas passam a impressão de serem objetivas.

Enfim, dois alunos responderam que “muito bom”. Um aluno respondeu “bom”. Dois alunos responderam “tranquilo”. Outra aluna respondeu “Bom, tirando aquele professor”. E outro, que “tem sido bom”. E, por fim, um aluno respondeu “normal”. Interessante é observar

---

<sup>53</sup> Referindo-se ao número do Prédio.

que esse aluno, Berilo, da Física (Licenciatura Plena), afirma que a deficiência (surdez parcial) não o atrapalha para a realização de qualquer atividade, mas em outro relato comenta que o barulho excessivo em sala de aula atrapalha. Inclusive é o único aluno que possui uma bolsa pelo estágio que realiza na biblioteca.

Temos, porém, outras assertivas:

*Começou horrível. (...) alguns me põem barreiras que não existem, arrumam dificuldades que não existem, e alguns ficam neutros, alguns não me põem dificuldades, mas também não me ajudam, e tem aqueles (...) que, mesmo sem conhecer e ter trabalhado, se dispõem a colocar lá no Google para ver o que vai dar para fazer, como funcionam os leitores de tela. Depende muito da pessoa, tem professores de várias aulas, tem aulas com o pessoal das Exatas, tem aula com o pessoal das Humanas, tem com o pessoal das Letras, tem com o pessoal da Psicologia, tem aula com um monte de gente, mas... na verdade que eu mais tive barreira atitudinal foi (...) com o pessoal do próprio Curso de Fonoaudiologia. (...) Porque existe um conceito do pessoal da área Saúde meio generalizado, que os deficientes não podem atuar na área da Saúde. Ai eu tive dificuldade, mas por um conceito, um “pré-conceito”, que já está instalado ali na mente das pessoas e daí não tem mestrado ou doutorado que abra as ideias dessa gente. (...). (Ágata, Fonoaudiologia, 2009, grifo meu).*

Nesse relato denunciou-se um "conceito generalizado", segundo ela, um “pré-conceito”, o qual já informa que na área da Saúde não podem atuar pessoas com deficiência, inclusive afirma que teve mais dificuldades com os professores do próprio curso e área da Saúde. Assim, em mais de um relato, alunos pesquisados dos cursos da área de Saúde indicam que há uma pressão social devido às suas presenças nesses cursos, na UFSM. Segundo Bourguignon (2001, p. 80), a origem das representações sociais “[...] está na vida cotidiana e nos processos de interação social; cumpre o papel de reconstruir os objetos de atenção dos sujeitos, mantém ou interfere nos sistemas de valores e de crenças professadas por grupos sociais, bem como mobiliza a atividade e os comportamentos humanos”.

Mais uma vez, no relato a seguir, pode-se perceber a ação de uma representação social através do posicionamento de um dos professores do Curso de Medicina, relacionado a um comentário que fez sobre uma ponte que fisicamente separa o Curso da Medicina de outros cursos para depois desta.

*(...) falam, “sabe aquela ponte que tem ali, daqui para lá, é uma coisa, de lá para cá é melhor e não venha me dizer que não somos melhores, podem vir aquela cambada de professor porque se eles morrerem não vão ser enterrado sem a minha assinatura ou de outro médico. Não venha me dizer que médico não é mais poderoso”. E é um professor que tá aqui há muito tempo. Mas, no geral, os professores são muito amistosos e muitos participam de nossas festas e eventos. Alguns até colaboram para nossas festas de encerramento. (Espinélio, Medicina, 2009).*

Por fim, a aluna com deficiência auditiva comentou que:

*(...) eu fiquei numa expectativa que eu não ia me dar bem, eu falei para alguns, mas não adiantou nada... agora... foi bem melhor porque eram professoras, não eram professores, não eram homens, eram mulheres, por isso entendiam muito melhor que no primeiro semestre, eu fiquei muito feliz que eram mulheres. No primeiro semestre só tinha uma mulher e ela me amava, me tratava muito bem, sendo que o resto não adiantava falar. (...) Até assim eu peguei exame em uma matéria e falei para a professora que não tava conseguindo escutar as aulas dela, se ela se importaria de falar mais alto, ou depois no slides, para passar o máximo de informações, por que eu só leio. Livros assim são tudo para mim. Não adiantou muita coisa assim para ela, mas o resto foi bem tranquilo. (Ametista, Biologia, 2010).*

É possível observar, diante destes últimos relatos, a atitude dos professores e professoras, e a preferência da aluna da Biologia, ou as facilidades encontradas no trabalho das professoras. Talvez porque, neste caso em especial, as atitudes se constituem na única oportunidade de tornar mais acessível o ambiente de aprendizagem, onde o "querer" ou o "esquecer" podem também representar "aceitação" ou "resistência" para as necessárias mudanças da rotina de professores em sala de aula.

Parece-me, então, após os relatos acima, que o relacionamento que se estabelece entre professores(as) e alunos(as) estão em conformidade com o que explicou Miranda (2008, p. 298):

Na relação entre professor e aluno existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando e desvalorizando. Dessa forma, a turma como um todo, e o aluno em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem.

### **Questão nº 23**

#### **Comente sobre o relacionamento estabelecido com os colegas:**

As respostas foram: “Bom também”; “Excelente”; “Sem problema, perfeito”; “Muito bom”; “Dois alunos responderam 'tranquilo'”; “Outro que, não tem problema”.

Contudo:

#### **Pérola, deficiência auditiva parcial, Medicina:**

*Meu relacionamento é bom, todo mundo me respeita, não fica fazendo piada, tem curiosidade para saber, (...) como é que foi, como eu descobri, como eu aprendi a ler a escrever. (...) na primeira série eu era uma criança muito espuleta, não parava quieta um minuto. Eu tinha*

*dificuldade em aprender na escola, eu tinha até distúrbio da atenção. A minha professora da primeira serie chamou meus pais e disse que tinha que me levar num neurologista. (...). Hoje eu sei que tinha problema auditivo. Daí eu penso uma pessoa que não escuta o que a professora tava falando, ia fazer o quê. A minha mãe me pegava em casa para aprender o alfabeto, aprender a fazer contas. (...) mas eu lembro que não era bom, às vezes eu escutava, às vezes eu não escutava nada. Às vezes eu escutava muito pouco. Era muito variado. Eu acho que a minha aprendizagem de escrita, de conhecimento de como se escreve uma palavra foi muito deficiente. (...) estava escrevendo um relatório para uma disciplina, eu tava digitando no Word. Eu aprendi “cirurgia”, sempre falava “cirurgia”, eu não sabia disso, eu ouvia daquela forma, compreendia daquela forma, e associei assim, e várias palavras foram assim comigo. (2009, grifos meus).*

No relato acima, a aluna lembra uma situação frequente, sobre a deficiência só ser diagnosticada pela família após o contato com a escola. Nesse caso, quase sempre já se acumularam prejuízos e atrasos de desenvolvimento causados pela deficiência. Por fim, sobre os relacionamentos com os colegas, a aluna afirma que é bom, no entanto o relato do seu colega de turma da Medicina afirmou que os colegas da turma fazem imitações e discriminam a aluna, e que ela é "muito ingênua".

Responderam “normal”, um aluno e uma aluna. A aluna explicou o que é normal para ela:

*Normal. Tem competição, é normal. Existe uma grande competição dentro do curso. Tem uma incidência chata de inveja por parte dos colegas. Eu acho que esperavam que eu fosse uma coitadinha, e aí eu me revelei uma das melhores alunas da turma, e gerou uma espécie de “eu que vejo não consigo tirar as notas dela”. Aí, tipo, tem uma coisa de sei lá de competição que deve acontecer em todos os cursos, com os melhores alunos e comigo, consegue ainda ser um pouco pior<sup>54</sup>, (...) Tem aqueles que te admira e falam, meu Deus, ela consegue, eu vou fazer que nem ela. Tem aqueles, as pessoas que têm um pouco mais de complexo de inferioridade. Ela já parte para um outro preceito. Assim, eu vendo, não consigo fazer isso e ela consegue. (...) pessoa que gosta de polêmica sempre cria um clima. As pessoas, uns te aplaudem, você tem fãs e tens inimigos. E tem aqueles que acham que literalmente você está incomodando. (Ágata, cega, Fonoaudiologia, 2009, grifos meus).*

Interessante é observar, nos relatos acima, e abaixo, a opinião desses dois alunos de diferentes cursos e deficiências, sobre o que pensam, e o que pensam que os outros alunos pensam sobre quem se classifica nos primeiros lugares nos vestibulares:

*Tá muito bom, muito acima do esperado de quando eu entrei na universidade. Eu esperei que fosse a mesma coisa que aconteceu com os negros na UFRGS<sup>55</sup> né, que é aquela exclusão e tal. (...) Já entrei me preparando, mas me surpreendi até, eu encontrei um colega meu, ele fez vestibular comigo em outra universidade (...) pelo desenvolvimento das atividades a gente foi*

<sup>54</sup>Para complementar essa ideia, ver "Curva de Gauss". Esse matemático alemão demonstrou haver uma tendência à formação de uma média predominante ou hegemônica nas populações.

<sup>55</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS.

*se envolvendo mais. (...) Tu entra na Universidade e já se formam os grupos. Tem certa arrogância também. Ela tentou 2 anos, e fez cursinho com outro colega que tentou junto, ele esculacha demais ela<sup>56</sup>, e acontece que ele é considerado o cara mais chato do curso. Ele tirou um dos primeiros lugares, mas ninguém fica mais com ele. Ninguém aguenta mais ele. Ele é prepotente, ele se acha, bate naquela tecla, sabe aquela imagem que fica do médico, daquele que todo mundo detesta. Nós temos muitos colegas assim. (Espinélio, 2009, grifos meus).*

O aluno acima afirma ter-se surpreendido ao vir estudar na UFSM, pois estava pensando e se preparando para enfrentar um quadro de exclusão maior. E, que não tem sofrido com isso, mas afirma que a outra aluna da Medicina sofre mais com o preconceito da turma.

No relato de Ágata fica, contudo, exposta uma problemática relacionada ao fato de não aceitar o papel de vítima. Assim lhe coube o papel de heroína ou vilã. Assim, há que se considerar que:

A atitude, que subjaz ao preconceito, baseia-se, por sua vez, em conteúdos emocionais: amor, admiração, medo, raiva, repulsa... Os preconceitos, assim constituídos, são como filtros de nossa percepção, colorindo o olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar...- fazendo com que não percebamos a totalidade do fenômeno à nossa frente. Configuram uma predisposição perceptual. No caso da deficiência, o estereótipo (exatamente porque com características fixas e imutáveis) deixará de lado as quase infinitas possibilidades de modulação: tipos e graus de deficiência propriamente dita e peculiaridades individuais de cada pessoa (...) tem se fortalecido alguns esteriótipos "generalistas" da pessoa portadora de deficiência. Dentre eles, especialmente os de herói, vilão e vítima (que tem sido alvo de estudo por parte de outros pesquisadores, dentre os quais me incluo). (AMARAL, 1992, p. 129<sup>57</sup>)

E, ainda sob outra análise, e sob o ponto de vista do sujeito ético, vítima e sofredor de um lado, e, do outro, o sujeito ético, piedoso e compassivo, ao concluir a autora que a ética, nesse caso, se torna pura e simples ideologia e, como tal, propícia a violência:

Isso significa que a vitimização faz com que o agir ou a ação fiquem concentrados nas mãos dos não-sofredores, das não-vítimas, que devem trazer de fora, a justiça para os injustiçados. Estes, portanto, perderam a condição de sujeitos éticos propriamente ditos para se tornar objetos de nossa compaixão. Isso significa que, para que os não-sofredores possam ser éticos, são necessárias duas violências: a primeira, factual, é a existência de vítimas; a segunda, o tratamento do outro como vítima sofredora passível e inerte. (CHAUÍ, 2007, p. 344)

56 Referindo-se à aluna também sujeito desta pesquisa, denominada de Pérola.

57 Artigo MERCADO DE TRABALHO E DEFICIENCIA - publicado pela Revista Brasileira de Educação Especial - Texto desenvolvido a partir da palestra "Portador de Deficiência: uma "nova" força de trabalho. 1992.

Parece-me, sob essa análise, que Ágata, ao não aceitar o papel de vítima, sofredora e passiva, não tem possibilitado ao outro a oportunidade de exercer o papel de ético piedoso e compassivo.

No próximo relato temos mais um exemplo da afinidade e das relações pessoais e a formação de grupos:

*Tem colegas e colegas. Tem as crianças e tem quem dá para ti conversar. Então eu converso com todo mundo, não criei inimizade com ninguém, mas... eu fico com quem mais eu me do bem, que sei que dá para contar. Não tem como tu confiar numa pessoa que vive brincando. (Esmeralda, deficiência auditiva parcial, Veterinária, 2009)*

Outra constatação, no relato de Pérola, confirma as dificuldades de escrita e fala que apresentam a grande maioria dos alunos com déficit auditivo, por não escutar integralmente a mensagem. E, por fim, neste último relato, o bom relacionamento entre os colegas de classe.

*É muito engraçado. Por que assim agora na última semana de aula eu não tava usando aparelhos. (...) Eu falo assim: "Pessoal tô sem aparelho". (...) daí falavam alto para mim, ou falavam comigo e eu, ah!... falavam assim "nome abreviado da aluna" aqui, aqui, aqui, ... Às vezes eles "tiram", mas eu levo no bom sentido. Eu também sou super palhaça. Todo mundo leva super bem. (Ametista, Biologia, 2010)*

#### **Questão n. 24**

##### **Como tem se dado o relacionamento com os servidores da instituição?**

Dois alunos disseram que é "tranquilo", outros cinco alunos que "está tudo bem" e um disse que "eles são bem atenciosos". Outro disse que é "bom também" e apenas um informou que não tem contato.

Dois alunos concluíram:

**Ônix, deficiência Física, Filosofia:** "Muitas das pessoas já entenderam o meu lado, das necessidades, é mais fácil de interagir" .(2009)

**Ágata, cega, Fonoaudiologia:** "Os servidores da universidade em si são bem bons, (...) se dedicam mais até do que aqueles que ganham bem mais que eles, coitados, (...) tem uma gente lerda e preguiçosa, mas isso tem em todo lugar. No geral é bem bom. Nunca tive problema com os servidores". ( 2009)

Pode-se avaliar, a partir dos relatos, que geralmente a relação que se estabelece a partir

do trabalho dos técnicos da UFSM, em função do atendimento e apoio aos alunos, é satisfatória, contudo, houve quem deixasse a desejar.

### **Questão nº 25**

**Como pode avaliar as relações necessárias om a comunidade no desenvolvimento das suas atividades extracurriculares e ou cotidianas referentes ao estudo?**

**Pérola, deficiência auditiva parcial, Medicina:** "Bom, eu não saio muito. Eu não tenho muitos amigos fora daqui. Por que até eu passo a maior parte do tempo estudando. Então meu relacionamento é bom, não tem nenhum empecilho". (2009)

### **Ônix, deficiência física, Filosofia:**

*O relacionamento externo, não mudou (...) muita gente tem se interessado em conversar e coisa, mas muita gente acha que eu sou omissa, não quer, não vem nem falar porque acha que eu vou ficar bravo, que eu não quero ouvir, da doença, isso é um problema comum, né, que muita gente tem. (2009)*

**Berilo, deficiência auditiva parcial, Física Licenciatura Plena:** "Só com a minha namorada, que é formada em física" (2009)

### **Ágata, cega, Fonoaudiologia:**

*(...) estão me prevendo esses problemas, começaram este ano a me perguntar (...) como vão apresentar para o paciente uma estagiária cega... é aí que a gente vai lidar com a comunidade, com o paciente, com a família do paciente, com a comunidade em geral, que a gente atende lá na Clínica-Escola, daí que a gente vai ver a dificuldade, eu tenho um receio, que (...) barreiras atitudinais acabem colocando barreiras entre eu e meus pacientes. Eu espero que eles não façam, nem tentem, porque daí eu vou arrumar confusão com um monte de gente, (...) pode acontecer de fazerem o seguinte, já ir colocando, já ir selecionando (...) não vamos deixar ela atender certo tipo de paciente, claro que eu não vou poder atender, por exemplo, surdos. (...) Mas eu gostaria de trabalhar com autistas, eu tenho uma ideia de que eles não vão querer (...) Eu gosto, eu acho tão fascinante, e eu gostaria de trabalhar, porque eu leio muito sobre o assunto, e eu conheço alguns métodos que a gente pode tentar trazer uma comunicação, provocando o autista com uma coisa diferente. Eu acho que, de repente, até fosse interessante que o autista percebesse que, se ele quisesse, ele ia ter que se comunicar comigo, porque eu não vejo e vai ter que sair do mundinho dele para se comunicar comigo. (...) Eu tenho um pouco de receio (...) que vão ficar me cobrando, como sempre fazem, mais do que dos outros, eles me cobram muito mais do que os outros. É como se eles já tivessem em mente que não vai dar certo, que eu não vou conseguir fazer, (...) me dizem coisas que não dizem para o resto da turma. Eu acho que a coisa vai ser complicada, pelo que estão me prevendo, já estão me preparando psicologicamente, porque existe a barreira atitudinal. Só por isso mesmo, eu não vou querer fazer o que eu sei que eu não posso fazer.*

*mas eu tenho medo que o que eu posso fazer, eles queiram complicar, achar que não dá para fazer até o que eu posso fazer. (2009, grifos meus)*

**Diamante, cego, Música:** "Bem tranquilo, assim bem legal. O pessoal é bem solícito. Levando em conta todos os problemas que ainda tem a Santa Maria, com a acessibilidade também. Tá bom". (2009)

**Opala, deficiência auditiva parcial, Engenharia Elétrica:** "Eu não saio muito, sabe. Só venho para a universidade e volto para casa. Eu viajo para Ijuí, ver minha namorada e também para Espumoso, visitar meus pais e familiares". (2009)

**Citrino, deficiência visual parcial, Agronomia:** "(...) como Sta Maria é uma cidade bem grandinha e de bastante universitário, o pessoal respeita e muitos desrespeita também, tem os prós e os contra também". (2009)

**Espinélio, deficiência visual parcial, Medicina:**

*Nós visitamos bairros carentes, mas eu acho que nem percebem a minha deficiência. Eu converso com o paciente, tem o doutorando ou o médico na unidade de saúde, e eles abrem um espaço para fazer alguma pergunta e eles não apresentaram esta dúvida. Na minha cidade, de cultura alemã, é tudo muito mais organizado e medido. Eu trouxe para cá todos os costumes disciplinares, mas, chegando aqui, cheguei a me indignar com as atitudes das pessoas na comunidade. (2009)*

**Alexandrita, deficiência auditiva, Agronomia:** "Tranquilo. Claro que senti um pouco de diferença, até porque eu era muito protegida pelos meus pais. Daí, quando eu vim para cá, é claro que tem aquela dificuldade, digamos vergonha de chegar nas pessoas, (...) A gente tá sozinha ou tu faz ou não". (2009)

**Esmeralda, deficiência auditiva parcial, Veterinária:** "Eles são bem diferentes aqui (...). Você caiu aqui, então você se rale, se vira, não te dão a explicação. Isso é uma realidade. Ou eles ficam com má vontade, ou eles não te explicam. Isso mais me chamou atenção de verdade". (2009)

**Ametista, deficiência auditiva, Biologia:** "Muitas vezes as pessoas não sabem que eu tenho deficiência auditiva, e até no conversar comigo, não veem que eu tenho. Tem muita

gente que me conhece, que sabe quem eu sou, mas não sabe que eu tenho a deficiência. E pensam que foi falta de atenção assim". (2009)

**Peridoto da Química Industrial: “Sempre tranquilo” (2009).**

Na exposição dos 12 relatos acima é possível observar as diferentes relações sociais que se estabelecem e, inclusive, em dois casos, nenhuma relação. Assim, em conformidade com Carvalho (2008, p.19): "De uma certa maneira estou sinalizando que as relações sociais implicam, na prática, experiências, sem que possamos especificar suas particularidades nas vidas individuais, mas sabendo que costumam deixar seqüelas, particularmente na auto-estima e nas motivações dos sujeitos".

É, contudo, possível concluir que alguns alunos preferem que a comunidade perceba as deficiências para melhor atendê-los em suas necessidades e facilitar a comunicação. Há também aqueles alunos que não querem ser notados como "diferentes".

O relato de Ágata expõe "temor" ao acreditar que a comunidade pode ser cerceada ou manipulada contra ela, devido às atitudes, barreiras, preconceitos e inseguranças, preestabelecidas e internalizadas e demonstradas por algumas pessoas, nesse convívio com a UFSM e, principalmente, no contato com os professores da área da Saúde.

Para esta rejeição que Ágata acredita sofrer, Skliar, talvez de uma explicação razoável, pois (2003, p. 199) "O mesmo e o outro não podem estar ao mesmo tempo nessa temporalidade, nessa escola. A mesmidade da escola proíbe a diferença do outro." E, ainda sobre as cobranças que considera maiores para ela,

E é válido também substituir *dois lugares* por um lugar para a mesmidade, e o outro lugar, bem diferente, para o outro. Um lugar estável, ordenado, linear, para a mesmidade. E, outro lugar, bem diferente, mas de muito maior ordem, de muito maior controle, de muito maior governo; um lugar deliberadamente sem tempo e sem espaço para os outros. (Idem, grifo do autor)

**Questão nº 26**

**Como está o relacionamento e o envolvimento familiar, diante da sua estada na Universidade?**

**Pérola, deficiência auditiva parcial, Medicina:**

*Bom, a minha família me apoia. Faz o que pode para me manter aqui. As decisões que eu*

*tomar eles vão acatar. Eles vão respeitar aquilo que eu decidi fazer. Aquilo que eu decidir seguir dentro da profissão que eu escolhi. (...) Eu fico imaginando uma pessoa que os pais não apoiam, não sustentam, não estão nem aí.(...) Não é fácil assim estar longe de casa, sentir saudade. Imagine tu sabendo que, se você ligar para a casa, não vão te atender. Não vão te dar valor. Ainda bem que isso não acontece comigo. (2009)*

### **Ônix, deficiência física, Filosofia:**

*(...) entrar aqui mudou até meu relacionamento em casa mesmo. Agora tem horário, tem aula, tem que dormir. Tem horário para dormir. Antigamente, dormia de madrugada ou de manhã, porque ficava olhando TV. Não tinha hora para levantar, não tinha atividade nenhuma. Tenho irmãos biológicos. (...) Eu fui adotado com uma hora de vida, em São Pedro do Sul, a 33 km daqui. Meus pais biológicos são de lá. Só que quando eu era criança eu não tinha nada, a doença só foi aparecer a partir dos 13 anos de idade. (...) Alguma dificuldade que eu tinha para andar pensava-se que era a natureza da pessoa. Eu sempre soube desde que eu comecei a entender que eu era adotado (...). Como a doença era genética, daí eu tive curiosidade de saber. Eu comecei a pesquisar. Acabei descobrindo que meu pai e minha mãe têm dois irmãos meus biológicos, uma irmã de 29 e um irmão de 18, que eu conheço que mora com a minha mãe biológica. Mas eu conheci e daí eu soube que já teve este problema na família. É mais uma amizade, é uma coisa bastante superficial. Eles na deles e eu na minha. (2009)*

**Berilo, Física Licenciatura Plena:** "Concordam e ajudam. Tenho 3 irmãos e moro com um deles" (2009)

### **Ágata, cega, Fonoaudiologia:**

*Eu procuro manter os meus problemas para mim mesmo, (...) ética mesmo, tu não envolver Deus e o mundo, ou chamar toda a tua comunidade do bairro para te defender na universidade. Eu acho que tu tem que tentar resolver por ti mesmo. Família tá aí para te dar apoio psicológico, quando você precisar e não tá aí para tá envolvido nos problemas da universidade. Quando você precisar e tiver problemas com a universidade, dá apoio para a gente fora do curso, para te ajudar a dar uma vencida no estresse, enfim, mas o apoio psicológico, mas procuro não trazer estas questões para casa. Eu gosto de polêmica, mas também não pretendo me fazer de vítima. (...) Mas não vamos apelar, que eu também não tenho saco para ficar me fazendo de vítima. Não é o caso. (2009, grifo meu)*

**Opala, deficiência auditiva parcial, Engenharia Elétrica:** "Para eles tá ótimo, né, não tem que pagar a particular ou o ônibus para Passo Fundo. Eles não botam muita pressão. Até pensei em desistir, resolvi seguir em frente. Eles me apoiam e não me atrapalham" (2009)

### **Citrino, deficiência visual parcial, Agronomia:**

*Sim, eles apoiam. Eu acho que para a gente que tá estudando e para eles... era um sonho*

*estar dentro da universidade e eu fico orgulhoso de todo dia poder me levantar de manhã, ter o meu alimento para vir para a faculdade tirar conhecimento e proveito, porque a gente tira muito proveito se for atrás e buscar. E para eles é um orgulho de ver a gente aqui dentro de uma Faculdade Federal. (2009)*

### **Espinélio, deficiência visual parcial, Medicina:**

*A minha mãe me liga quase todo dia, e pergunta quando vou para a casa. Eu não ligo mas... As mães querem que vá todo final de semana, não querem saber se tem prova, se tem que estudar. Mas às vezes sou obrigado a ficar em Santa Maria em virtude de atividades sociais e pedagógicas. (2009)*

### **Alexandrita, deficiência auditiva parcial, Agronomia:**

*(...) tão bem alegres, né, porque, quando descobriram o problema, meus pais achavam que eu não ia conseguir nem completar o ensino médio, porque eu tenho que usar dois aparelhos. Eu só não tô usando agora porque está em manutenção. Só que mesmo assim eu consegui me adaptar porque eu faço um pouco de leitura labial, e quando eu tive aqui, eu tive que aprender a conviver com pessoas que falam rápido. Conforme o ambiente, vai se adaptando. Se o professor tiver de costas e falar alto eu consigo, sim. É só conseguir prestar bastante atenção e focar no professor e não no barulho externo” (2009, grifo meu)*

### **Esmeralda, deficiência auditiva parcial, Veterinária:**

*(...) Tinha a discussão. O meu pai, ele é quieto, ele escuta a briga das três, eu, minha mãe e minha irmã (...). Hoje é complicado também, mas melhorou. Eles tão me mimando quando eu vou para casa, eles davam mais atenção para a minha irmã, (...) e para mim, eles não perguntavam muito. (...) Normalmente eu falo para xuxu. Tão feliz e tão gostando também. (2009)*

### **Ametista, deficiência auditiva parcial, Biologia:**

*(...) Eu levo uma pressão enorme lá em casa, por, assim, precisar do aparelho, (...) então porque comprou a caminhonete, para mim em primeiro lugar a saúde. (...). Eles têm tudo, eles ouvem super bem... mas, a minha mãe também tem deficiência auditiva (...). Ela usa aparelho melhor que o meu. Eu chamava ela de surda quando eu tinha os meus 14, eu detestava que ela não ouvia, né, e hoje eu não ouço ela falar. Mas em casa eles me tratam super bem. Falam super mais alto, gritam super comigo, assim, não tem o que reclamar, mas eu saio dali já sinto a diferença. (...) Eu tenho dor de cabeça, baixa, eu fico gripada, baixa, aí fica muito pior, e quanto mais nervosa, mais baixa, (...) meu pai não tá nem aí. (...). Eu quero que ele esteja bem (...) Eu também quero que eles gastem o que eu gasto, mas não dá. (...) ou você me dá um aparelho pelo menos ou eu tranco a Faculdade, porque deste jeito não dá para continuar, e, ele disse não, (...) tu ouve aqui em casa. Por que aqui em casa eu tenho um tratamento diferente de lá da universidade. (...) neste um mês e pouco que eu tô sem aparelho, da forma que eu ouço, eu falo, então naqueles três anos (...) tinha perda, perda, perda... eu perdi o s, o r, eu não falava mais. Quando eu venho para a faculdade sem aparelho eu não*

*falo, se eu não ouço eu não falo. (...) eu não tô nos grupinhos, eu sou uma pessoa mais afastada, mais reservada, mais na minha, (...) mas eu preciso aqui uma assistência e não lá em Porto Alegre, eu tenho as minhas Fono aqui, mas é aquela questão, as Fono ... só que aqui eu não pago consulta, eu vou a hora que quiser porque elas sabem que eu vou comprar com elas... (...) meu pai já não acredita mais em ninguém.(...) é bem cruel. (2009, grifo meu)*

**Peridoto, deficiência física, Química Industrial:** "Tá bem, tá tudo normal, eles me apoiam, meu irmão entrou antes de mim em 2008 e isso me incentivou. Meus pais sempre me apoiaram". (2009)

De modo geral, todos os alunos consideram que a família os apoia e ajuda. Apenas Diamante, cego, aluno do curso de Música, não fez comentário, respondeu apenas que "tá bom".

A família é o primeiro grupo social no qual somos recebidos. É por meio da família que, num primeiro momento, temos acesso ao mundo. Somos apresentados a uma série de informações que nos dirão quem somos e o que esperam de nós. Trata-se da unidade básica de desenvolvimento e experiência, onde ocorrem situações de realização e fracasso, saúde e enfermidade. É um sistema de relação complexo dentro do qual se processam interações que possibilitam ou não o desenvolvimento saudável de seus componentes. (BATISTA, 2007, p. 117)

Interessante é observar a situação familiar do único aluno que é adotado, e que somente estabeleceu vínculo com a família biológica por conta de sua pesquisa para descobrir as causas de sua doença, que é genética, manifestada a partir dos 13 anos de idade. E que, mesmo assim, não mantém relacionamento com essa família biológica, e até sente que a relação é superficial e de amizade, mas mantém laços de relacionamento e declara ter o apoio necessário com a família adotiva.

Citrino declara que a família sente orgulho dele, enquanto que Espinélio fala das cobranças da mãe por sua ausência. Esmeralda confessa que o relacionamento familiar melhorou depois da sua entrada na faculdade.

Ágata, no entanto, demonstra ter bastante apoio de sua mãe, porém afirma que não leva muitas situações para a casa, isso para não se passar nem se fazer de vítima, mas que a relação familiar serve para ajudá-la a vencer o estresse.

Já com relação ao relato de Ametista, nota-se uma relação bastante conflituosa e incômoda, desgastada em função da pressão por usar um aparelho auditivo que custa muito caro e causar gastos elevados para a família, que, segundo ela, não tem muita compreensão sobre a sua necessidade. Considero o fato interessante por observar que não há indícios de falta de recursos materiais e ou financeiros nessa família

No geral observa-se a importância atribuída à família pelos alunos que recebem desta o apoio emocional e psicológico, financeiro e o reconhecimento por eles estarem numa universidade federal.

Assim, Regen (2006, p. 131) após o desenvolvimento de um trabalho sobre família e a sua relação com a deficiência, afirmou que "A segurança emocional se desenvolve a partir do sentimento de pertencer a um grupo, através do amor, respeito, interesse e empatia mútuos, bem como de se ter os mesmos direitos e limites".

### **Questão nº 27**

#### **Sobre o que causava desejo de se realizarem na Universidade:**

**Pérola, deficiência auditiva parcial, Medicina:** "Eu gostaria de participar de um projeto de pesquisa sobre a inclusão das pessoas com deficiência, de como elas se adaptam, de como, se elas têm dificuldade ou não de aprender. Se elas sofrem preconceito, como elas superam isso" (2009, grifo meu)

#### **Ônix, deficiência física, Filosofia:**

*(...) cada dia que eu venho aqui eu tenho uma nova vida (...). Eu tenho este celular. Eu tenho os professores, eu tenho meus colegas. Eu tenho o ambiente só de chuva, ou falta o sol, é tudo novo, uma coisa nova a cada dia, né, que eu tô conhecendo que antes eu não tinha. A mesmice de sempre, hoje mesmo eu fiquei trancado no elevador. Uma história nova. Não me senti tão mal de ficar preso. É que eu tinha coisa para fazer, tinha que tirar xerox, tinha que fazer o negócio aqui contigo, sou muito de horário. (2009)*

**Berilo, deficiência auditiva parcial, Física Licenciatura Plena:** "O fato só de entrar na Universidade, depois de tanto vestibular e estudo, já é uma vitória" (2009, grifo meu)

#### **Ágata, cega, Fonoaudiologia:**

*Eu quero conseguir mostrar para o pessoal da área da Saúde para a comunidade em si, (...) que dá para fazer de verdade, que existe a possibilidade do deficiente trabalhar e ser bem sucedido dentro da área da saúde, de ter êxito numa terapia, mostrar que tu podes fazer uma terapia sem olhar para o teu paciente, tu pode fazer isso sem ficar naquele distanciamento, de fica ali que eu fico te observando, para ver o que tu faz, da para a gente construir uma medicina, (...) porque o fonoaudiólogo também é uma espécie de médico, de construir uma saúde pública mais humana que a gente possa estar mais próximo do paciente e fazer uma terapia de uma forma um pouco diferente, mais calorosa, que você vai trazer o paciente para o teu mundo, e te colocar no mundo dele, para acontecer uma interação, mais pessoal porque tu tens que te envolver, se tu não se envolver no problema do paciente, se não se envolver de alguma forma, com a questão daquela pessoa que tá precisando de ti que tá pedindo a tua.*

*ajuda, tu não vai conseguir resolver, tu tem que tá no mundo dela do mesmo jeito que ela tá no teu mundo (...) e é por isso que, muitas vezes, não dá certo e por isso que muita criança rejeita o terapeuta, e muitos casos não evolui, por causa dessa frieza que ainda existe, neste tratamento distante (...). Já existe em vários cursos na medicina, o pessoal já trabalha mais nesta área da psicologia, mais humano mais próximo do paciente, e pode estender para os cursos que são da área da saúde pública porque a saúde pública no Brasil não tá dando muito certo. (2009, grifo meu)*

**Diamante, cego, Música:**

*(...) Eu acho que dar apoio, apoio para que o pessoal que possa vir depois de mim, em qualquer curso, o pessoal da coordenação, da reitoria, enfim, não fique tão perdido porque, no começo, eles ficaram bem perdido, não só comigo, (...) Ocorreram situações assim extremamente complicadas. Por falta de vontade, por falta de conhecimento, por várias opções. (...) O conhecimento é uma coisa essencial do que pode ser feito. Até onde dá para ir, até onde não dá para ir, o negócio tá muito desenvolvido, o mundo, a tecnologia. (2009, grifo meu)*

**Opala, deficiência auditiva parcial, Engenharia Elétrica:** "Só a convivência com os colegas" (2009)

**Citrino, deficiência visual parcial, Agronomia, 2009:** "Eu acho que é um prazer vir todo dia e assistir uma aula, você tá adquirindo novos conhecimentos, uma nova ideia, você já tem uma ideia da coisa, e a gente vem já tem outra ideia a gente já fica com duas. Vim e todo dia conhecer mais um pouco" (2009)

**Espinélio, deficiência visual parcial, Medicina:** "Meu maior desejo é estar atuando no HUSM, sendo médico. Quero me formar com bastante conhecimento na área. A convivência com os colegas e, bom, conhecer novos amigos e cultivar estas amizades" (2009).

**Alexandrita, deficiência auditiva parcial, Agronomia:** "Participar de estágio, aplicar na prática o que aprende na teoria. Agora não faço, mas no 1º semestre eu fiz" (2009, grifo meu).

**Esmeralda, deficiência auditiva parcial, Veterinária:**

*Seria bom os estágios. Eu até consegui um estágio aqui no Criadouro São Brás, mas é muito longe. Então eles não dão infraestrutura para ti fazer o estágio. Tu vai por conta e isso eu acho ruim. Eles deveriam incentivar, vai e tal. Poderia pelo menos ter alguma condução que*

*leve. E não tem. Ali no Hospital Veterinário é muito fechado, só entra quem for indicado (...). A infraestrutura dos estágios é bem complicado. Eu não sei com relação ao do final do curso, eu não sei te dizer. As festas da veterinária são muito boas, isso a veterinária sabe fazer muito bem. (2009, grifo meu)*

**Ametista, deficiência auditiva parcial, Biologia:**

*Uma coisa que eu queria muito, muito... muito, aqui, e eu parei de fazer. Quando entra no curso pode fazer qualquer matéria de outro curso e eu queria fazer umas matérias na música, só que em função da perda eu não vou poder fazer mais, ou sei lá, eu tocava piano até os 14 anos e eu parei de tocar. Eu queria me inscrever de novo, mas eu tenho medo. Eu amo, amo, amo, eu tenho paixão, se eu ver um piano na minha frente eu começo a tremer... (2009, grifo meu)*

**Peridoto, deficiência física, Química Industrial:** "Eu gosto do companheirismo da turma, mesmo nas dificuldades os caras tão se ajudando" (2009, grifo meu)

As respostas demonstraram desde o desejo de trabalhar contra o preconceito e questões específicas, a realização pessoal de estar na universidade, a vitória por ter conseguido acesso a uma vaga, o gosto pela convivência com os colegas, o simples prazer de assistir às aulas, a vontade de trabalhar na área, de participar de estágios profissionais, de fazer outras disciplinas, aliadas a outros prazeres e paixões.

Chamam a atenção, contudo, as declarações de Ônix, pelo seu entendimento do ganho pessoal, de expectativa de vida. Talvez esse sentimento também tenha perpassado em parte das vidas dos servidores, professores e técnicos que o receberam e convivem com esse aluno na UFSM.

Quanto à Ágata e o seu desejo de mostrar para o pessoal da área de Saúde, que é possível construir uma medicina alternativa junto às terapias da fonoaudiologia, considero que esse sonho e desejo foi calado com a sua desistência do curso no início do primeiro semestre de 2010. Segundo a aluna, em informação repassada por e-mail, não suportou as pressões e os problemas atitudinais sofridos.

**Questão nº 28/29**

**O que te dá desejo de realizar na Universidade?**

**Referente a esta nossa conversa, você quer acrescentar alguma outra coisa que eu não perguntei?**

**Ônix, deficiência física, Filosofia:**

*(...) A minha vida é mais ou menos essa: eu ... de cadeira de rodas, aqui na universidade, quase todo mundo vê, quase todo mundo conhece, espero que a cada dia uma coisa nova. Esses dias eu fiquei trancado no banheiro. Por que é eletrônico, eu tenho uma chave manual para se faltar a luz, mas eu colocava e não girava, não abria. Agora falta o professor não me ver, sair e fechar a porta. Porque as salas são fechadas. (risos). (2009, grifo meu)*

**Berilo, deficiência auditiva, Física Licenciatura Plena:**

*(...) acho que os professores deveriam se informar, todos, sobre todos os alunos, no meu caso só o coordenador falou comigo, os outros professores não tão avisados. No meu caso não é uma deficiência que tu nota assim de olhar para mim. Tu não diz que eu sou deficiente (...). Se o pessoal não sabe, você pode pedir um silêncio (...). Certa altura de conversa atrapalha um pouco. Tem professor que não pede silêncio. Muitas vezes quem precisa sentar na frente não consegue, ou porque chega tarde e tem que sentar no fundo e acaba prejudicado pela conversa. (2009)*

**Ágata, cega, Fonoaudiologia:**

*Meu objetivo é bastante grande, e uma coisa ampla, mas se alguém não começar, não tem como estender para um campo maior. Eu vou ter que enfrentar uma sociedade toda. Não é só o meu curso, só os meus professores, não é só a universidade de Santa Maria. Eu acho que tem o mundo todo para enfrentar (...). Eu revivi meus últimos 8 meses por aqui e a previsão dos próximos. Consegui passar em pratos limpos, eu espero, eu acredito que trabalhos como o teu possam contribuir com a melhora destes problemas todos. (...). A gente precisa trabalhar, seguir em frente. Alguém tem que fazer alguma coisa, e também queria te parabenizar por esta pesquisa. Eu acho bem importante, ver o que tá acontecendo, depois de implantarem este projeto completamente irresponsável. Até para apresentar para a própria universidade. "Olha o que tá acontecendo com o que vocês fizeram, olha ali". Eu acho que é válido e você vai conseguir. Só com a minha entrevista já dá para pôr a boca no mundo. (2009, grifo meu)*

**Diamante, cego, Música:** "Eu acho que o importante para o desenvolvimento da causa do projeto já foi perguntado, não sei se tem mais alguma coisa. Eu tô tranquilo, tô satisfeito na medida do que eu tô pensando sim" (2009)

**Opala, deficiência auditiva parcial, Engenharia Elétrica:**

*(...) eu falei antes que não tem tanta necessidade, mas eu não digo que não seja bom, porque para mim foi ótimo. Conseguir entrar na universidade (...) Quanto à continuidade do Programa, é uma questão bem complicada para responder, até as cotas para necessidades especiais tudo bem, eu entendo, né, mas tem os afro-brasileiros que estudam em escola particular. É uma questão bem ampla e complicada de falar. (2009, grifo meu)*

**Citrino, deficiência visual parcial, Agronomia:** "Eu acho que muita coisa ainda surge, muita coisa a gente vê errado e muita coisa a gente vê certo" (2009)

**Espinélio, deficiência visual parcial, Medicina:**

*(...) Mas tudo que eu passei, toda a superação emocional, eu acordei na UTI e cego de um olho. Tem toda uma adaptação, geral, caminhar é diferente, subir escada é diferente, tu não tem noção de quantidade, fui encher um copo de refrigerante e páh, coloquei atrás. A fase da vida por causa da questão estética, foi muito difícil, a minha mãe queria marcar um psiquiatra, psicólogo, eu não sei, se, eu entrei ou não em depressão. Chegava a ficar naquele estado de dormir só em casa, não tinha ânimo de fazer nada, mas foi tudo com o tempo superado. Eu me apeguei muito no esporte. Teve também dificuldade por causa da noção de espaço (...).(2009)*

**Alexandrita, deficiência auditiva parcial, Agronomia:** "Não, para as pessoas que têm esta dificuldade, a universidade, na minha opinião, está bem estruturada, mas depende do caso. No meu caso, que tenho problema de audição, eu acredito nisso" (2009)

**Esmeralda, deficiência auditiva parcial, Veterinária:**

*(...) um dos medos principais de todos é que tem uma que as necessidades são visíveis, mas tem umas, como é o meu caso, que não, mas a universidade expando os casos é prejudicial, chegar a expor, é bem complicado, tu pode..., quem não sabe relevar as piadinhas (...) tem tanta gente que diz, tu só conseguiu pela tua deficiência, mas... eu digo tu já conseguiu tanta coisa que eu não tive. Eu só tô aproveitando uma oportunidade que me deram. Eu falei com a minha fonoaudióloga e aparelho não resolve para o meu caso. Se seu tivesse um pouco, sim, mas é total, por isso que a PROGRAD não quis aceitar a minha matrícula, porque eu não tava usando aparelho (...) eu disse, mãe, eu não vou pôr para mentir, eu não tenho aparelho, e minha mãe queria comprar, eu disse: "Tu não vai gastar dinheiro num aparelho, eu não uso". Aí eu disse eu vou levar a xerox de todos os exames para mostrar lá e qualquer coisa eles me fazem um exame, não tem como mentir num exame (...). Até eu não acreditei quando eles aceitaram a minha matrícula. Eles estavam bem desconfiados que era fraude. Então, se eles quisessem confirmar a coisa, eles deveriam me passar por uma banca médica, antes, ou antes de tu se inscrever, tu vem aqui e passa, e, depois tu ser candidata a qualquer vaga que tu quer, como tem bastante estudante de medicina, coloque eles para trabalhar, para ter no curriculum um conhecimento. Eles não fazem isso, então não tem como querer dizer que é fraudado. Eles que tem que provar. (2009, grifos meu)*

**Ametista, deficiência auditiva, Biologia:**

*(...) o mais importante foi dizer que eu tenho alguma dificuldade em sala de aula. No primeiro semestre foi um choque (...) no segundo eu já me adaptei melhor, eu tive um bom rendimento, eu não rodei. Me encorajei a fazer o 3º semestre porque eu achei que não ia fazer. E o importante é saber que eu me ajudo bastante, que não basta só tu ter uma assistência, tu tem que se ajudar. Eu procuro o máximo de livros para eu ler, o material que*

*tá escrito, na xerox na biblioteca, eu vou, eu procuro, eu leio. Só o que os professores falam não é tudo, né e se eu já não consigo ouvir, eu tenho que desenvolver o que eu tenho de melhor... né. Comumente é o que falam, como tu presta a atenção? Eu tenho que prestar, né. Se eu não prestar eu tô ferrada. A minha irmã faz Educação Especial, no primeiro semestre (...). Eu fiz o concurso do Banrisul<sup>58</sup>, pela vaga destinada para deficiente auditivo (...). Vou fazer um cursinho neste ano para fazer os concursos. (...) Eu podia comprar meu aparelho no primeiro mês, e no segundo mês comprar dois aparelhos... Existe uma cirurgia (...). É um implante, um chip, só que aí eu vou ter que esperar sentada alguns anos, perder toda a audição para que eu faça uma cirurgia que custa uns R\$ 100.000 no mínimo. Daí eu vou ter que ter toda uma assistência de aprender a falar de novo (...) até aumentar o volume, porque começa desde o volume mais baixinho, até se acostumar, passa para um volume mais alto, se acostuma, até ficar no volume normal. (...). Eu não vou ficar esperando que a minha audição se termine. Se ainda tem recurso (...) pegue a caminhonete e põe no lixo. Nossa! Será que é tão miserável assim para entender que existem prioridades, sabe. (2009, grifos meu)*

Pérola da Medicina, concluiu já haver falado tudo.

Ônix, mais uma vez, lembrou da importante convivência que se estabeleceu a partir das relações e da convivência com a Universidade.

Berilo, por sua vez, comentou que os professores deveriam informar-se sobre seus alunos.

Diamante afirma estar satisfeito.

Ágata afirmou que passou em “pratos limpos” a sua história na UFSM, que temos que trabalhar nesta área e que pesquisas como esta podem ajudar. Segundo ela, este trabalho serve para mostrar a implantação de um "projeto totalmente irresponsável na UFSM, e ver como está".

Acredito que essa aluna usou livremente das palavras e se pronunciou com liberdade, e abriu uma oportunidade de repensarmos as situações vivenciadas na UFSM pelo ponto de vista dos alunos, em especial pela sua palavra, conforme Larrosa (1998, p. 181): "Por isso, o tomar a palavra é a ruptura do dito e a transgressão do dizer enquanto limitado e institucionalizado, enquanto o dito como está mandado. Somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos falar, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra".

Mesmo Ágata sabendo do enfrentamento com uma sociedade inteira, não conseguiu vencer a etapa inicial na luta contra o curso, professores e UFSM. Então, vencer o mundo ficou pela frente.

Já Opala lembrou que, para a continuidade do Programa, deve haver mais discussão, por envolver questões amplas e complicadas. Concluindo o seu ponto de vista, menciona os processos de reserva de vagas para afrodescendentes e a discussão que existe em torno dessa

---

<sup>58</sup>Banco do Estado do Rio Grande do Sul.

questão, posicionando-se, inicialmente, contra essas propostas.

Inclusive quanto a essa questão, e especificamente relacionada à UFSM, temos que Tatiana Oliveira travou uma batalha junto à UFSM após ter tido sua matrícula cancelada no Curso de Pedagogia, porque a instituição contestou o seu ingresso como cotista. Sobre esse enfrentamento, foi publicado:

Já frequentando as aulas, a estudante foi chamada para uma entrevista com a Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social da UFSM. Foi aí que começou o calvário da universitária. Pela avaliação da comissão, Tatiana não se sentia afro-brasileira e, por isso, não teria direito a uma vaga por cotas.<sup>59</sup>

Segundo ainda essa matéria, a estudante foi à Justiça e, por duas vezes, teve o seu pedido negado. A primeira decisão favorável aconteceu em 30 de julho de 2009. A desembargadora federal Maria Lúcia Luiz Leiria entendeu que o argumento da jovem de 22 anos, que afirmou ser parda somente no vestibular e o fato de garantir nunca ter sentido preconceito racial, não pode servir de fundamento para o cancelamento da matrícula. Dessa forma, a jovem retornaria em 1º de setembro para as aulas, sendo que a Universidade informou que recorreria dessa decisão. A advogada de Tatiana declarou que: "A universidade está se afastando da lei e do próprio edital. O pior é que esses alunos estão sendo encaminhados para o Ministério Público e para a Justiça Federal como criminosos." Por ocasião da entrevista, Oliveira (2009) comentou: "Fico sem jeito de voltar porque as pessoas comentam. Mas volto de cabeça erguida. Quero estudar".

Por fim, Espinélio lembra tudo o que passou quando ainda se adaptava e considera que ele tem se superado, inclusive emocionalmente, com a ajuda do esporte.

Esmeralda lembrou-se dos procedimentos internos à UFSM, para averiguar a veracidade dos documentos e informações, ao confirmar as vagas, e as desconfianças quanto à deficiência que, em alguns casos, não é perceptível num primeiro momento<sup>60</sup>.

Ametista, contudo, conclui que tem se ajudado em seu processo de ensino-aprendizagem, sendo ela quem se adapta. Isso se junta ao mesmo relato de outros três alunos, que informaram estar na mesma situação.

E, por último, Peridoto afirmou que, com ele, está tudo bem.

---

59 Matéria Publicada no Diário de Santa Maria, em 11 de agosto de 2009. Por Bruna Porciúncula.

60 A Ata nº 05, de 23/4/2009, da Comissão de Ações Afirmativas da UFSM, registra uma afirmação da presidente sobre "o cuidado" que a Universidade está tendo em todos os campos, e a preocupação com o Programa como um todo, tendo, inclusive, suspenso vaga de candidatos que se inscreveram no Sistema Cidadão Presente B, que, segundo ela, não correspondiam ao perfil estabelecido pelo Programa (grifo meu).

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso e o êxito numa trajetória universitária eleva as condições de avanços pessoais e econômicos. Ficar fora desse contexto pode significar prejuízos de acesso a bens e serviços e, por sua vez, menos conforto e menos qualidade de vida.

Assim, a relação de convivência estabelecida após o acesso à educação superior culmina de fato em bem-estar social dos envolvidos, pessoas com alguma deficiência, necessidade especial e ou educacional, se houver uma preocupação e atendimento prioritário e imediato às demandas apresentadas.

Assim, a implantação de formas de acesso diferenciado conforme as possibilidades presentes em uma Política de Ações Afirmativas, nas IES, é favorável tanto quanto qualquer outra medida que amplie o acesso à educação superior. Por outro lado, essa reserva de vagas pode estar velando preconceitos e discriminação, com consequências irreversíveis após a inserção dessas pessoas, devido à falta de recursos para adaptações, de interesse, de apoio institucional, de vontade política e administrativa e, também, à falta de atenção às necessidades surgidas no decorrer das trajetórias acadêmicas. O que ocorre é que, nesse caso, somente logo após o acesso surgem as dificuldades referentes à falta de acessibilidade física e deflagra principalmente a falta de acessibilidade atitudinal. Enfim, esses fatores contribuem para o fracasso escolar e de ensino-aprendizagem, relacionados à educação superior das pessoas com deficiência, e não permitem da mesma forma a escolarização.

Além disso, percebe-se a ausência de discussão e de participação interna nas IES, referentes aos assuntos que demandam o acesso diferenciado e via cotas, das pessoas com deficiência. Essa ausência de discussão ocorre tanto nas IES públicas quanto nas privadas.

Então, é possível lançar três hipóteses bem pontuais, que podem estar colaborando para a falta de acessibilidade atitudinal nas IES. A primeira está relacionada a uma representação social, relacionada à condição da “falta”, atrasos, deficiência e ou prejuízos apresentados por algumas pessoas, sejam “faltas” intelectuais, físicas e ou emocionais, as quais, teoricamente, já definiriam toda a condição da pessoa e não abririam espaço para as particularidades de cada caso. Isso se mostra efetivamente prejudicial para o desenvolvimento pleno do aluno em processo de formação, pois há que se avaliar e investir em todas as possibilidades.

A segunda hipótese pode estar associada, igualmente, ao preconceito e à discriminação

que sofrem, da mesma forma, outros segmentos, como a homossexuais, indígenas, mulheres e pobres, que marginalizados e ou excluídos das esferas sociais, também não representam interesse de estudos, de pesquisa ou de consideração.

A terceira hipótese que pode estar distanciando a discussão específica, pode ser a focalização da mídia para determinadas causas. Assim, as maiores polêmicas sobre o acesso via reserva de vagas nas IES envolvem, em primeiro lugar, os afrodescendentes e as pessoas que apresentam alguma desvantagem social. São quase inexpressivas as discussões que envolvem o acesso dos indígenas e relegando para um segundo, ou nenhum momento, a discussão que envolve o acesso das pessoas com deficiência, com necessidade especial e ou com necessidade educacional, nas IES.

Quando, porém, a deficiência é pontual e demanda um maior apoio e uma maior capacidade de atendimento por parte das IES, beneficiar o acesso não se constitui na medida mais importante, se primeiro não estiverem estabelecidas essas formas de atendimento e prioridades. Então o acesso diferenciado via cotas e ou reserva de vagas, nesses casos, pode causar mais desgaste e sofrimento para essas pessoas, que já enfrentam, em seu cotidiano, situações de desrespeito e de desatenção ao seu problema e ou dificuldade. Ocorre que, ao diferenciar o acesso, acaba por criar uma expectativa que prejudica, por sua vez, a pessoa que mais depende do apoio e de atendimento educacional, ao não ser atendida. E, quanto mais grave e severa a deficiência, maiores as sequelas e as necessidades a serem atendidas. Então, se não houver instituído, institucionalizado e operacionalizado, na instituição, o apoio, a vontade e a prioridade de atendimento às necessidades especiais e educacionais dos alunos, não há porque antecipar a implantação desse dispositivo

Quanto ao estudo bibliográfico e de documentação elencados neste trabalho, demonstraram mesmo a ausência dessa discussão política e de justiça social, das políticas afirmativas, relacionadas às cotas e ou reserva de vagas para o acesso na educação superior das pessoas com deficiência, necessidade especial e ou educacional. Assim, considero que a discussão específica, política e social, é fundamental para o desenvolvimento dos conceitos e o aprimoramento sobre o que está se estabelecendo acerca de justiça social, igualdade, liberdade e ética, a partir dessas relações humanas.

Há que se considerar, dessa forma, que este estudo envolveu o conjunto dos alunos que tiveram o acesso, via cotas. Assim, abrange as mais variadas situações e deficiências, desde as mais severas, ate aquelas que não demandam nenhum apoio especial. Então, alguns sentem mais dificuldades com a acessibilidade física, outros com relação à acessibilidade atitudinal, e

há aqueles que sentem maiores as dificuldades em vencer os conteúdos propostos nas disciplinas e, por fim, há aqueles que afirmam não sentirem nenhuma dificuldade, senão as próprias e previstas na trajetória acadêmica. Ou seja, embora todos possuam uma deficiência, nem toda a deficiência confirma uma necessidade educacional especial.

Mesmo com esses diferentes aspectos, este estudo possibilitou discutir e sondar as expectativas, as frustrações e a operacionalidade do processo em andamento na UFSM, e levantar alternativas para a inclusão acontecer de fato nas IES.

Observa-se também, a partir dos relatos dos 12 alunos entrevistados, que nove deles informaram que tiveram prejuízos de ensino nos anos anteriores e, dessa forma, acreditam que as cotas para o ingresso nas IES, das pessoas com deficiência e ou com necessidades educacionais especiais, são bastante favoráveis à continuidade dos estudos. Isso, no entanto, para uma aluna não passa de um estímulo e, em outros dois depoimentos, as alunas acreditam que não funcionam na prática e ainda causam maiores problemas de separação e discriminação após esse acesso.

Essas duas últimas alunas apresentam, em consequência da deficiência, necessidades educacionais especiais significativas e, assim, para poderem continuar e concluírem seus cursos com qualidade e bem-estar, demandam uma maior atenção por parte da Universidade. Quando a deficiência e necessidade demanda atendimentos e apoios especiais (como ajudas técnicas; metodologias diferenciadas; material adaptado; e contar com pessoal técnico docente e servidores preparados e predispostos à acessibilidade atitudinal) e a instituição não reúne essas condições, medidas e disposições, é nesses casos que a reserva de vagas causa maiores problemas do que os benefícios que inclusão traz aos envolvidos.

Para os alunos e alunas que apresentam as necessidades educacionais especiais, o simples ingresso nas instituições de ensino, seja em que nível educacional for, não culmina em qualidade de vida e bem-estar social, tanto menos se efetiva em processo de inclusão.

A partir da realização da pesquisa percebi, contudo, que não se esgotaram as possibilidades de discussão e de inscrições do tema. Há assuntos que nem sequer foram tocados, como as possibilidades que a chamada Educação à Distância pode oferecer para a educação superior das pessoas com deficiência. Também sobre essa formação profissional e de terceiro grau, das pessoas com deficiência – se essa profissionalização reúne e disponibiliza as condições de participação social para essas pessoas, tanto nesse nível de ensino, como no mercado profissional de modo geral.

Acredito que é necessário também direcionar a atenção e pesquisas a fim de verificar se os referenciais de Ensino Superior Autônomo, Individualizado e Competitivo, nos seus conceitos, valores e práticas nas IES, inserem-se e modificam as vidas e a formação das pessoas com deficiência, necessidade especial e ou educacional, e da comunidade, relacionando, da mesma forma, à qualidade de vida e ao bem-estar social dos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008.

AMARAL, Lúcia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Editora Geográfica, 2009.

BATISTA, Sérgio Murilo. Família de pessoas com deficiência: desafios e superação. **Revista de Ddivulgação técnico-científica do ICPG - 2007**.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado; 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.296/04. Disponível em : < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm)> Acesso em: set. out. nov. 2010

BRASIL. Decreto nº 3298/99. Disponível em: < <http://www.acessibilidade.org.br/Lei%20Acessibilidade10098>> - Acesso em: marco de 2009

BRASIL. Decreto nº 5773/2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)> Acesso em: jan a jun de 2010

BRASIL, Ministério da **Educação. Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: jan a dez 2010.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

BÍBLIA. 2006. **A Bíblia de Promessas: Revisão do estudo das promessas por Luiz Salão**. Tradução de João Ferreira de Almeida. 6. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2006.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. Musicografia Braille. In: \_\_\_\_\_. **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas.** Campinas, SP: Unicamp/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2008. p. 106-109.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. A pesquisa sobre representações sociais no contexto do Serviço Social. **Revista Emancipação.** Ponta Grossa. Editora UEPG, 2001.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 92).

CANÁRIO, Rui. A escola: das "promessas" às "incertezas". **Revista Educação Unisinos** (Universidade do Vale do Rio dos Sinos). vol. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago.2008 (Artigo Internacional).

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 4. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva - a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2008.

CASTANHO, Denise M. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo em universidades e centros universitários de Santa Maria – RS.** Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS, Brasil, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. *Leitura e diversidade.* Conferência. **ANAIS do 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE).** Universidade de Campinas (UNICAMP). Campinas, 20 a 24 julho de 2009. CDROM. ISSN 2175-0939. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais17>>

COSTA, Elizabete C. Inclusão. **Revista Educação Especial.** Ministério da Educação Especial, ano III, nº 4, 16 a 21 páginas, jun. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DORZIAT, A. O sujeito da educação especial: reflexões provocadas pela perspectiva sistêmica. In BATISTA, C. R.; CAIADO, C. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2008.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIENCIA. (2008) - Brasília, Projeto de Lei 7.699/2006

FALCAO, Duclos Carísio Felipe. Educação inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior – uma prática em construção. In: ALMEIDA, Maria Amélia de; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira MarinnMarin; Brasília, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000, v. 1.

FERREIRA, Renato. **Mapa das Ações Afirmativas no Ensino Superior**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP/PPCOR, 2008.

FERRÉZ, Sofia Pérez. **Acessibilidade física**. Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas. Campinas, SP: Unicamp/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2008. p. 36-46

FERES Jr, J.; ZONINSEIN, J. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa no Brasil**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002, 87 p. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

GOELLNER, S. V. et alii. **Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer**. Porto Alegre, RS: Ministério do Esporte/Gráfica da UFRGS, 2009.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: O Direito como instrumento de transformação social – A experiência dos EUA – Rio de Janeiro. Renovar, 2001.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. Site Mundo Jurídico, Rio de Janeiro, 2005 - Disponível em: < <http://www.mundojuridico.adv.br/siartigosar> > Acesso em: junho de 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

LARROSA, Jorge. **Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade.** Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre, RS: Contrabando, 1998.

LDB - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

MANZINI, Jose Eduardo. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de et alii. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre, Rs: Editora Mediação, 2008.

MANJÓN, D. G. **Adaptaciones curriculares:** guia para su elaboración. Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.

MICHELOTTO, Regina Maria UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CUBA UFPR GT-11: Política da Educação Superior Agência Financiadora: CAPES.

MIRANDA, Teresinha Guimarães. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva: o currículo e a interação. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de et alii. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre, Rs: Editora Mediação, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Adaptaciones curriculares. Madrid - Espanha: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992. Educación Primaria

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. Processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, n. 27, Santa Maria, 2006

PEREIRA, Mourão Marilu. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas - Revista "**Educação Especial**" n. 32, 2008. Santa Maria - Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> - Acesso em: abril de 2010

PEREIRA, Mourão Marilu. **Inclusão e universidade:** análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. 2007.

REGEN, Mina. A instituição família e sua relação com a deficiência. **Revista Educação Especial**, n. 27, Santa Maria, 2006.

RIBEIRO, Marlene. **Universidade brasileira "pós-moderna"** (democratização x competência). Manaus, AM: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

SAMESHIMA, Fabiana Sayuri. Temas em educação especial: múltiplos olhares - Revista de Educação Especial. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000300012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000300012&script=sci_arttext)> - acesso em: junho de 2010.

SKLIAR, C.; DUSCHATZKY, S. O nome do outro. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí**. Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMITH, F. **Insult to intelligence**. Nova York: Arbor House, 1986.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

SVERDLICK, I.; FERRARI, P.; JAIMOVICH, A. Desigualdade e inclusão no Ensino Superior: um estudo comparado em cinco países da América Latina. In: Serie Ensaio y Investigaciones, n° 10. Buenos Aires, 2005. Trad. Ana Carla Lacerda.

THOMA, Adriana da Silva. **A inclusão no ensino superior: “- Ninguém foi Preparado para Trabalhar com esses Alunos (...) Isso exige certamente uma Política Especial...”** [ s.l:s.n.], 2006. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../gt15-2552--int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../gt15-2552--int.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2010.

WATZLAWICK, Jaqueline A.; MUNHÓZ Maria A. *As concepções de leitura e sua relação com a prática pedagógica de professores para a construção do conhecimento em educação especial*. Conferência. **ANAIS do 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE)**. Universidade de Campinas (UNICAMP). Campinas. 20 a 24 de julho de 2009. CDROM. ISSN 2175-0939. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais17>>.

## ANEXO I

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA:** POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM EDUCAÇÃO: cotas para o Ingresso na Educação Superior das Pessoas com Deficiência<sup>61</sup>

**OBJETIVO DO ESTUDO:** - Apresentar uma análise inicial do processo de Inclusão Educacional, a partir dos relatos dos alunos que tiveram seu acesso junto ao Programa de Ações Afirmativas – Cotas – Cidadão Presente B, na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Alcione Munhóz

**MESTRANDA:** Jaqueline Aparecida de Arruda Watzlawick – fone: (42) 9962-5096

Ao informar-lhe, convido para participar do trabalho de pesquisa intitulado: **POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM EDUCAÇÃO: cotas para o Ingresso no Ensino Superior das Pessoas com Deficiência**

Para a efetivação desta pesquisa, necessitamos da sua colaboração e cooperação. Informamos que sua participação é livre, isto é, caso queira participar, fique ciente que a pesquisa constará de entrevista, que serão gravadas, a qual disporá de questionamentos quanto à sua inserção nesta Universidade, também questionamentos sobre a sua opinião sobre a possibilidade deste ingresso, as ações da universidade, professores, alunos e técnicos.

Garantimos o total sigilo e privacidade na identificação dos sujeitos da pesquisa, destacando, sobretudo nosso interesse em contribuir com a produção de conhecimento, divulgação do tema e conseqüentemente o aprimoramento suscitando ou fortalecendo as Políticas Públicas nesta direção.

Os resultados obtidos na pesquisa além de serem publicados na dissertação de mestrado poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios.

Assinatura da mestranda \_\_\_\_\_

Ciente do exposto concordo em participar da pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas entrevistas e gravações visando a coleta e análise dos dados.

Assinatura do entrevistado \_\_\_\_\_

Santa Maria, ..... ,....., 2009.

**Garantia de acesso:** em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas

Qualquer dúvida quanto aos procedimentos, objetivos, andamento, resultados da pesquisa, entre em contato pelo fone (55)99873079 ou pelo e-mail arruda\_37@hotmail.com

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFSM - Av. Roraima, 1000 – Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS – tel. (55) 32209362 e-mail: comiteetica@mail.ufsm.br

---

<sup>61</sup> Título da Pesquisa substituído por sugestão da banca de qualificação do Projeto de Dissertação para - AS (IM)POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

**ANEXO II****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM EDUCAÇÃO: Cotas para o Ingresso no Ensino Superior das Pessoas com Deficiência<sup>62</sup>

**Pesquisador responsável:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alcione Munhóz

**Instituição/Departamento:** UFSM/Centro de Educação

**Telefone para contato:** (55) 9999 3797

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Santa Maria

Os pesquisadores da presente pesquisa se comprometem a preservar a privacidade dos estudantes cujos dados serão coletados em entrevista gravada e transcritas; Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3273-B no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, localizado na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maria – RS, por um período de 2 anos a partir da conclusão da pesquisa, sob a responsabilidade da Sr.<sup>a</sup> Maria Alcione Munhóz. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, com o número do CAAE 0306.0.243.000-09.

Santa Maria, ....., ..... de 2009.

.....

Maria Alcione Munhóz

---

<sup>62</sup>Título da Pesquisa substituído por sugestão da banca de qualificação do Projeto de Dissertação para - AS (IM)POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

## **ANEXO III**

### **ENTREVISTA ALUNOS**

#### **1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

**Nome:**

**Data de nascimento:**

**Deficiência Apresentada:**

**Residência:**

#### **2 – ACESSO À UNIVERSIDADE**

**O que pensa do ingresso das pessoas com deficiência via cotas no ensino superior?**

**Você já havia tentado o ingresso na universidade anteriormente, em que curso, em qual universidade, como foi o processo de seleção?**

#### **3 – VIDA ACADÊMICA**

**Curso:**

**Porque a escolha desse curso, turno e universidade?**

**Quais são as suas expectativas diante dessas escolhas?**

**Desenvolve alguma atividade acadêmica de extensão, pesquisa ou outra?**

#### **4 – PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**Qual foi a medida mais efetiva, importante e necessária realizada pela coordenação do curso, departamento e ou universidade para garantir o desenvolvimento dos seus estudos nessa graduação?**

**Estão acontecendo adaptações pedagógicas? Quais?**

**Depende de alguma adaptação ainda não realizada?**

**Até aqui, como tem se desenvolvido o seu ensino-aprendizagem?**

**Está frequentando as disciplinas do curso conforme as recomendações da grade curricular?**

**Das disciplinas que frequentou, em quantas obteve êxito?**

**Se não obteve sucesso em alguma disciplina, acredita ter sido qual o principal motivo?**

**Quanto à disponibilidade de materiais específicos e ou gerais relacionados ao seu curso, considera suficientes e adequadas ao seu desenvolvimento e aprendizado?**

**Considera que as formas de avaliação dos conteúdos estão em acordo ou desacordo com as suas possibilidades, e expectativas? Explique:**

#### **5 – ACESSIBILIDADE FÍSICA E ATITUDINAL**

**Que dificuldade(s) se apresenta(m) como maior(es) empecilho(s) frente à sua presença na Universidade?**

**Quanto à comunicação interna sobre procedimentos e ou informações gerais para o seu bom acompanhamento das atividades e rotinas do curso e ou da universidade, considera**

suficiente, deficitária, explique?

Quais adequações e providências devem ainda ser tomadas, por parte da Universidade, para o prosseguimento dos seus estudos?

Como se dá o seu deslocamento até a Universidade?

Você necessita e tem conseguido o acesso a locais como: restaurante universitário, biblioteca, laboratórios, auditórios, lanchonetes, entre outros. Como tem sido essa experiência?

Por falta de acesso físico, ainda não pode estar em algum local interno ou externo a esta Universidade? Qual é o local e o motivo?

Quanto aos recursos físicos, de modo geral e específicos, eles têm atendido às suas necessidades acadêmicas e pessoais?

## **6 – RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

Como tem sido o relacionamento com os professores?

Comente sobre o relacionamento estabelecido com os colegas?

Como tem se dado o relacionamento com os servidores da instituição?

Como pode avaliar as relações necessárias com a comunidade e outras pessoas no desenvolvimento das suas atividades extracurriculares e ou cotidianas referentes ao estudo?

Como está o relacionamento e o envolvimento familiar diante desta sua estada na Universidade?

O que te dá desejo de realizar na Universidade?

Referente a esta nossa conversa, você quer acrescentar alguma outra coisa e que eu não perguntei?

Santa Maria, .....de .....de.....

## ANEXO IV



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA



## RESOLUÇÃO N. 011/07

Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e considerando:

- os textos internacionais de proteção aos direitos humanos de que o Brasil é signatário;
- os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil previstos no art. 3º, da Constituição Federal;
- os princípios e regras previstos na Constituição Federal sobre Educação, Cultura e Desporto e sobre as diretrizes para a formação de políticas e programas que contribuam positivamente para a erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais, com vistas a construir uma sociedade mais eqüitativa;
- a necessidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior público no País, especialmente aos afro-brasileiros, alunos oriundos das escolas públicas, pessoas com necessidades especiais e indígenas;
- a tradição da Universidade Federal de Santa Maria como pioneira em programas de inclusão social, por intermédio, entre outros, do PEIES e dos programas vinculados a PRAE;
- finalmente, os princípios institucionais da UFSM e, dentre eles, o de democratizar ainda mais o acesso e permanência, em seus quadros, das populações em situação de desvantagem social e étnico-racial;
- o Parecer de Plenário do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, aprovado na 704ª Sessão, de 13 de julho de 2007, conforme Processo n. 23081.007994/2007-12;
- o Despacho n.747 da Procuradoria Jurídica da UFSM, constante do processo n. 23081.01469/2007-09.

RESOLVE:

**CAPÍTULO I**  
**DO ACESSO**

Art. 1º Instituir, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social.

Art. 2º Estabelecer a disponibilidade de, pelo período de dez anos, de dez até quinze por cento das vagas nos processos seletivos, vestibular, PEIES, reingresso e transferências, da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como

*A*

(Fol. 2 da Resolução n. 011/07, de 3.08.2007)



da UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, para estudantes afro-brasileiros, em cada um dos cursos de graduação.

§ 1º Serão considerados afro-brasileiros, para efeitos desta resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos e pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

§ 2º No ato da inscrição aos processos seletivos da UFSM, de suas extensões e da UNIPAMPA, o candidato afro-brasileiro que desejar concorrer às vagas previstas no caput deste artigo, deverá fazer opção no formulário de inscrição e fazer autodeclaração do grupo racial a que pertence.

§ 3º No processo seletivo do ano de 2008, serão disponibilizadas dez por cento das vagas, sendo aumentadas ano a ano até chegarem a quinze por cento – no processo seletivo de 2013.

Art. 3º Disponibilizar, pelo período de dez anos, vinte por cento das vagas nos processos seletivos, vestibular, PEIES, reingresso e transferências, da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como da UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, para estudantes oriundos das escolas públicas, em cada um dos cursos de graduação.

§ 1º Estão aptos a candidatar-se às vagas previstas no caput deste artigo os estudantes que tenham feito seus cursos fundamental e médio exclusivamente em escolas públicas.

§ 2º No ato da inscrição aos processos seletivos da UFSM, de suas extensões e da UNIPAMPA, o candidato, que desejar concorrer às vagas previstas no caput deste artigo, deverá fazer opção no formulário de inscrição e apresentar a documentação solicitada no edital do processo seletivo, quando exigida.

Art. 4º Disponibilizar cinco por cento das vagas nos processos seletivos da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como da UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, para estudantes com necessidades especiais em todos os cursos de graduação.

Parágrafo único. Os candidatos previstos no caput, a depender de suas necessidades especiais, deverão atender às normas do processo de seleção específico a serem estabelecidas em resolução própria.

Art. 5º Disponibilizar anualmente vagas suplementares àquelas ofertadas no processo seletivo em cursos de graduação para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional, para atendimento das demandas de capacitação de suas respectivas sociedades, apontadas por intermédio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

§ 1º O número inicial de vagas será de cinco para o ano de 2008, passando para oito nos anos de 2009 e 2010, aumentando para dez vagas nos anos subsequentes.

§ 2º Os candidatos previstos no caput deverão atender às normas do processo de seleção específico a serem estabelecidas em resolução própria.

Art. 6º Todos os candidatos, que se submetem aos processos seletivos para os cursos de graduação, serão ordenados segundo sua opção quanto ao disposto no art. 2º, 3º e 4º, desta resolução, em uma classificação específica, conforme pontuação obtida segundo as normas do processo seletivo.

(Fol. 3 da Resolução n. 011/07, de 3.08.2007)



Parágrafo único. Os candidatos classificados nos processos seletivos previstos no caput e que não obtiverem vagas nas suas respectivas categorias serão ordenados independentemente de sua opção quanto ao disposto nos art. 2º, 3º e 4º, desta resolução, na classificação geral, conforme pontuação obtida segundo as normas do processo seletivo.

Art. 7º As vagas previstas nos art. 2º, 3º e 4º, desta resolução, serão preenchidas pelos candidatos que obtiverem o melhor desempenho dentre os optantes da respectiva categoria.

Art. 8º As vagas não-preenchidas relativamente ao disposto nos art. 2º, 3º e 4º, desta resolução, retornarão à classificação geral, excetuando-se aqueles candidatos já contemplados com as vagas a que se refere o art. 6º.

Art. 9º As chamadas complementares serão preenchidas seguindo-se a ordem de classificação prevista no art. 6º, desta resolução.

#### **CAPÍTULO II DA PERMANÊNCIA**

Art. 10. A UFSM deverá implementar um programa permanente de acompanhamento e de apoio sociopedagógico dos estudantes cotistas, segundo sua opção quanto ao disposto nos art. 2º, 3º, e 4º, desta resolução, coordenado por comissão constituída especificamente para esse fim.

Art. 11. A UFSM deverá implementar um programa permanente de acompanhamento dos estudantes indígenas, coordenado por comissão constituída especificadamente para esse fim.

#### **CAPÍTULO III DO ACOMPANHAMENTO**

Art. 12. A fim de concretizar os objetivos desta resolução, a UFSM adotará as seguintes ações:

I – implementar um programa acadêmico, no âmbito do AFIRME – Observatório de Ações Afirmativas – que está submetido à Pró-Reitoria de Graduação destinado a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando ao Conselho Universitário relatórios anuais de avaliação, os quais serão divulgados, e

II – designar comissão para implementação e acompanhamento desse plano de metas com a participação de representantes da comunidade acadêmica.

(Fol. 4 da Resolução n. 011/07, de 3.08.2007)



**CAPÍTULO IV  
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS**

Art. 13. No processo seletivo do ano de 2008, poderão candidatar-se às vagas previstas no art. 3º desta resolução estudantes que tenham cursado até um ano em escolas particulares.

Art. 14. A fim de atender à demanda de vagas previstas nos artigos 2º, 3º e 4º, desta resolução, a UFSM deverá implementar um programa de expansão gradativa de vagas até o ano de 2013.

Art. 15 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, e revoga a Resolução n. 009/07, de 17.07.2007.

GABINETE DO REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA,  
aos três dias do mês de agosto do ano dois mil e sete.

  
Cláudio Silva Lima,  
Reitor.

*A presente publicação substitui a anterior, em razão de correção de erro material.*

## ANEXO V

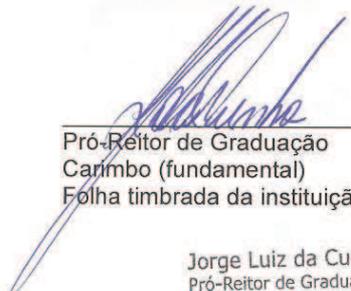
### Autorização Institucional

Autorizo os pesquisadores: Profa. Dra. Maria Alcione Munhoz e Jaqueline Aparecida de Arruda Watzlawick – [arruda\\_37@hotmail.com](mailto:arruda_37@hotmail.com), a colherem os dados necessários para a pesquisa intitulada, “POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM EDUCAÇÃO: Cotas para o Ingresso no Ensino Superior das Pessoas com Deficiência, junto aos acadêmicos, professores, servidores e documentações referentes ao tema junto à Universidade, desde que os sujeitos da pesquisa estejam de acordo. Atualmente sou o Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria.

Segundo as pesquisadoras: este trabalho objetiva apresentar o relato dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, que obtiveram acesso à UFSM, junto ao “Programa de Ações Afirmativas” Cidadão Presente B, a fim de visualizar o prosseguimento, as barreiras e as possibilidades de conclusão de curso.

Está sendo adotado o uso de questionário, estudo de documentos e revisão bibliográfica para a composição do trabalho final.

Santa Maria, 27 de novembro de 2009.



---

Pró-Reitor de Graduação  
Carimbo (fundamental)  
Folha timbrada da instituição (fundamental)

Jorge Luiz da Cunha  
Pró-Reitor de Graduação