

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INGRESSO, ACESSO E PERMANÊNCIA DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA - UFSM - RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cleonice Machado de Pellegrini

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

**INGRESSO, ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM - RS**

por

Cleonice Machado de Pellegrini

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Soraia Napoleão de Freitas

Santa Maria, RS, Brasil

2006

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação em Educação**

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

**INGRESSO, ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM - RS**

elaborada por

Cleonice Machado de Pellegrini

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Soraia Napoleão de Freitas
(Presidente/Orientadora)

Profª. Drª. Laura Ceretta Moreira - UFPR

Prof. Dr. Fernando Copetti - UFSM

Santa Maria, 24 de março de 2006

DEDICO ESTE TRABALHO

Ao Meu Deus...

“Grandes são as obras do Senhor, consideradas por todos os que nelas se comprazem” Salmo: 111:2.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao meu DEUS; sem Ele, nada é possível, e tenho cada vez mais certeza que estar em sua graça é maravilhoso. Passamos alegrias, tristezas, atribulações, desesperanças... Mas, nos fortalecemos quando sentimos que não estamos sozinhos. Seu amor nos acolhe.

O presente trabalho constitui uma etapa importante de um percurso que teve seu início em 1998, quando ingressei nesta instituição para cursar Educação Especial - Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação.

Muitos foram os que, de algum modo, contribuíram para que esta caminhada acontecesse e, hoje pudesse estar aperfeiçoando mais esta etapa. A TODOS, o meu muito obrigado!

Ao meu esposo, MÁRIO, e à “minha luz”, MARIA LUIZA, o que dizer a não ser pedir desculpas pelo tempo em que me ausentei do convívio de vocês. Foram dias em que só os via de passagem, mas vocês estiveram ali, pacientes e impacientes, felizes e tristes, e de tantos outros jeitos e caras que fizeram. Como vocês diziam “*não se preocupe vai valer a pena...*” Já valeu só por eu ter vocês ao meu lado. AMO VOCÊS.

Aos meus Pais: MODESTO E NOELI, por acreditarem e me apoiarem sempre, sem nunca deixar que me faltasse a FÉ como naquela frase “Ore por mim”. DEUS ABENÇOE VOCÊS. AMO VOCÊS.

Aos meus IRMÃOS, SOBRINHOS(as) e CUNHADOS(as), amor jamais faltará. Mesmo de longe, sei que estavam ao meu lado. OBRIGADO. AMO VOCÊS!

Para minha orientadora, SORAIA, pensei em várias maneiras, jeitos e palavras que pudessem expressar e dar o real sentido da pessoa que você é... Admirável, Inteligente, Complacente, Maravilhosa... E, acima de tudo, AMIGA, acredito que DEUS saberá recompensá-la por TUDO, vou estar sempre com por você. DEUS ABENÇOE SUA VIDA. OBRIGADO!

A minha sobrinha, DANIELE, pelo apoio, pela digitação, arte gráfica e digital que fizemos, aprendemos e corremos juntas e como corremos... Você está começando sua vida acadêmica e tenho certeza que já adquiriu uma grande bagagem. FELICIDADES e OBRIGADO!

Um OBRIGADO ESPECIAL a minha amiga ALINE, pelo tempo que passamos “juntas”, pelas vezes que construímos conhecimento e também quando desconstruímos... Enfim, você sabe que seu “lugar” estará sempre aqui te esperando... Vai, mas volte... DEUS estará sempre de “olho” em você.

A minha amiga SÁ, pelos anos que me agüenta, pelas lembranças de coisas que esqueço, pelo seu jeito “rapidinho”, que não conseguia acompanhar. Vencemos juntas mais uma etapa. Eu estarei aqui, sempre, torcendo por você. BOA SORTE!

Aos que porventura eu não nomeie, não considerem um descaso, mas saibam que eu os conheço por seus nomes e os chamo de AMIGOS.

Aos ALUNOS ESPECIAIS, sujeitos da pesquisa, é importante observar sua perseverança em meio a tantas adversidades e que, neste momento, sinto o quanto falta para que a sociedade possa incluí-los. NÃO DESISTAM e MUITO OBRIGADO.

Não poderia esquecer de AGRADECER em ESPECIAL às “IRMÃS” em Cristo, do Círculo de Oração da Igreja Evangélica Assembléia de Deus, por suas preciosas orações! DEUS saberá como recompensá-las.

A todo o Departamento de Educação Especial do Centro de Educação, - CE - UFSM - pelo apoio recebido ao longo destes anos, onde sempre encontrei pessoas amigas. MUITO OBRIGADO.

Aos professores da BANCA que gentilmente consentiram a idéia do projeto e, depois, o trabalho final, fazendo suas preciosas e relevantes considerações. MUITO OBRIGADO!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Curso de Mestrado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

INGRESSO, ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM - RS

AUTORA: CLEONICE MACHADO DE PELLEGRINI
ORIENTADORA: PROF^a Dr^a SORAIA NAPOLEÃO FREITAS
Santa Maria, 24 de março de 2006.

O presente estudo teve por objetivo investigar o Ingresso, Acesso e Permanência dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - RS. Para identificar os sujeitos pesquisados foi necessário, inicialmente, entrevistar os cinquenta e oito coordenadores dos cursos de graduação da instituição, dentro de suas respectivas unidades de ensino, que totalizam oito unidades. Desta análise surgiram, então, os sujeitos da pesquisa, que foram os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que estivessem devidamente matriculados nos cursos de graduação desta instituição. Como campo empírico elegeu-se a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM - RS. Embasou-se este trabalho no princípio da inclusão, que todos têm direito à educação, independente das dificuldades, condições e das diferenças. Logo, do ponto de vista político e social, todas as instituições de ensino sejam de ensino fundamental, médio ou superior precisam adaptar-se, reconhecer e satisfazer as necessidades destes alunos. A pesquisa foi desenvolvida com metodologia qualitativa e, como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista semi-estruturada, partindo-se do microsistema até alcançarmos o macrosistema, o que se caracterizou pela metodologia dos círculos concêntricos, sendo com isso obtidos os resultados que mostram as barreiras arquitetônicas e atitudinais presentes no contexto da instituição. As considerações finais apontam para a importância da conscientização, transformação e reformas para eliminar as barreiras arquitetônicas e fatores ambientais adversos, assim como as barreiras atitudinais que impedem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Podemos destacar, também, a necessidade de incrementar os escassos estudos de mapeamento destes alunos, no sentido de localizá-los e poder oferecer-lhes condições dignas de permanência na instituição, juntamente com ações institucionais que venham ao encontro das suas expectativas, de forma a garantir uma educação para todos. O respeito à diversidade nos faz pensar na importância de compreender as diferentes condições especiais, que determinarão o desempenho das atividades acadêmicas dos alunos com necessidades educacionais especiais no seu meio. Todos os ambientes acadêmicos estão ligados à produção de conhecimento e a disseminação deste, logo, a informação e conhecimento destas condições especiais e o respeito a elas, tornam-se relevante neste contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos com Necessidades Educacionais Especiais; barreiras arquitetônicas e atitudinais, inclusão no ensino superior.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Curso de Mestrado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

INGRESSO, ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM - RS

(ADMITTANCE, ACCESS, AND PERMANENCE OF STUDENTS WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS IN THE FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA - UFSM – RS)

AUTHOR: CLEONICE MACHADO DE PELLEGRINI
ADVISER: PROF^a Dr^a SORAIA NAPOLEÃO FREITAS
Santa Maria, March 24, 2006.

The study aimed at investigating the Admittance, Access and Permanence of Students with Special Educational Needs in the Federal University of Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul State, Brazil. To identify the research individuals, it was first necessary to interview the fifty-eight coordinators of the undergraduate courses offered by the institution at eight different campus facilities. Thereafter, the research individuals were selected, that is, the students with Special Educational Needs duly enrolled in undergraduate courses within the institution. The empirical field was the Federal University of Santa Maria (UFSM). This research was based upon the inclusion principle, which considers everybody is entitled to the right to Education, no matter the difficulties, conditions or differences. From the political and social point of view, all educational institutions – elementary, secondary or university – need to adjust to, recognize and meet these students' needs. The qualitative research has used semi-structured interviews, breaking itself of micronsystem until reaching macrosystem, what it was characterized for the methodology of the concentrically circles, being with this gotten the results that show the existing architectural and attitudinal barriers within the institution context. Final considerations highlight the importance of awareness, changes and reforms to eliminate architectural barriers and environmental adverse factors, as well as attitudinal barriers impairing the inclusion of students with Special Educational Needs. We could also highlight the need to increase the scarce mapping studies on these students, in order to locate them and supply them with the deserved conditions to remain in the institution, as well as developing institutional actions to meet their expectations, thus assuring Education for All. Respect for diversity makes us thinking about the importance of understanding the different special conditions that will determine the performance of the school activities by those students with special educational needs within their setting. All school environments are linked to knowledge production and spread; for this reason, awareness, knowledge and respect of these special conditions are essential within this context.

KEY-WORDS: Students with special educational needs; architectural and attitudinal barriers; inclusion in the university.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Evolução de Matrículas de Alunos com N.E.E. no Ensino Superior, no período 2003-2004, por área de necessidade e tipo de instituição, segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação.	20
Figura 2 – Portal de Acesso à Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS	47
Figura 3 – Fluxograma da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS - Ensino, Pesquisa e Extensão.....	51
Figura 4 – Esquematização da estrutura da teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner.....	56
Figura 5 – Prédio da Unidade I – Centro de Artes e Letras (CAL)	136
Figura 6 – Rampa de acesso ao CAL	137
Figura 7 – Entrada ao anfiteatro do CAL.....	137
Figura 8 – Prédio da Unidade II – Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE) .	139
Figura 9 – Rampa de acesso ao CCNE	140
Figura 10 – Acesso restrito no CCNE	140
Figura 11 – Prédio da Unidade III – Centro de Ciências Rurais (CCR).....	142
Figura 12 – Acesso ao CCR – Prédio 42	143
Figura 13 – Calçada de acesso ao CCR – Prédio 42	143
Figura 14 – Prédio de apoio ao CCR – Prédio 44.....	144
Figura 15 – Acesso ao prédio 44 – restrito	144
Figura 16 – Entrada ao Prédio 44	145
Figura 17 – Rampa de acesso ao prédio 44	145
Figura 18 – Entrada do Hospital Veterinário	146
Figura 19 – Rampa de acesso ao hospital veterinário.....	146
Figura 20 – Acesso lateral ao hospital veterinário	147
Figura 21 – Prédio da Unidade IV – Centro de Ciências da Saúde (CCS)	149
Figura 22 – Porta principal do CCS	150
Figura 23 – Acesso para cadeirantes do CSS.....	150
Figura 24 – Acesso ao CCS interrompido.....	150
Figura 25 – Prédio da Unidade V – Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) – Antigo Hospital	152
Figura 26 – Rampa de acesso ao CCSH.....	153
Figura 27 – Placa de identificação	153

Figura 28 – Porta principal para prédio de apoio	153
Figura 29 – Prédio da Unidade V – Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) – Centro.....	155
Figura 30 – Acesso ao prédio de apoio – Centro.....	156
Figura 31 – Placa indicativa	156
Figura 32 – Rampa de acesso ao prédio	156
Figura 33 – Prédio da Unidade VI – Centro de Educação (CE) – Entrada posterior	158
Figura 34 – Placa de sinalização do Centro de Educação	159
Figura 35 – Rampa de acesso ao CE	159
Figura 36 – Porta de entrada (fundos) do CE.....	159
Figura 37 – Elevador do prédio do CE.....	160
Figura 38 – Porta de banheiro adaptado do CE.....	160
Figura 39 – Banheiro adaptado do CE com material de limpeza depositado.....	160
Figura 40 – Prédio do Centro de Educação – Acesso ao Curso de Letras	161
Figura 41 – Placa indicativa do Centro de Educação	161
Figura 42 – Rampa de acesso do Centro de Educação obstruída por lixeira	162
Figura 43 – Carro estacionado obstruindo rampa de acesso do Centro de Educação	Erro! Indicador não definido.
Figura 44 – Carro estacionado obstruindo rampa de acesso do Centro de Educação	162
Figura 45 – Prédio da Unidade VII – Centro de Educação Física e Desporto (CEFD)	165
Figura 46 – Placa indicativa do CEFD	166
Figura 47 – Rampa de acesso ao CEFD deteriorada.....	166
Figura 48 – Escadaria do CEFD sem acessibilidade.....	166
Figura 49 – Sinalização indicativa do Centro de Educação Física e Desporto	167
Figura 50 – Escadarias de acesso às arquibancadas do Centro de Educação Física e Desporto.....	167
Figura 51 – Prédio da Unidade VIII – Centro de Tecnologia (CT).....	169
Figura 52 – Porta de entrada do Centro de Tecnologia.....	170
Figura 53 – Placas indicativas do Centro de Tecnologia	170
Figura 54 – Rampa de acesso lateral do Centro de Tecnologia.....	171
Figura 55 – Calçadas de acesso ao Centro de Tecnologia deterioradas.....	171
Figura 56 – Prédio da Biblioteca Central onde funciona o Curso de Arquitetura e Urbanismo do CT	173
Figura 57 – Rampa de acesso ao Curso de Arquitetura e Urbanismo, bloqueada por carro estacionado.....	174

Figura 58 – Placa indicativa do Curso de Arquitetura e Urbanismo	174
Figura 59 – Placa indicativa de localização do Curso de Arquitetura e Urbanismo	175
Figura 60 – Entrada de acesso ao Curso de Arquitetura e Urbanismo	175
Figura 61 – Visão dos Prédios da Casa dos Estudantes.....	177
Figura 62 – Porta de entrada ao prédio da Casa dos Estudantes.....	177
Figura 63 – Rampa de acesso à Casa dos Estudantes.....	178
Figura 64 – Rampa de acesso a Restaurante e Lancheria	178
Figura 65 – Prédio novo do Centro de Ciências Sociais e Humanas.....	179
Figura 66 – Placa indicativa do Centro de Ciências Sociais e Humanas.....	179
Figura 67 – Entrada do prédio do Centro de Ciências Sociais e Humanas	180
Figura 68 – Hospital Universitário de Santa Maria – Porta principal	181
Figura 69 – Hospital Universitário de Santa Maria – Segundo acesso.	181
Figura 70 – Visão interna da Classe Hospitalar	182
Figura 71 – Rampa de acesso de rua a calçada da UFSM	182
Figura 72 – Rampa de acesso ao Restaurante Universitário – UFSM.....	183
Figura 73 – Rampa de acesso aos prédios básicos – UFSM.....	183
Figura 74 – Acesso ao Planetário da UFSM.....	184
Figura 75 – Rampa de acesso da avenida principal à Reitoria	184
Figura 76 – Reitoria	185
Figura 77 – Reitoria	185
Figura 78 – Acesso à porta principal da Reitoria	186
Figura 79 – Visão dos prédios básicos	186
Figura 80 – Acesso ao prédio do Departamento de Geociências – restrito	187
Figura 81 – Porta principal do prédio do Curso de Geografia	187
Figura 82 – Placa indicativa do prédio do Departamento de Geociências.....	188
Figura 83 – Acesso ao Departamento de Química – restrito.....	188
Figura 84 – Entrada do prédio do Departamento de Química.....	189
Figura 85 – Placa indicativa do Departamento de Química.....	189
Figura 86 – Rampa de acesso ao prédio de Química – fundos – acesso restrito ...	190
Figura 87 – Departamento de Biologia/Morfologia.....	190
Figura 88 – Estacionamento do prédio do Departamento de Biologia/Morfologia ..	191
Figura 89 – Porta de entrada do prédio do Departamento de Biologia/Morfologia .	191
Figura 90 – Placa indicativa do Departamento de Biologia/Morfologia	192
Figura 91 – Acesso ao Departamento de Sociologia/Patologia.....	192
Figura 92 – Estacionamento do prédio do Departamento de Sociologia/ Patologia	193

Figura 93 – Placa indicativa do prédio do Departamento de Sociologia/ Patologia	193
Figura 94 – Entrada principal do prédio do Departamento de Sociologia/Patologia	194
Figura 95 – Placa indicativa do prédio do Departamento de Fisiologia e FACOS ..	194
Figura 96 – Acesso ao prédio do Departamento de Fisiologia e FACOS	195
Figura 97 – Porta de acesso principal ao prédio do Departamento de Fisiologia e FACOS	195
Figura 98 – Rampa de acesso à Biblioteca Central.....	196
Figura 99 – Rampa de acesso ao prédio da Biblioteca Central.....	196
Figura 100 – Porta detectora de metais no prédio da Biblioteca Central	197
Figura 101 – Escadarias no interior da Biblioteca Central.....	197
Figura 102 – Acesso ao segundo andar da Biblioteca Central.....	198
Figura 103 – Foto aérea da UFSM.....	198

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário autorização para divulgação dos dados da pesquisa dos Coordenadores de Curso	128
APÊNDICE B – Questionário e Autorização para Divulgação dos dados da pesquisa dos alunos	132
APÊNDICE C – Registro fotográfico e dados informativos da Unidade I - Centro de Artes e Letras (CAL) da UFSM	136
APÊNDICE D – Registro fotográfico e dados informativos da Unidade II– Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE)	139
APÊNDICE E – Registro fotográfico e dados informativos da Unidade III– Centro de Ciências Rurais (CCR).....	142
APÊNDICE F – Registro fotográfico e dados informativos da Unidade IV – Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFSM.....	149
APÊNDICE G – Registro fotográfico e dados informativos da Unidade V – Antigo Hospital de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) da UFSM	152
APÊNDICE H – Registro fotográfico e dados informativos da Unidade V – Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) da UFSM	155
APÊNDICE I – Registro fotográfico e dados informativos da Unidade VI – Centro de Educação (CE) da UFSM.....	158
APÊNDICE J – Registro fotográfico e dados informativos da Unidade VII – Centro de Educação Física e Desporto (CEFD) da UFSM	165
APÊNDICE K – Registro fotográfico e dados informativos da Unidade VIII – Centro de Tecnologia (CT) da UFSM	169
APÊNDICE L – Registro fotográfico e dados informativos da Unidade VIII – Centro de Tecnologia (CT) – Prédio da Biblioteca Central da UFSM	173
APÊNDICE M – Registro fotográfico de Prédios Anexos às Unidades da UFSM...	177

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	O início do estudo.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	Pilares iniciais	19
2.2	A ascendência das universidades.....	21
3	REVISANDO ESTE ESTUDO	43
4	A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.....	47
4.1	Conhecendo a Universidade	47
5	METODOLOGIA	53
5.1	A pesquisa em mapeamento na UFSM	53
5.2	O modelo do estudo	55
5.3	Plano da investigação.....	58
5.3.1	Delineamento do estudo	60
5.4	Plano metodológico	62
5.4.1	Sujeitos.....	63
6	RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	66
6.1	O Projeto Político Pedagógico da UFSM.....	66
6.2	O foco da investigação: dados e resultados.....	71
6.3	Análise contextual.....	77
6.3.1	Coordenações	79
6.3.2	Apoio institucional.....	81
6.3.3	Órgãos institucionais	83
6.4	Análise dos alunos dentro dos sistemas	87
6.5	A instituição e suas relações com os demais ambientes.....	96
6.5.1	As unidades de ensino	98
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	122

1 INTRODUÇÃO

1.1 O início do estudo

Este trabalho contemplou uma investigação vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação Especial da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – RS e trouxe como proposta conhecer a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior.

Moreira (2004) aborda as necessidades referentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e de sua escolarização, exigindo uma atenção mais específica e/ou recursos educacionais diferenciados para as necessidades educacionais especiais, com um complemento educacional adicional e/ou diferente daquele que o sistema educacional, normalmente oferece aos alunos, particularizando sua individualidade.

O conhecimento desta diferença torna-se necessário na medida em que cada aluno tem características diferenciadas e traz para a instituição toda essa bagagem cultural, crenças, anseios, expectativas e ansiedades. Neste contexto, encontram-se as instituições escolares, sejam de ensino fundamental, médio ou superior, que têm a obrigatoriedade de satisfazer todas as necessidades destes alunos.

Conforme Freitas, Rodrigues e Krebs (2005), a denominação Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE) já tem mais de 25 anos, tendo por objetivo situar o processo educativo do aluno e desfazer uma mistificação de deficiência ou incapacidade. Embora sob outro viés, ela continua arraigando o preconceito, o rótulo sobre este aluno, politicamente, dar-se-ia uma igualdade de indivíduos, na qual as deficiências não seriam particularizadas.

O direito à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais - temporárias ou permanentes - está estabelecido legalmente em

Leis, Decretos, Portarias, Normativas, Avisos, Documentos Nacionais e Internacionais, mas o descaso e a omissão de ações concretas para estes alunos não permitem que se consigam vencer preconceitos pré-estabelecidos e historicamente constituídos.

Até a metade do século XX, a segregação das pessoas com deficiência era total e a visão do atendimento educacional a estes alunos tinha apenas um caráter clínico; os "cuidados" em casa ou em lares-asilos que serviam para protegê-los e mantê-los fora do contato com a sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos veio preconizar os direitos a uma educação de qualidade, e o cuidado clínico passou a ser um tratamento àqueles que o precisassem, não mais de maneira generalista ou assistencialista.

Na década de noventa, esses direitos foram reforçados na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, da qual muitos países participaram, refletindo sobre a escolarização adequada para todas as crianças e jovem.

A meta da discussão era conhecer, conceber propostas e programas que garantissem uma educação básica para todos. Outras conferências e eventos internacionais destacaram-se: o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981); a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992); a Conferência Educação para Todos, realizada pela UNESCO, em Jomtien, Tailândia (1990), e a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca, Espanha, 1994), entre outras. A declaração final desta última – a chamada Declaração de Salamanca - afirma que, o movimento das escolas inclusivas é o meio mais dinâmico de se alcançar à educação para todos.

Reportando à atualidade, na sociedade contemporânea, os programas e propostas educacionais têm um outro olhar, no qual a valorização da diversidade, o respeito pelas diferenças e a inclusão na sociedade dos alunos com necessidades educacionais especiais precisam ser contemplados. A

compreensão da deficiência passa a ser um componente indispensável nesta discussão.

Recursos metodológicos, tecnológicos e científicos também estão alocados neste novo conceito de educação. No qual o contexto em que se encontrar inserido este aluno e suas vivências torna-se um fator determinante para seu desenvolvimento, constituindo mudanças profundas no ambiente, nas pessoas, nas atitudes, ações e práticas dos profissionais que atuarão junto a este alunado.

Nesta conjuntura, insere-se esta pesquisa, cujo foco principal foi a investigação do ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria UFSM – RS, visando encontrar, nos cursos de graduação desta instituição, os alunos com necessidades educacionais especiais permanentes, devidamente matriculados e as condições da instituição para que eles tivessem seus direitos de acessibilidade garantidos.

A Lei n. 10.098, de 2000, estabelece normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Ela define acessibilidade como:

a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação e, no seu Art. 2º, define a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida como aquela que temporária ou permanente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo (BRASIL, 2000, p. 1).

A importância de investigar esta temática encontra justificativa na escassez de dados sobre estes alunos na instituição. As informações foram então levantadas por parte da pesquisadora, no exercício de sua atividade profissional, na área da Educação Especial, como intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no Departamento de Educação Especial do Centro de Educação. Essas informações têm sua razão de ser para que se conhecesse o que existe de concreto em relação ao ingresso, acesso e

permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, se existem barreiras que impeçam o seu acesso, se eles são reconhecidos pelos professores e demais autoridades dentro de suas necessidades, ou se muitos ainda se escondem para poder realizar o sonho do curso superior.

O interesse em realizar a pesquisa deu-se, a partir do ano de 2001, quando desempenhava a função de intérprete no departamento acima referenciado, então era solicitado pela Comissão Permanente do Vestibular (COPERVES) para assessorar as bancas especiais de apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais.

A Lei n. 7.853/89, no seu artigo 27, estabelece que as instituições de ensino superior devam “[...] oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1989, s. p.).

Notadamente, muitos vestibulandos faziam uso deste recurso, mas observamos que o acompanhamento e assistência a eles, limitava-se a esse momento; após, se aprovados, eles “perdiam-se” no universo da instituição, fato este que suscitou o interesse da pesquisadora. Elencamos então, como alvo do estudo, estes vestibulandos que, depois de aprovados, tornavam-se alunos da instituição com direitos e deveres.

A pesquisa partiu do pressuposto inclusivo de que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais ou não, têm garantido em leis, diretrizes políticas normativas, políticas públicas e legislativas constituídas, o direito ao ingresso, acesso e permanência nas instituições de ensino fundamental, médio e superior, assim como em quaisquer outros órgãos federais, estaduais e municipais. A igualdade de oportunidades não pode ser privilégio de alguns e as diferenças não podem ser trabalhadas por compensações.

O problema da pesquisa foi: Quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, devidamente matriculados nos cursos de graduação

da UFSM, e quais as barreiras arquitetônicas e atitudinais da instituição, que possam, de alguma forma, estar excluindo estes alunos do cotidiano acadêmico?

Posteriormente, por meio destes dados, o intuito foi o de fazer sugestões que possam contribuir para a construção de um novo pensar ou olhar sobre a inclusão com qualidade destes alunos na instituição.

Assumimos o compromisso com os diversos setores desta Universidade, com os quais contatamos para realizar a coleta de dados, de que, ao término desta pesquisa, apresentaríamos os resultados, ou seja: quem são, quais as suas deficiências e quantos seriam os alunos com necessidades educacionais especiais permanentes e quais as barreiras arquitetônicas existentes na instituição que impedem o livre acesso destes estudantes. Buscamos, assim, compreender e conhecer estes alunos, no sentido de corroborar e dar um retorno social da investigação, com a finalidade de se pensar em ações efetivas que, de alguma forma, pudessem beneficiar estes alunos.

O ensino inclusivo é um direito básico, não é algo que precise ser conquistado, pois as leis existem exatamente para assegurá-los. O valor social da igualdade com a prática no ensino inclusivo é consistente com o motivo de ajudar aos outros. A sociedade como um todo deve garantir que as pessoas com necessidades educacionais especiais estejam apoiadas legalmente para se tornarem participantes e colaboradoras na planificação do bem-estar social, evitando assim os erros do passado, quando eram segregadas e ficavam à margem da sociedade, num processo de exclusão social.

Com isso, o que desejamos é uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valores e direitos iguais de ingresso, acesso e permanência nas instituições de ensino, tendo a chance de se tornarem verdadeiros cidadãos. Com a intenção de organizar uma pesquisa que permitisse conhecer os alunos com necessidades educacionais especiais e a estrutura arquitetônica da instituição, apontando as diferentes barreiras atitudinais e arquitetônicas que possam contribuir para a exclusão social, ampliando as discussões e as pesquisas nesta temática.

O objetivo geral foi fazer um estudo exploratório sobre as situações de ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais. Os objetivos específicos estabelecidos foram: identificar os alunos com necessidades educacionais especiais nos diversos setores da UFSM; identificar a adequação nas estruturas da UFSM para seus alunos com necessidades educacionais especiais; verificar a compreensão dos dirigentes sobre as políticas públicas da UFSM referente a estes alunos; e, por fim, realizar um mapeamento das estruturas e condições físicas da instituição.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Pilares iniciais

O interesse que nos suscitou a temática prende-se à área da educação especial num contexto maior, que é a educação, e parte da atividade profissional realizada na instituição, no campo da investigação.

Neste trabalho, discutimos o ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais numa instituição de ensino superior, ou seja, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM – RS, e a sua estrutura como parte integrante das condições especiais a que estas pessoas têm direito para uma inclusão de qualidade.

Pelo fato de se tratar de uma questão pouco explorada, o mapeamento destes alunos nas instituições de ensino superior tornou-se imperativo de discussão ao nos referirmos à educação inclusiva, pois a diversidade, as limitações e particularidades destes alunos precisam ser discutidas e respeitadas.

O censo de 2005 nos revela que a participação desta parcela do alunado foi menor em instituições públicas, no período de 2003 a 2004, como mostra a Figura 1.

Estudos como este, da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério de Educação (MEC), nos remetem a questionar a problemática do ensino inclusivo nas instituições públicas de ensino superior, embora se perceba uma evolução no ensino privado.

Como vemos na Figura 1, em alguns casos de deficiência ocorreu um aumento nas matrículas e, em outras, uma queda, mas, podemos observar que as instituições de ensino privado estão absorvendo mais estes alunos, talvez pela melhor qualidade de infra-estrutura física ou metodologias.

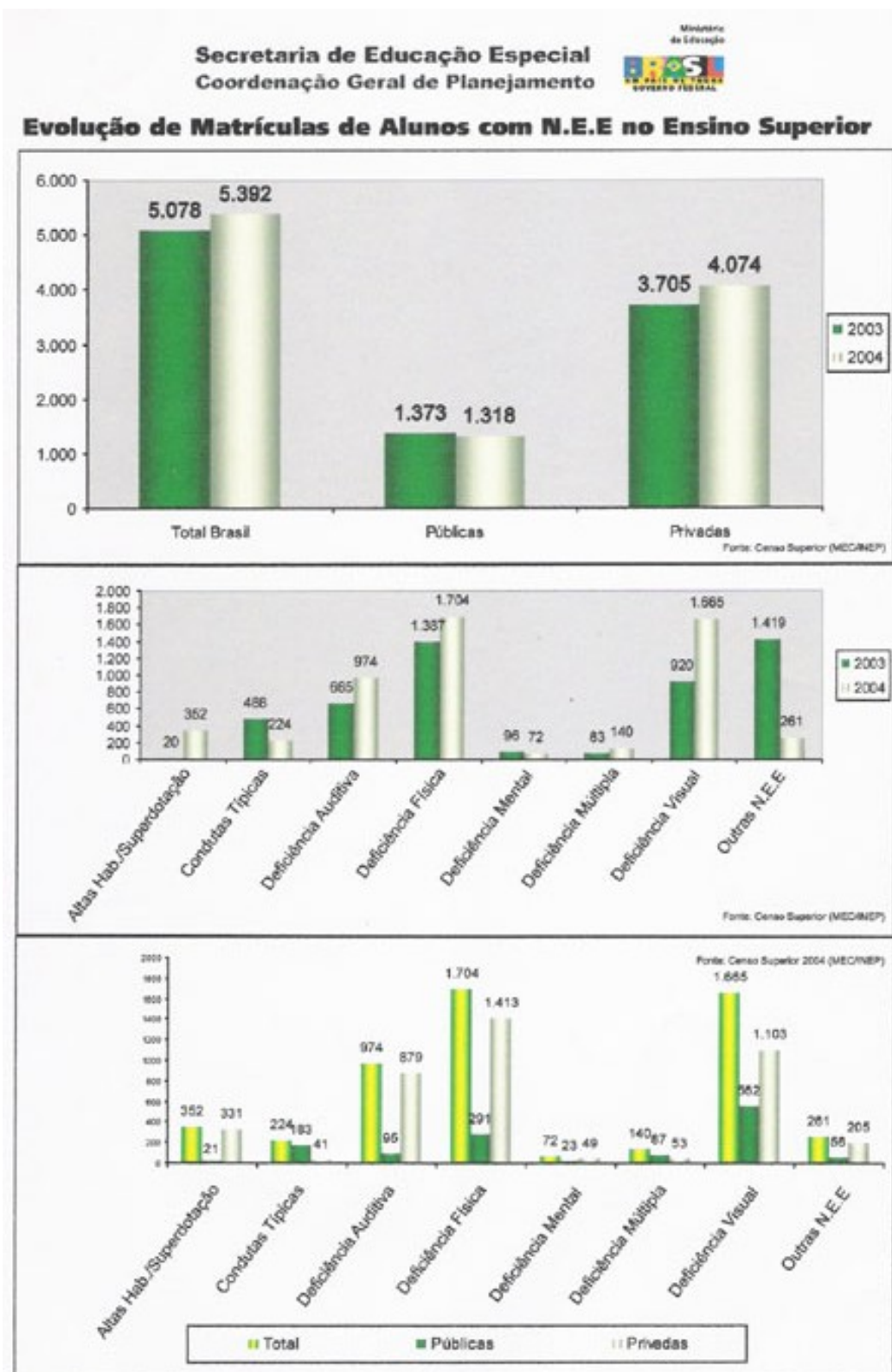


Figura 1 – Evolução de Matrículas de Alunos com N.E.E. no Ensino Superior, no período 2003-2004, por área de necessidade e tipo de instituição, segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação.

Fonte: BRASIL, 2005a.

A falta de dados quantitativos e qualitativos sobre esses alunos nas instituições públicas de ensino superior e em pesquisas; a falta de informações sobre suas necessidades e adversidades; e sobre as barreiras atitudinais e arquitetônicas que dificultam seu cotidiano, que foram construídas em uma época que pouco se falava, ou não se instituía a possibilidade deste alunado ingressar no ensino superior, podem ser alguns dos fatores que contribuem para a queda na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

É no contexto das instituições públicas que as dificuldades precisam ser superadas, com políticas e práticas educacionais condizentes com a atual realidade, para poder atender eficazmente todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais.

Conseqüentemente, para que o processo de inclusão aconteça, são necessárias medidas de inserção social, flexíveis e adaptáveis, assim como é imprescindível ir ao encontro destes alunos nas instituições de ensino superior.

2.2 A ascendência das universidades

As origens e motivações que presidiram o surgimento das universidades na Europa, remetem à Idade Média e à tradução ou transposição renascentista de certos ideais e motivações daquela época, na qual o ideal humanista de *Paidéia* era o eixo principal, em que se apoiava aquela experiência compartilhada do esforço de formação de homens, a partir da leitura, da retórica e da aplicação da filosofia à retórica.

Segundo Kosminsky (1960), a ciência, encontrava-se, nessa época, sob forte influência da Igreja Católica. A autoridade da Igreja impunha sua doutrina como verdade que não podia ser discutida. Do mesmo modo, alguns escritores antigos, como Aristóteles, gozavam de tratamento semelhante. Por isso, muito

pouco conhecimento a ciência acumulou neste período. A esta ciência foi dado o nome de escolástica e, sua finalidade principal era demonstrar a verdade da doutrina da Igreja Católica.

Um passo fundamental dessa tensão ou polêmica, segundo Barros (2003), foi o momento em que, em plena instauração européia das universidades, a lógica de Aristóteles deu subsídios para que se incluísse uma prática analítica na formação dos novos homens, a fim de instrumentalizá-los com um saber que os tornasse mais fortes na cidade dos homens, a única à qual tinham acesso.

Isso funda a

primazia da lógica [que marca] a transformação radical de um sistema educacional baseado na adoção passiva de uma cultura herdada num sistema no qual uma desafiadora abordagem analítica de matérias tanto clássicas quanto contemporâneas era mais importante (CASPER, 2002, p. 50).

A palavra a se destacar aqui, embora ainda não tivesse o alcance que teria no século XVIII, principalmente com Kant, é crítica.

A principal tarefa da universidade tem sido questionar e pôr à prova pressupostos e práticas fundamentais; assim, favorece mudanças sempre que aqueles se revelem equivocados. Entretanto, a universidade se direciona para o conhecimento e a pesquisa, não se vincula a um conteúdo em particular ou a resultados específicos. Por isso, tantas pessoas se impacientam com a universidade. Agora, cabe a elas se impacientarem consigo mesmas (CASPER, 2002, p. 50).

Ao mesmo tempo, o ritmo próprio de suas pesquisas e a falta de resultados de uma eficiência aferível de imediato, tão cobrada por um discurso atual, bem como as mudanças em ritmo aceleradíssimo por que passava a forma de produzir, organizar e circular o conhecimento representava desafios imensos à universidade, que queria manter algum vínculo com motivações originárias, medievais, renascentistas ou oitocentistas, a essa altura da História (BARROS, 2003).

Durante toda essa época, a Igreja foi o maior obstáculo para o progresso do conhecimento científico. O obscurantismo do clero combateu a nova ciência, que lentamente se manifestava, baseado na experiência e na razão. Contudo, tais empecilhos não podiam deter seu desenvolvimento.

A luta entre a Igreja e a ciência refletia a luta de classes entre o feudalismo e a então progressista burguesia. Entretanto, depois da vitória, a própria burguesia se aliou à Igreja, a fim de desviar a atenção das massas populares exploradas e mantê-las em estado de submissão.

Os novos rumos da cultura eram inevitáveis, e a Igreja percebia isto. Assim, segundo Franco Jr. (1986), em 1179, no III Concílio de Latrão, a Igreja Católica reconheceu que as escolas clericais não eram suficientes e, sem abrir mão do controle, foi permitida a licença docente a todos os que fossem considerados aptos por ela.

Desse modo, surgiram as escolas privadas, embora ainda sob o monopólio da Igreja. Foram estas escolas que, no século XIII, após fixarem-se e unirem-se, deu origem às universidades.

Neste mesmo contexto, em que Franco Jr. (1986) relata a origem das universidades, segundo Heer (1968), as ciências naturais começaram a mostrar-se independentes, ainda que, num papel particularmente ambíguo. Quem se interessasse pelos segredos da natureza e ousasse investigar por meio de experiências, ficava comprometido na perigosa associação com os mágicos, feiticeiros e alquimistas; isto é, com os conspiradores dedicados a descobrir os segredos que Deus velara de mistérios.

Ronan (1983) acrescenta que, mesmo entre os cristãos, havia divergências no que diz respeito ao estudo do mundo natural criado por Deus. De um lado, havia aqueles que ignoravam os estudos científicos para se concentrarem no tema da salvação da alma, já que a ciência se dedicava aos escritos gregos pagãos, que acabariam por contaminar as almas cristãs com idéias perigosas. De outro lado, junto da ciência, estavam os cristãos que acreditavam que, estudando o trabalho de Deus através da ciência, seria

permitido aos homens um aumento da consciência em relação à onipotência e à sabedoria divina.

A mentalidade básica da Idade Média relacionava-se com a visão racionalista do universo, produto da conjunção da filosofia grega com a concepção cristã de Deus. “Assim, aceitando a existência de uma unidade cosmológica, o homem medieval via todas as coisas ligadas entre si” (FRANCO JR, 1992, p. 175).

Na visão de Heer (1968), as tradições científicas, fundadas em Oxford - primeira universidade a existir - foram mantidas, posteriormente, por Roger Bacon, e a sua influência estendeu-se até chegar à Alemanha e a Paris.

Novos métodos científicos se desenvolveram na escola de Oxford; a investigação indutiva, aliada à aplicação dos princípios matemáticos e filosóficos, e a combinação da observação com os métodos exatos de cálculos fizeram da meteorologia um dos assuntos mais fortes da universidade, naquela época.

A Universidade de Oxford distinguiu-se pela sua combinação da cosmologia platônica, o empirismo natural e a investigação em matemática fundamental.

Dentro deste contexto histórico, surgiram as chamadas Revoluções Científicas, que começaram no século XV e se prolongaram até o fim do século XVI, gerando uma moderna concepção científica e afetando todos os campos da ciência, inclusive mudando as técnicas de investigação e os objetivos que o cientista estabelecia para si próprio, indicando um novo papel que a ciência desempenharia frente à filosofia e a própria sociedade.

Segundo Ronan (1983), a partir do século XIX, todos os ramos da ciência sofreriam grande desenvolvimento. Com isso, surgiram as sociedades científicas especializadas, denotando um grau crescente de especialização do conhecimento e tornando necessárias técnicas mais elaboradas.

A ciência começou a apresentar um aspecto mais público, conforme suas conseqüências práticas se tornavam evidentes na vida diária. Foi durante o século XIX, em Glasgow, que a Associação Britânica para o Progresso da Ciência foi fundada e criou a palavra cientista. Esta associação organizava encontros nos quais os cientistas se reuniam para discutir seus trabalhos e levá-los ao conhecimento do público.

2.3 A educação no Brasil, legislação e inclusão

2.3.1 Antecedentes históricos

A seguinte revisão de literatura no Brasil, quanto aos aspectos legais, tem como objetivo delinear o segmento da legislação sobre o tema.

No fim do século XVIII e começo do XIX iniciou a educação das crianças deficientes, que já estava presente nos movimentos como a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), e que somente tornou-se acentuada a partir da Independência, incluindo vários profissionais, tais como médicos, advogados, professores, alfaiates e soldados. Estes movimentos tinham como causa a abolição das instituições coloniais e criticavam o dogmatismo e o poder autocrático.

Na Assembléia Constituinte de 1824, a educação primária para o povo foi discutida, mas fadada ao esquecimento, e a educação para a elite concretiza suas aspirações. Na mesma constituição, no seu Título II, art. 8º, item 1º, constata-se que a sociedade se protegia juridicamente do adulto deficiente, privando do direito político o incapacitado físico ou moral.

O ponto culminante para a educação primária foi a decretação da Lei de 15 de outubro de 1827, que perdurou até 1946, quando surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, sendo uma das últimas a estabelecer um conjunto de reformas da educação. No ano de 1878, tínhamos 15.561 escolas primárias

com 175 mil alunos, em 9 milhões de habitantes, sendo que apenas 2% da população eram escolarizados (JANNUZZI, 2004).

Muitos relatos de maus tratos estão impregnados na história da deficiência, na qual crianças que apresentavam defeitos físicos ou mentais eram abandonadas e, muitas vezes, deixadas propositalmente em lugares próximos de animais, para que fossem mutiladas ou mortas.

Outras atitudes, de igual abandono, foram tomadas com a Lei de 1828, que ordenava que as crianças com alguma anomalia, ou cujo responsável não as quisesse ou estivesse impossibilitado de criá-las, poderiam ser deixadas nas rodas de exposto¹. A primeira delas surgiu na cidade de Salvador, em 1726; a segunda, no Rio de Janeiro, em 1738, e a de São Paulo, em 1825. Fontes abaixo á colocar

Para aqueles adultos que sofressem de loucura e deveriam ser presos e não tratados em hospitais, este fato só tomaria outra repercussão quando, em 1893, o Poder Legislativo autorizou a abertura de um asilo para tratar das pessoas loucas, que recebeu o nome de Estação Juquery, em São Paulo.

Os "surdos-mudos" foram contemplados com o projeto, do então Deputado Cornélio França, em 1835, que designava a criação do cargo de professor de primeiras letras, tanto no Rio de Janeiro, como em toda a província; mas, somente 22 anos após, este projeto foi concretizado.

O Imperial Instituto de Surdos-Mudos (ISM), criado segundo a Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857, mudou sua denominação para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM), pela Lei n. 3.198, de 6 de julho de 1957, e, em 18 de dezembro de 1981, para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Para os cegos, criou-se, pelo Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, alguns anos após, passou a chamar-se de Instituto Benjamin Constant, pelo Decreto n. 1.320, de 24 de janeiro de 1891.

No ano de 1883, o I Congresso de Instrução Pública discutiu a educação e a formação de professores para cegos e surdos, mas o processo não avançou, pois, o que realmente interessava à corte era o ensino superior, destinado às classes mais abastadas, sendo que a educação popular e a educação dos deficientes não interessava.

Observa-se que a luta dos deficientes perpassou os séculos, e as dificuldades para compreender e conhecer as deficiências, e as tentativas de buscar estes entendimentos fazem com que as legislações, políticas públicas, estudos e pesquisas na área da deficiência avancem e vençam as barreiras atitudinais.

No que diz respeito à evolução de informações sobre as necessidades especiais, Mazzotta (2001) assinala que até o século XVIII, elas se encontravam muito ligadas ao misticismo e ao ocultismo. Um olhar preconceituoso em relação à pessoa com necessidades educacionais especiais contribuiu ainda mais para a sociedade excluí-la do seu convívio e para o aumento do preconceito em relação a ela.

No século XIX, o atendimento pedagógico das pessoas com necessidades educacionais especiais assumiu um caráter terapêutico, pois elas deveriam ser avaliadas por um grupo multiprofissional, sendo que, quanto mais cedo fossem diagnosticadas suas excepcionalidades, melhor seria para que houvesse uma intervenção preventiva e/ou corretiva, a fim de reabilitá-las.

Foi através dessa visão terapêutica, que a pessoa com necessidades educacionais especiais foi excluída do contexto educacional, sendo segregada a classes especiais, isolada dos alunos ditos "normais" e com um professor especial para ela, contando ainda com o atendimento de outros profissionais para reabilitá-la.

Infelizmente, esta noção de "doença", atribuída à deficiência só contribuiu e continua contribuindo, em alguns contextos, para a exclusão do sujeito com necessidades educacionais especiais.

Stainback e Stainback (1999) referem que o conceito de que esses sujeitos viessem a ser cuidados ou reabilitados em espaços segregados, longe do contexto social, estaria reiterando os preconceitos e a rejeição.

Por sua vez, Mazzotta (1996) afirma que essas idéias marcaram as próprias circunstâncias e a evolução desses atendimentos, implícita e explicitamente, nas diretrizes e normas federais, estaduais e municipais para a educação. Para o autor:

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século (MAZZOTA, 1996, p. 15).

Segundo o autor citado acima, a lentidão na definição de uma política que viesse ao encontro de seus anseios educacionais e a inclusão da educação especial na política educacional brasileira, somente aconteceu no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX. A ciência no século XX também foi transformada pelo desenvolvimento de sua tecnologia que facilitou a pesquisa em novos campos.

A partir de 1930, a preocupação com a deficiência começou a desencadear, no governo, algumas ações, visando à particularidade desse alunado, criando escolas junto aos hospitais e ao ensino regular; formas diferenciadas de atendimento, embora particulares, em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitações, mas, em contrapartida, entidades filantrópicas especializadas continuaram sendo fundadas (MAZZOTA, 1996).

No Brasil, por exemplo, o sistema de ensino superior passou por expressivas mudanças em sua morfologia. Segundo Moreira (2004), em 15 de abril de 1931, foi publicado, no Diário Oficial, o projeto que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras de reforma do ensino superior.

Conforme Mazzoni (2003), após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu uma evolução gradual da preocupação, com a elaboração de um referencial teórico apropriado à compreensão da deficiência, como algo intrínseco à diversidade humana, e as necessidades das pessoas com limitações, advindas da deficiência, passaram a ser tratadas como uma questão de direitos humanos.

Órgãos como a UNESCO e a OMS (Organização Mundial da Saúde) e seus documentos trataram dos direitos das pessoas com limitações, oriundas de deficiência. O documento "Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes" foi aprovado pela ONU, em 1975.

É de notório conhecimento que "todos os homens têm direito à educação", segundo o art. 16, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948 (JANUZZI, 2004, p 55); porém, desde sua promulgação, nem sempre esse princípio de igualdade e direito à educação foi considerado. As "minorias excluídas", como as denominou Carvalho (2000), ficam à deriva em quase todos os serviços sociais, dentre eles e, principalmente, a educação.

Para Rodrigues (2004), a relação do estudante com necessidades educacionais especiais e a Universidade é um processo interativo em que se devem considerar, conjuntamente, as suas características e as solicitações, recursos e possibilidades. Esta relação encontra-se, no entanto, condicionada pelo reconhecimento dos direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais.

A terminologia para classificação dos sujeitos com deficiência também passou por alterações; nesta década, "o termo deficiente passa a ser evitado, sendo substituído por educandos com necessidades especiais, e posteriormente por pessoas portadoras de deficiência" (JANNUZZI, 2004, p. 171).

A visão social que se tem da pessoa com necessidades educacionais especiais e, mais particularmente, no meio educacional é muito antiga. Este é um assunto recheado de preconceitos por parte da sociedade que, ainda hoje,

não sabe como conviver com esses sujeitos. Daí a importância de se manter uma constância nas discussões e na construção de políticas públicas inclusivas.

Na Constituição do Brasil Independente, de 1824, nas republicanas e também implícita no ensino fundamental da primeira LDBN, a proposta da educação se generalizou para o deficiente; abriram-se classes especiais, instituições e oficinas separadas da educação regular que beneficiaram apenas os mais favorecidos economicamente (MAZZOTA, 1996).

Esses estabelecimentos vocacionados para a reprodução dos quadros da elite nacional, segundo Ronan (1983), em geral cultivando um *ethos* e uma mística institucional, abrigavam menos de 100 mil estudantes, com predominância quase absoluta do sexo masculino. Tal quadro contrasta fortemente com a complexa rede de estabelecimentos, constituída ao longo desses anos, portadora de formatos organizacionais e tamanhos variados.

Segundo Moreira (2004), a partir de 1961, os estudantes organizaram eventos que discutiam a reforma universitária, entre elas a Lei n. 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sendo, também, a primeira a delinear um modelo federativo da administração da educação nacional, estabeleceu a educação de excepcionais no Título X, nos art. 88 e 89, e a educação de grau primário, no Título VI, firmando-se, assim, a particularidade da educação, que, em 1970, teria uma política educacional com órgão específico.

Na Lei n. 4.024/61, segundo Carvalho (1998, p. 63), “[...] prevalecia o nacional-desenvolvimentismo, o que explica a preocupação expressa no conteúdo dessa lei com o homem de conhecimentos abrangentes, isto é, generalista”.

Segundo Jannuzzi (2004), a década de 70 foi, na Educação Especial, um período em que a educação estava centrada na deficiência, tanto nos aspectos fisiológicos, quanto neurológicos e/ou psicológicos, usando como parâmetro o sujeito que era considerado normal. O poder socioeconômico

também era um fator excludente, pois, os mais abastados não queriam estes alunos no seu convívio.

A Lei n. 5.692/71, embasada no regime militar de 1964, determinou mudanças no sistema educacional, e os alunos com necessidades educacionais especiais passaram a ter um atendimento terapêutico e assistencial, e não mais educacional e escolar.

Com a Lei n. 5.692/71, teve-se “a motivação com a especialização para atender à divisão do trabalho” (CARVALHO, 1998, p. 63), ou seja, começou o investimento em profissionais para abastecer o mercado de trabalho, que estava surgindo na Educação Especial; houve a profissionalização destes sujeitos e começou a haver um interesse, por parte da sociedade, pois, era necessário suprir as necessidades deste mercado.

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (SASSAKI, 1991, p. 41).

Logo, as pessoas com necessidades educacionais especiais deveriam encontrar seu caminho e este deveria propiciar seu desenvolvimento transversalmente, pela educação e qualificação para o trabalho. Conseguindo fixar-se no processo, a sociedade se adequaria as suas limitações. Em relação a esta questão, o autor acima citado continua:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes nos ambiente físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 1991, p. 42).

Porém, no que diz respeito à Educação Especial no Brasil, levou alguns anos para que ela começasse a ser tema de discussão. Com o intuito de reverter esta posição de inércia em que se encontrava e, a partir da década de

70, ela ganhou ênfase nos discursos e encontros realizados internacionalmente, principalmente os que tiveram como tema a educação.

Entre tantos, podemos citar o dos Estados Unidos, o *Rehabilitation Act* (1973), no qual se discutiu a construção de políticas públicas que contemplassem a quebra de barreiras arquitetônicas para alunos deficientes físicos, na Europa, múltiplas universidades construíram programas de apoio aos estudantes com deficiências diversas, sob o Programa UNICHANCE, iniciativa da *Horizon II*, da União Européia (SASSAKI, 2001).

As Organizações Não Governamentais (ONGs) também merecem destaque pelo alto grau de discussão, que traz como foco principal a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, como é o caso da *Association of Higher Education and Disability* (AHEAD). Outra iniciativa deste tipo é o *Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad* (ADU), que pertence ao Instituto de *Integración en la Comunidad*, da Universidade de Salamanca, que tem, como discussão principal, o serviço para o estudante com deficiência, e que teve, de 24 e 25 de novembro de 2005, o *I Congreso Nacional Discapacidad y Universidad*, na Espanha, comemorando os 10 anos de reuniões e encontros (SASSAKI, 2001).

Durante a Conferência de Salamanca, em 1994 (UNESCO, 1994), notou-se que a tendência da política social, durante as duas últimas décadas, foi a de fomentar a integração e a participação na luta contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. Nesse mesmo sentido, Silva (2001) confirma que o discurso da escola inclusiva tomou vulto na educação especial, a partir da década de 90, subsidiada por aspectos legais do direito de todos à Educação, tendo como referência a Constituição Brasileira de 1988 e a Declaração de Salamanca, de 1994.

Há mais de quarenta anos que as nações de todo o mundo asseveraram, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que “toda pessoa tem direito à educação” (JANUZZI, 2004, p. 56). Mas, o que se vivencia, ainda hoje, são desigualdades na educação, programas

despreparados para atender alunos com necessidades educacionais especiais, universidades sem apoio institucional e altos índices de analfabetismo.

Atualmente, o empenho dos órgãos governamentais na construção de uma educação inclusiva atinge também o nível superior. Apesar de o ensino superior estar cada vez mais acessível aos jovens, o que se observa, ao analisarmos o último censo universitário (2005), é que os alunos com necessidades educacionais especiais ainda não chegaram ao ensino público, embora a formação universitária seja cada vez mais essencial para a formação profissional e a ascensão social.

Segundo Moreira (2004, p. 53),

A universidade atravessou inúmeros caminhos e descaminhos, muitos destes impostos, outros frutos de resistência e amadurecimento acadêmico. Ela, sem dúvida é uma instituição de grande responsabilidade social e educacional, apesar da enorme carga de responsabilidade econômica que lhe é imposta.

No Brasil, temos uma ampla legislação que garante os direitos dos cidadãos com necessidades educacionais especiais, a qual teve seu início a partir da Constituição Federal de 1988. Partindo da Constituição de 1988, têm-se os seguintes instrumentos legais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; a Lei de Organização da Assistência Social – LOAS; e a Lei n. 7.853/89, conhecida como a Lei da CORDE, regulamentada pelo Decreto n. 3.298/99.

O Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, propõe equiparação de oportunidades, cabendo às instituições de ensino superior oferecer adaptações necessárias no processo seletivo e provas, inclusive tempo adicional para realização das provas, previamente solicitadas pelo aluno com necessidades educacionais especiais.

A Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) foi criada em 1989, cabendo a este órgão a preocupação e harmonização dos conceitos utilizados, inclusive em órgãos oficiais. Segundo Torres (2002),

No Brasil não há terminologia padrão para ser usada quando se faz referência às pessoas com deficiência limitadora de suas atividades ou, conforme expressão em vigência, pessoas “portadoras de deficiência”, sendo muitas as legislações que em seus preâmbulos conceituam os termos que irão utilizar. [...] nas legislações de amparo (seja para concessão de benefícios ou estabelecimentos de normas) ficou adotada a expressão “pessoas portadoras de deficiência” - que se refere às pessoas que possuem incapacidade, em consequência de deficiências. [...] a falta de uma terminologia adequada prejudica o estabelecimento de políticas para o atendimento, a essa parte da sociedade, não se sabendo ao certo: Quem são? Como são? e Quantas são essas pessoas? (TORRES, 2002, p. 39-40).

O ano de 1981 constituiu um marco, sendo declarado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).

Em 1986, no Governo Sarney, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESPE), através do Decreto n. 93.613, de 21 de novembro de 1986, integrando, assim, a estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A década de 80 foi fundamental para a criação de órgãos que, constituídos, lutaram pela preservação e direitos dos deficientes. Entre eles estava a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Cegos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS), o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM) e o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes, que foi a reunião das quatro entidades.

Com o final da ditadura militar, em 1985, a educação sofreu novas reformas e constituiu-se a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, na qual fica “[...] estabelecido que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente da rede regular de ensino” (MAZZOTA, 1996).

Na década de 90, no Brasil, foi aprovada a Lei n. 10.098, conhecida como a Lei da Acessibilidade, a qual estabelecia “normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (MAZZONI, 2003, p. 64).

No âmbito da educação, as universidades passaram a ter uma legislação que assegura a inclusão dos alunos com deficiência, embora, em seus preâmbulos, a terminologia utilizada sustenta o que historicamente a sociedade produz - conceitos e terminologias que foram utilizados para se referir às pessoas com deficiência.

Esta nomenclatura encontra-se enraizada até nos tempos atuais, dando um processo de continuidade à exclusão social. Sasaki (2003) analisou os termos utilizados no Brasil, afirmando que, durante séculos, as pessoas com deficiência foram chamadas de “inválidas”, o que referia a um “indivíduo sem valor”.

O autor (2003) refere que, no período de 1960 a 1980, os termos utilizados - “os defeituosos”, “deficientes”, “os excepcionais” - designavam, respectivamente, indivíduos com deformidade, deficiência e deficiência mental. De 1981 até por volta de 1987, o termo usado era “pessoas deficientes”, por influência da ONU, que nomeou o ano de 1981 como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. De 1988 até meados de 1993, o termo utilizado passou a ser “pessoa portadora de deficiência”, em oposição à “pessoa deficiente”, que indicava que a pessoa toda era deficiente. Com o novo termo, a deficiência passou a identificar uma parte, uma característica da pessoa e não ela toda; o termo portadora de deficiência foi utilizado pelas Constituições Federal e Estaduais e por todas as leis e políticas públicas neste período (SASSAKI, 2003).

De 1990 até hoje, se usam os termos “pessoas com necessidades especiais”, que tanto pode se referir às pessoas com deficiência ou não, e “pessoas portadoras de deficiência”, que nos remete à reflexão de que deficiências não se portam, não são carregadas como objetos de um lado para outro, elas são vivenciadas (SASSAKI, 2003).

Deduzimos, segundo Moreira (2004), que nos anos 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentou-se como uma reordenação do sistema educacional por inteiro. No entanto, segundo a autora, assim como apresentou um conjunto de inovações e avanços, também cumpriu

com a função de colaborar com a reforma do ensino superior nos moldes da reforma de Estado.

Também se destaca a Declaração de Salamanca, de junho de 1994, elaborada a partir da Declaração Final da Conferência da UNESCO, em Salamanca e subscrita por 95 países, como um grande avanço, um passo decisivo para a educação inclusiva. Depois de sua assinatura, não se usou mais a expressão "integração" e passou-se a usar a palavra "inclusão".

A Declaração de Madri (2002) objetivou o fortalecimento das pessoas com limitações oriundas da deficiência, defendendo sua faculdade para decidir sobre suas próprias vidas. Consta entre os principais pressupostos da declaração que:

las personas con discapacidad desean la igualdad de oportunidades y no la caridad. A declaração destaca em seus preâmbulos a necessidade de que seja abandonada a concepção paternalista em relação às pessoas com limitações oriundas de deficiência (MAZZONI, 2003, p. 57).

Esta declaração enfatiza que a construção e apoio à amplitude das barreiras ambientais e atitudinais ocorrem devido à desvalorização, por parte da sociedade, da existência das pessoas com necessidades educacionais especiais e às limitações oriundas das deficiências, como se formassem uma categoria de "cidadãos invisíveis" (MAZZONI, 2003).

A Portaria n. 1.679, de 1999, do MEC, originou os requisitos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior, determinando as comissões de avaliação de cursos, seja para efeito de criação, ou de reconhecimento.

A educação teria, assim, que romper com paradigmas enraizados na visão clínica e terapêutica; após as mais diversas declarações, a educação passará a ter um caráter educacional, mas é difícil romper as barreiras e conseguir incluir com qualidade.

Apesar de suas limitações e deficiências para desempenhar determinadas atividades, este aluno, por outro lado, deve ser observado na sua especificidade. Para Mazzoni (2003), a participação restrita desses alunos nas atividades de seu grupo social é resultante das políticas e práticas sociais, determinadas pelas crenças, costumes e valores. A pequena quantidade de alunos com limitações, oriundas de deficiência nas IES (Instituições de Ensino Superior) brasileiras reflete essas restrições.

Desta forma, a deficiência é um aspecto do sujeito que não depende apenas da sua extensão orgânica, e na qual os fatores sociais e ambientais podem tornar mínimas ou acentuar as diferenças, de acordo com as oportunidades e ações valorativas que se oferecem aos sujeitos.

Uma destas ações são as leis pensadas e executadas no Brasil, que refletem este caminhar histórico, suas modificações, mas é o "olhar" que produzimos sobre este sujeito que o situará social e historicamente.

Por exemplo, o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelece diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos, de forma a melhorar o atendimento às necessidades diferenciadas dos alunos.

Também nesse mesmo ano, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência começou a vigorar no Brasil, através do Decreto n. 3.506/2001.

A partir da nossa realidade, e dentro do contexto regional, o Senador Paulo Paim, do PT gaúcho, apresentou o Projeto de Lei do Senado n. 6, de 2003, que "Institui o Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência", no qual se encontram vários artigos que sustentam que a pessoa com necessidades educacionais especiais deve ser vista como tal, ao mesmo tempo em que é incluída no contexto educacional, inclusive nas universidades, tendo os mesmos direitos e obrigações que os outros estudantes.

Apresentam-se, a seguir, algum desses itens:

Art. 23. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptação de provas e o apoio necessário, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º. As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior (PAIM, 2003, p. 23).

Com referência à questão do amparo legal, a Educação Especial, no Brasil, está muito bem especificada; porém, para o acesso de pessoas com necessidades especiais às instituições de ensino, ainda existem barreiras que impedem esse acesso, como barreiras atitudinais e barreiras arquitetônicas. É a partir deste ponto que surge a nossa proposta de estudo, da realidade inclusiva da pessoa com necessidades educacionais especiais no ambiente acadêmico da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - RS.

Para Gazzola (2004), a universidade estará sempre próxima da inclusão. A história dos homens e das mulheres, a história da condição humana, não é outra coisa senão o eterno esforço, por parte de cada geração, de legar à geração que chega um mundo menos inóspito, mais amigável e mais humano. De acordo com autora:

escorados na tradição, rebelando-nos contra ela, retomamos, a cada geração, uma mesma luta, procurando cumprir o melhor dos deveres que de nós é esperado: tornamo-nos mais e mais humanos. [...]. Educação, núcleo do que fazemos na universidade, é o nome que damos à atividade por meio da qual, como já disse alguém, ensinamos uns aos outros em que consiste a nossa humanidade. Essa é, no horizonte de uma sociedade sempre mais inclusiva, de uma humanidade cada vez mais solidária, a nossa persistente esperança (GAZZOLA, 2004, p. 75).

No que se refere à realidade brasileira, as políticas públicas têm apresentado discreto avanço quanto à ampliação do direito ao atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino comum (BAPTISTA e SKLIAR, 2000).

O maior problema é a defesa de um atendimento integrado que não é acompanhado de medidas que transformem o atendimento escolar e que criem uma rede de suportes entre a escola e outros serviços.

Os autores, Baptista e Skliar (2000), ainda mencionam que o neoliberalismo produziu um tipo de subjetividade, entre outras, que faz com que os sujeitos sejam permanentemente localizados em discursos e práticas de exclusão/inclusão. Esta subjetividade gera a idéia de que ninguém tem direito de desistir da aldeia global, ninguém pode viver em supostas margens ou periferias.

A inclusão, tal como ela tem sido colocada - como condição existencial para todas as ordens da vida – constitui, em minha opinião, uma estratégia de controle dos excluídos; “a inclusão é uma forma de disciplinar a alteridade dos outros, desses outros que são para o neoliberalismo, sempre, dos mesmos outros” (BAPTISTA e SKLIAR, 2000, p. 33).

O objetivo principal desta intervenção é promover o pensar sobre a inclusão e sua representação simbólica nos seres humanos, através da sensibilização, conscientização e informação sobre a inclusão no meio educacional.

Julga-se que poderão estar, neste interjogo emocional, outras demandas (individuais, culturais). Considera-se o meio acadêmico como sendo todos os componentes da instituição de ensino – equipe administrativa (reitores, diretores, assistente de direção, coordenador, orientador, pessoal da secretaria), professores, auxiliares, serventes, porteiros e pais dos educandos em classes especiais e incluídos (ALMEIDA, 2002).

Se as instituições, quaisquer que sejam - familiares, escolares, sociais ou empresariais - quiserem se constituir como espaços que acolham as diferenças, a meta não deve ser necessariamente enquadrar, mas, sim, ajudar o “diferente” a encontrar um lugar social, uma identidade. Poderão auxiliá-lo a encontrar respostas por diversas vias, através de outras formas de conhecimento e possibilidades.

Para Baptista e Skliar (2000), a inclusão exige competência pedagógica. O resgate dessa competência para o perfil do educador especial é apenas uma

das vantagens desse movimento, que hoje faz com que se busquem novos valores para os alunos e para os professores.

Segundo Takahama (2002), o paradigma de inclusão tem gerado inúmeras discussões e controvérsias; tantas que é comum ouvir que a Educação Especial passa por um momento crítico.

Incluir é, acima de tudo, arriscar-se no que se refere aos padrões estabelecidos pela sociedade, no sentido de quebrar os paradigmas da escola na qual todos precisam atingir os mesmos objetivos e alcançar uma mesma média. Enquanto muitos acreditarem que as pessoas “deficientes” não podem compartilhar o mesmo espaço que aquelas que são julgadas eficientes, ou seja, “normais”, nada de novo acontecerá, inclusive, a inclusão.

Falar sobre inclusão implica uma reestruturação da forma de olhar para o indivíduo, da escola e da sociedade para todos. Será que a instituição de ensino que se tem hoje atende aos anseios e necessidades de uma educação inclusiva? Talvez, seja preciso rever esta instituição para que se possa atender o educando em suas peculiaridades, pois incluir significa uma maneira nova de se fazer escola, na qual as diferenças são aceitas e respeitadas a partir de um novo paradigma e não de conteúdos e situações pré-determinadas.

Para proceder à inclusão, serão necessários, como requisitos, o conhecimento sobre o sujeito, sobre os instrumentos que o ajudem a ter o que precisa. Necessita-se olhar o aluno pelo que ele é. A inclusão quer fazer a instituição olhar para ela mesma e para o professor, não a partir de soluções e arranjos, mas, com honestidade, sobre o que se propõe e se desenvolve.

A inclusão é um processo muito amplo e que visa a vários setores da sociedade. Uma universidade inclusiva possui ambientes educacionais flexíveis, pois trabalha como uma rede de cooperação mútua; ao mesmo tempo em que inclui o aluno na comunidade, ela faz com que este mesmo aluno atinja seu potencial máximo.

É que precisa ser constantemente analisado, repensado. Incluir denota que ela possa participar de todas as coisas que são comuns a todos os

chamados "normais". Denota permitir a essas pessoas o acesso ao que os torna felizes, significa estar ao lado delas e olhar para a pessoa e não para a deficiência.

Dessa forma, a educação inclusiva pressupõe direcionar o olhar sob um prisma diferenciado em relação ao indivíduo que frequenta a instituição de ensino regular ou de ensino superior e, em especial, à pessoa com necessidades educacionais especiais. Pressupõe abandonar o conceito equivocado que a instituição escolar traz há décadas, com a função de nutrir as pessoas com informação e tratar este ser, respeitando sua singularidade, particularidade e complexidade.

Nessa ótica, o aspecto cognitivo não se sobrepõe aos demais, mas seria uma consequência da aceitabilidade e ajuda mútua, da segurança e busca de conhecimento recíproco, baseado em uma pedagogia das diferenças.

Para Sasaki (1991), a inclusão vai além da inserção do aluno com necessidades educacionais especiais na classe de ensino regular. Para ele,

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação (SASSAKI, 1991 p. 41-42).

Em síntese, esta seria a premissa para a construção de uma educação que favoreça a maior parte dos que a usufruem e não uma minoria, como até então, caracterizando-se como um resgate do aspecto humano, da valorização do indivíduo enquanto ser social.

A educação inclusiva propõe superar o preconceito, o estigma dos que se encontram às margens da sociedade, ou ainda, à margem do sistema escolar. É uma possibilidade que, se gerada com consciência, pode apresentar soluções para a superação do fracasso escolar e para a elevação da auto-estima dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As garantias de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais devem se expressar por intermédio de políticas públicas

consistentes, que assegurem condições especiais para a inserção social desse sujeito, de forma a reduzir ou eliminar as barreiras decorrentes das deficiências.

Para que isso aconteça, já existem leis suficientes garantindo os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, basta somente colocá-las em prática.

Paim (2003) cita Zavala de Gonzalez, que diz:

A igualdade pressupõe o respeito às diferenças pessoais. Porque igualdade não significa o nivelamento de personalidades individuais. Pelo contrário, não se ganha uma efetiva e substancial igualdade sem que se tenha em conta às distintas condições das pessoas. Por outro lado, assim como a liberdade absoluta na convivência social conduz ao anarquismo, a igualdade artificial das concretas desigualdades ou “igualdade absoluta” leva à despersonalização e à massificação (ZAVALA DE GONZALEZ, apud PAIM, 2003, p. 35).

O senador refere que o igualitarismo absoluto é injusto, na medida em que trata os homens como unidades equivalentes, “sem atentar ou atender as desigualdades fatídicas que os diferencia” (PAIM, 2003, p. 37). Para ele, e concordando com ele, a injustiça da discriminação ocorre quando se coloca uma pessoa em situação lesiva à sua dignidade. A igualdade fica prejudicada quando se processam discriminações injustas a uma pessoa ou a determinado grupo ou segmento.

3 REVISANDO ESTE ESTUDO

A sociedade dos nossos dias particulariza-se por uma grande heterogeneidade social, física e cultural, entre outras, e, dentro deste contexto, encontramos os alunos com necessidades educacionais especiais, que procuram assegurar o seu sucesso.

A educação e a educação especial vivem, de maneira particular, um momento de intensa reflexão, pois todos, de alguma forma, buscam a melhor maneira de se adaptar para melhor incluir os alunos com necessidades educacionais especiais. Efetivamente, tornou-se inevitável conhecer as necessidades destes alunos, tomando-se consciência das suas possibilidades e limites.

Assim, é fundamental que não nos reportemos ao paradigma reducionista do passado, em que se via a deficiência como um defeito, no qual tínhamos as pessoas "normais" e as "anormais".

Historicamente, utilizaram-se várias terminologias para definir as pessoas com necessidades especiais; na Antigüidade eram abandonados e submetidos à eliminação. Em Roma, o deficiente era visto como uma pessoa com limitações funcionais e necessidades diferenciais. Surdos, cegos, deficientes mentais, deficientes físicos e órfãos, entre outros, eram praticamente exterminados pelo abandono.

A Bíblia traz referências ao cego, ao leproso, a maioria dos quais, sendo pedintes ou rejeitados pela comunidade, pelo medo de adquirir doenças, ou porque se pensava que eram amaldiçoados pelos Deuses. Na literatura antiga, os retardados mentais foram os palhaços para diversão dos senhores e de seus hóspedes.

Na Idade Média, surgiram conceitos como caridade, estigma e libertação dos pecados, que determinam que os doentes, defeituosos e/ou

mentalmente afetados, como os deficientes físicos, surdos, cegos e deficientes mentais, não mais fossem exterminados, pois também eram criaturas de Deus.

Assim, estas pessoas eram ignoradas e deixadas à sua própria sorte; dependendo, para sobreviver, da caridade humana. A existência dos "deficientes" era vista como uma vontade do domínio ou o pagamento de pecados; elas eram alvo de perseguições, caça e extermínio. Algumas continuavam sendo "aproveitadas" como fonte de diversão, como os bobos da corte, ou como material de exposição.

Com a evolução científica e as idéias da Filosofia Humanista, desenvolveu-se o pensamento científico, que gerou os primeiros estudos, sem delimitar a diferença entre doença e deficiência mental. No ano de 1800, acentuaram-se os estudos quanto às causas das deficiências.

No Brasil, ainda no final do Império, eram instituições estaduais que atendiam casos de anomalias graves, mantendo os deficientes mentais afastados do convívio em sociedade.

Em 1891, a Constituição do Brasil tratou de questões pertinentes ao ensino, e alguns estados impulsionaram a educação, primária e especial, entre eles Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo.

A Educação Especial, no Brasil, iniciou com o atendimento aos surdos e cegos, e teve o enfoque de reabilitação, em que todo o processo de ensino se dá a partir do treinamento de habilidades básicas. A história da deficiência foi quase totalmente conduzida pelas ciências médicas e, por isso, os modelos de atendimento, ainda hoje, têm caráter clínico.

Sabe-se que, ao longo da história da humanidade, foram diversas as atitudes assumidas pela sociedade para com as pessoas com deficiência, por influência de fatores sociais, econômicos e políticos, e estas modificações, são as que hoje permitem um novo olhar sobre as pessoas com necessidades especiais.

Assim, a adequação das universidades para receber e acolher estes alunos com um grande diferencial torna-se relevante para poderem contemplar seus diferentes interesses.

A eqüidade é um esforço de equilíbrio em benefício da igualdade de oportunidades que considera as situações concretas, a diversidade e mesmo as diferenças individuais. A eqüidade é um conceito que toma a norma igualitária e ao ser aplicada em caso concreto elimina uma discriminação e introduz uma nova relação, agora mais igualitária, onde havia uma relação de desigualdade (MEC/CNE/CEB, 2002, apud JANNUZZI, 2004, p.196).

Neste intuito, a universidade deve responder à diversidade com estudos que possam abarcar questões nesta temática, pois o que se percebe, através de pesquisas bibliográficas, é um número reduzido de estudos na área de mapeamentos das instituições de ensino superior e, como causa desta escassez, o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais poderá estar comprometido.

Dar voz a estes alunos tornou-se imprescindível, pois existem pesquisas que versam sobre eles, mas poucas sobre suas próprias falas, para que a partir delas possamos contribuir, na tentativa de particularizar suas dúvidas, decepções, anseios e expectativas. Quando trabalharmos efetivamente sobre este alunado, traçamos um paralelo entre o processo de inclusão e o ingresso, acesso e permanência no ensino superior.

Moreira (2004) lembra que há necessidade de estudos ligados ao processo de inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais neste nível de ensino, visto que, hoje, já temos uma demanda concreta em nossas instituições com a perspectiva de aumentar a cada ano.

Para verificar a necessidade de adequações na terminologia quando se fala em necessidades especiais, torna-se pertinente apresentarmos a diferença entre o termo necessidades educacionais especiais e as seguintes expressões.

Necessidades Educativas Permanentes - essas necessidades requerem adaptações generalizadas no currículo, que deve adequar-se às

características do aluno; essas adequações se mantêm durante todo o percurso escolar do aluno ou grande parte dele. Constituem diversos tipos de perturbações, apresentando, no seu desenvolvimento, alterações significativas, provocadas por problemas de diversas ordens (orgânica e funcional) e também por problemas socioculturais e econômicos graves. Englobam problemas em nível dos domínios sensoriais, intelectuais, físicos, emocionais e incluem quaisquer outros problemas ligados com a saúde (CORREA, 1997).

Necessidades Educativas Temporárias: estas necessidades exigem a modificação parcial do currículo, que deve adequar-se às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. Um exemplo desse tipo de necessidades são problemas ligeiros de desenvolvimento das funções superiores, no desenvolvimento motor, perceptivo, lingüístico e socioemocional; problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo (CORREIA, 1997).

Neste trabalho estamos nos referindo aos alunos com NEE - Necessidades Educacionais Especiais, conforme discorreremos no capítulo anterior.



Figura 2 – Portal de Acesso à Universidade Federal de Santa Maria – UFSM - RS

4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

4.1 Conhecendo a Universidade

A Universidade Federal de Santa Maria, idealizada e fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, foi criada pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, com a denominação de Universidade de Santa Maria, instalada solenemente em 18 de março de 1961. A UFSM é uma Instituição federal de Ensino Superior, constituída como Autarquia Especial, vinculada ao Ministério da Educação.

A atual estrutura, determinada pelo Estatuto da Universidade, aprovado pela Portaria Ministerial n. 801, de 27 de abril de 2001, e publicado no Diário Oficial da União, em 30 de abril do mesmo ano, estabelece a constituição de 8 (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.

Está localizada no Centro Geográfico do Estado do Rio Grande do Sul, distante 290 km de Porto Alegre. A cidade de Santa Maria é o pólo de uma importante região agropecuária que ocupa a parte Centro-Oeste do Estado. O planejamento estratégico da UFSM, implantado a partir de 1998, levou a um expressivo crescimento de todas as suas atividades: ensino, pesquisa e extensão.

Outra consequência do planejamento estratégico foi a implantação de um programa, visando à inserção social e a equidade de acesso à educação superior, transformando ações existentes e criando outras. Através desse programa, a universidade desenvolve acompanhamento intensivo das escolas de ensino básico em 433 municípios do Estado do Rio Grande do Sul, que correspondem a 80% da área do Estado. Das 842 escolas de Ensino Médio, existentes nessa região, 665 estão credenciadas para esta ação. Outras 374 escolas fora desta área também participam. Nesta última condição se incluem escolas de vários estados: Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rondônia, Minas Gerais, Goiás e São Paulo.

A UFSM possui, hoje, em pleno desenvolvimento, cursos, programas e projetos nas mais diversas áreas do conhecimento humano. A Instituição mantém 56 Cursos de Graduação e 48 Cursos de Pós-Graduação Permanentes, sendo 24 de Mestrado, 11 de Doutorado e 13 de Especialização. Além desses, realiza Cursos de Especialização, de Atualização, de Aperfeiçoamento e de Extensão em caráter eventual, atendendo diversificadas e urgentes solicitações de demanda regional. Oferece, ainda, Ensino Médio e Tecnológico nos Colégios Agrícolas de Santa Maria e Frederico Westphalen e no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

O contingente educacional da UFSM é de 15.744 alunos (dados do primeiro semestre de 2004) em cursos permanentes, distribuídos entre os três níveis de ensino, dos quais 11.876 são do ensino de Graduação, 1.761 do ensino de Pós-Graduação e 2.107 do ensino Médio e Tecnológico.

O corpo docente é composto de 1.093 professores do quadro efetivo (Graduação, Pós-Graduação, Ensino Médio e Tecnológico) e 230 professores

de contrato temporário; o quadro de pessoal técnico-administrativo é composto por 2.471 servidores. Tem um percentual de 60% de seus alunos provenientes de escolas públicas e mais de 85% dos seus cursos teve classificação A e B no último Exame Nacional de Cursos. Nenhum teve classificação D ou E (UFSM, 2005).

A UFSM possui, em sua estrutura, dois Restaurantes Universitários; Bibliotecas Central e setoriais, com 148.263 volumes de livros e teses; Hospital-Escola com 300 leitos ativos; Hospital de Clínicas Veterinárias; Farmácia-Escola; Museu Educativo; Planetário; Usina de Beneficiamento de Leite e Orquestra Sinfônica.

A UFSM oferta seis Programas de Subsídio de Infra-estrutura Básica aos alunos matriculados nos cursos de graduação, que são: Bolsa de Alimentação, Bolsa de Transporte, Bolsa de Assistência ao Estudante, Moradia Estudantil, Bolsa de Formação Estudantil e Bolsa de Monitoria.

Os órgãos de Apoio acadêmico da UFSM são: Bibliotecas Central e Setoriais, Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria (CESMA); Transporte Coletivo, União Estadual dos Estudantes (UEE), União Nacional dos Estudantes (UNE), Diretórios Acadêmicos (DAs), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), Conselho Universitário (CONSUN), e Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA).

Não consta do Guia do Estudante (UFSM, 2005), de onde obtivemos estas informações, o atendimento do Núcleo de Apoio ao Estudante - UFSM (ANIMA), órgão que conta com psicólogos, psicopedagogos, orientadores profissionais, educadores especiais e terapeutas, localizado no prédio do Centro de Educação - CE.

Algumas das Legislações vigentes no Sistema Acadêmico da UFSM são o Decreto-Lei n. 715, de 30 de julho de 1969, que altera o dispositivo da Lei n. 4.375, de 17 de agosto de 1964, referente à Lei do Serviço Militar; o Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969, que dispõe sobre o aluno em condições especiais, o tratamento excepcional, e a sua regulamentação,

considerando que a Constituição assegura a todos o direito à educação; e a Lei n. 6202, de 17 de abril de 1975, que dispõe sobre o tratamento do aluno em condições especiais, regulamentando a frequência escolar.

As Resoluções n. 007/03 e n. 12/99 retificadas pela Resolução n. 004/03, regulamentam, no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, a concessão de benefícios a alunos carentes, revogando-as e dispõe sobre a regulamentação da concessão de benefícios a alunos carentes da Universidade Federal de Santa Maria.

O Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em reunião realizada em 12 de dezembro de 2000, de acordo ao Processo n. 23081.014136/2000-58.

O Parecer n. 029, de dezembro de 2000, do CEPE e o Parecer n. 082 do CLN, da mesma data, têm como objetivo definir o princípio para a orientação das atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFSM. Este documento estabelece que:

As perspectivas traçadas foram definidas em razão do debate sobre problemas vividos no passado e no presente, e da necessidade de encaminhamentos práticos e racionais de flexibilização de procedimentos e adequação de posturas acadêmicas às expectativas da própria comunidade (UFSM, 2002, p. 11).

A visão do documento dá-se de modo a permitir e contemplar, do modo mais extenso possível, o interesse prioritário de todos os segmentos da universidade, bem como suas expectativas de diálogo produtivo e renovador com a sociedade. Dentro desta perspectiva, constituem-se os pilares da UFSM, que são Ensino, Pesquisa e Extensão.

A possibilidade de consolidar as atividades da Universidade Federal de Santa Maria, no que se refere à função social de seu desempenho em ensino, pesquisa e extensão, depende, cada vez mais, de uma definição clara de seu papel como instituição pública. Para que a Universidade de fato desempenhe sua função social de maneira abrangente e sistemática, consciente de seu papel e empenhada na integração com a comunidade, é necessário racionalizar seus

esforços de modo a atender da melhor maneira possível às demandas externas (UFSM, 2002, p. 47).

Em um contexto social em permanente transformação, no qual o processo de modernização do país e o avanço da qualificação em tecnologia convivem face a face com o aumento da complexidade das relações sociais, a Universidade não pode perder seu ideal, e nem deixar de atingir seus objetivos, dando prioridade às práticas sociais inclusivas e integradoras, agregando assim seus três pilares mestres.

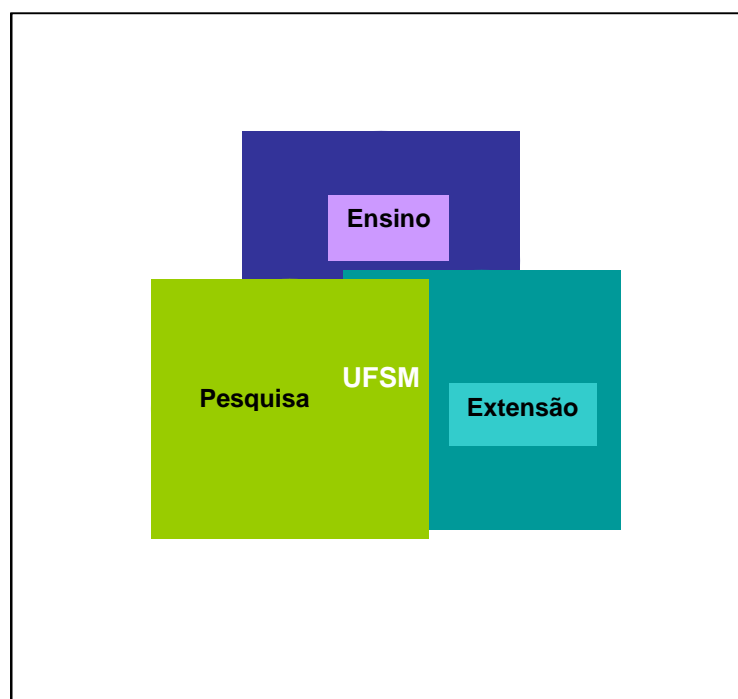


Figura 3 - Fluxograma da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS
- Ensino, Pesquisa e Extensão

Para aperfeiçoar a colaboração entre aluno, universidade e sociedade é imprescindível desenvolver na Universidade um programa de atividades envolvendo direitos humanos e cidadania. Dentro desse programa, é indispensável propiciar: (1) o conhecimento e a reflexão a respeito da fome, miséria, desemprego, violência, exclusão, relações entre o mundo do trabalho e os problemas sociais; (2) a compreensão da situação específica de Santa Maria e região no contexto nacional, no que se refere a esses problemas; (3)

reflexões sobre as relações entre o mundo do trabalho e os problemas sociais; (4) a formulação de estratégias de ação social para intervir nesse processo (UFSM, PPP- 2004).

As incertezas que surgem, quando são avaliadas estratégias para a superação da desumanidade historicamente estabelecida, são resultantes da percepção da complexidade dos problemas vividos no contexto com o qual a Universidade interage. Essas incertezas merecem tanto mais atenção quanto mais tomarmos consciência das responsabilidades diretas e indiretas associadas às tomadas de posições diante dos problemas com que nos defrontamos.

5 METODOLOGIA

5.1 A pesquisa em mapeamento na UFSM

A pesquisa em mapeamento na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM é uma questão ainda pouco explorada, apesar de sua relevância, particularmente por entender que as adequações das barreiras arquitetônicas, atitudinais, curriculares e avaliativas fazem parte de uma política inclusiva que respeite a diversidade dentro da comunidade acadêmica.

Para Moreira (2004),

É grande a escassez de estudos acerca da inclusão do aluno cego, com visões parciais, surdos, com déficits auditivos, transtornos ou perdas motoras significativas, ou deficiências múltiplas no ensino superior brasileiro; ainda são raras as instituições que possuem mapeamentos e/ou algum tipo de acompanhamento a este alunado (MOREIRA, 2004, p. 5).

Esta problemática tem o caráter de trazer à tona discussões relevantes sobre os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais e a importância da universidade discutir e traçar novas metas para este alunado, para não correr o risco de ela perder o seu valor maior que é promover situações novas e desafiadoras.

A escassez de dados quantitativos e qualitativos nesta área dificulta uma definição mais precisa e concreta da problemática social e educacional desta parcela da população.

Neste contexto, as políticas públicas também trazem suas contribuições, pois governam o desenvolvimento e o comportamento deste sujeito, exposto ao que chamamos de macrossistemas, microssistemas, mesossistemas e exossistemas, sob a base teórica de Bronfenbrenner, temáticas estas que nortearam a revisão da literatura deste trabalho, bem como os problemas focados dentro de seus sistemas.

Ao elaborar os aspectos que serviram de questionamento para as entrevistas semi-estruturadas, foram utilizados alguns critérios do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, onde se buscou suporte para o embasamento teórico da pesquisa.

São no contexto dos microsistemas que operam os procedimentos proximais, estes relacionados às classes econômicas e experiências específicas, produzindo e sustentando o desenvolvimento, mas a sua eficácia e a sua implementação dependem da estrutura e do conteúdo dos mesmos. As medidas distais compreendem o *status* socioeconômico da família e outros índices demográficos. A importância de distinguirmos estudos sobre processos proximais ou distais na investigação do desenvolvimento consistiu em um eixo relevante para a seleção de focos de análise (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998).

As análises dos ambientes ecológicos apresentadas pela teoria de Bronfenbrenner abordam quatro classificações: microsistema, mesossistema, exossistema e o macrosistema, sendo que estas serão transpostas para a realidade investigada, pois, de acordo com a proposta desta pesquisa, o objetivo foi investigar o ingresso, acesso e permanência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

O mapeamento junto às coordenadorias dos cursos de graduação da instituição foi feito com a aplicação de um questionário, sendo que o objetivo era conhecer o número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais que fariam parte da pesquisa.

Num segundo momento, após já estarmos com os dados coletados e os sujeitos definidos, passamos para a etapa da coleta, que consistiu em dar voz ou significação pessoal a estes alunos, e saber deles o que a instituição estava lhes oferecendo para garantir seus direitos, enquanto cidadãos “especiais”.

Utilizamos o recurso do *mapeamento*, que é uma ferramenta pouco explorada, embora, tenha sido relevante instrumento, pois o seu objetivo era fazer um levantamento, conhecer e analisar dados sobre o que vem sendo desenvolvido em termos de estratégias de combate às desigualdades que se inserem nesta pesquisa. Ou seja, o mapeamento teve por objetivo a investigação do ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria UFSM – RS, visando encontrar, nos cursos de graduação desta instituição, os alunos com necessidades educacionais especiais permanentes, devidamente matriculados e as condições da instituição para que eles tivessem seus direitos de acessibilidade garantidos.

Portanto, o mapeamento é um instrumento essencial para um adequado planejamento e ação de respostas do que se deseja saber.

5.2 O modelo do estudo

Primeiramente, a pesquisa esteve vinculada aos estudos bioecológicos de Bronfenbrenner, sendo centrada no desenvolvimento humano e no contexto em que a pessoa vive, bem como nos processos interativos que influenciam esse desenvolvimento, em determinados períodos de tempo. Pois, tendo como objetivos conhecer e analisar um sistema educacional e suas atitudes frente ao processo inclusivo abrange um ambiente ecológico que almeja o desenvolvimento e a interação, segundo a qual a pessoa que está presente num determinado contexto se relaciona e interage face a face com outros meios ou ambientes experienciados.

Para a definição de ambientes da pesquisa Bronfenbrenner (1996) utilizou-se do termo experienciado, que é enfatizado para indicar a maneira como a pessoa percebe e confere um significado à influência do ambiente, ou a importância do campo fenomenológico na pesquisa ecológica que vai além de suas características objetivas. Dessa forma, é imprescindível embasarmos

a investigação em um aporte teórico de cunho bio-ecológico do desenvolvimento. Por isso se justifica a utilização da teoria de Bronfenbrenner, apresentada de forma esquematizada na Figura 4.

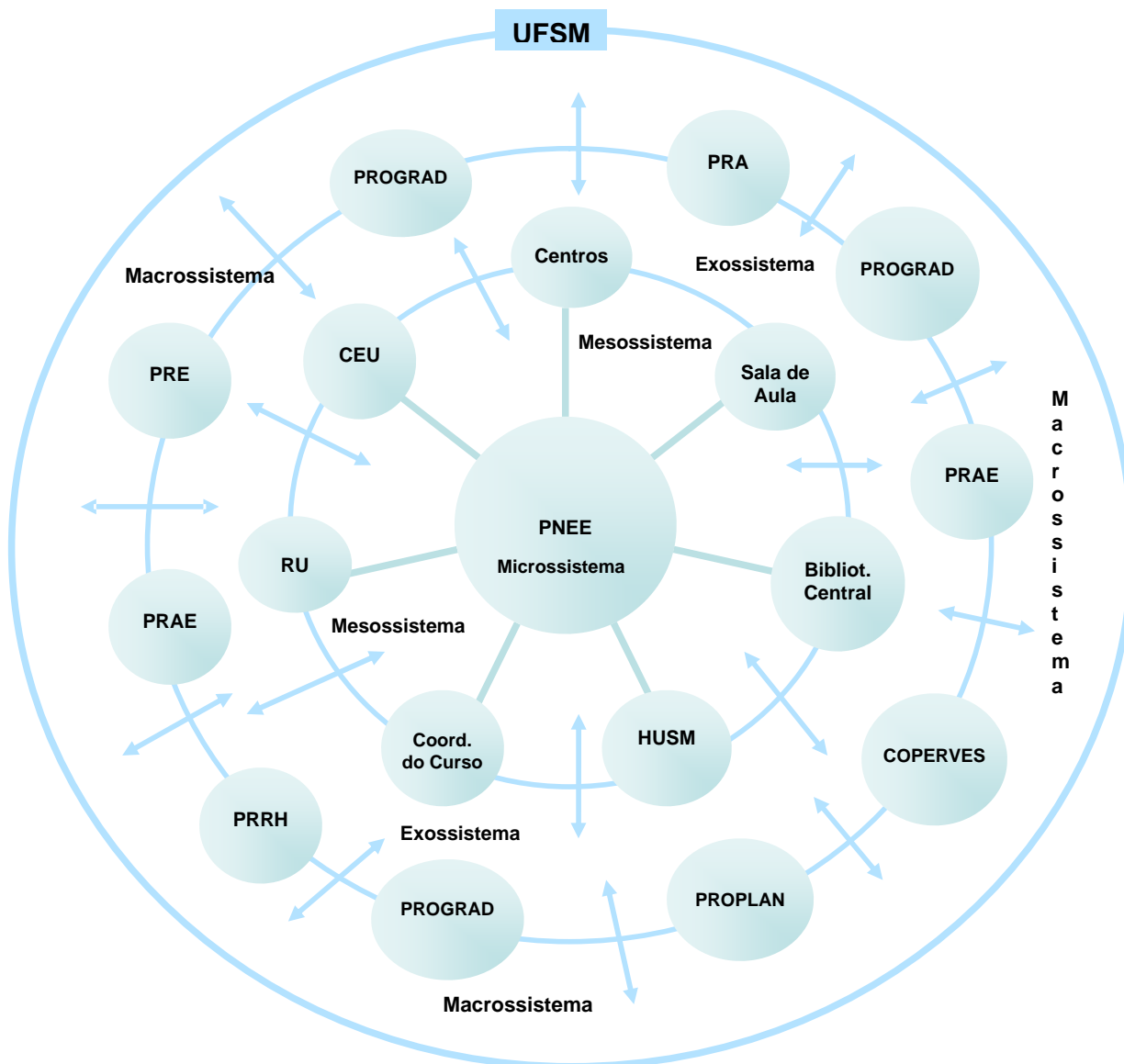


Figura 4 – Esquematização da estrutura da teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner Adaptado de Krebs (apud VIEIRA, 1999, p. 19).

Como já colocando anteriormente, a pesquisa utilizou o cotidiano acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que, num primeiro momento ocorreu via coordenações dos cursos de graduação como forma de mapeá-los, ou seja, fazer um levantamento de quantos alunos há em cada curso e qual o tipo de necessidade educacional especial que ele apresenta, o direcionamento se deu para verificar se a UFSM oferece condições reais para um processo de ingresso, acesso e permanência dos NEE.

Ainda dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, autores como Bogdan e Biklen (1994) nos trouxeram características importantes. Numa investigação com esse crivo, a primeira característica é a fonte direta de dados, o ambiente natural, ou seja, há uma preocupação com o contexto, pois, assim, entende-se que as ações possam ser compreendidas de uma forma mais clara.

O pesquisador interessa-se mais pelo procedimento do que simplesmente pelo produto, ou seja, o resultado, sendo esta a terceira característica. O pesquisador tem uma postura analítica para conduzir a pesquisa, o que nos remete à quarta característica, pois se utiliza uma parte constituinte do todo para perceber as questões mais relevantes. Logo, não se pode prever quais são as questões mais pertinentes antes da realização da investigação.

A quinta característica da pesquisa qualitativa, segundo os autores citados, refere-se ao modo como os diferentes sujeitos investigados vêm as suas diferenças, ou seja, ao modo como as pessoas as interpretam, já que os pesquisadores qualitativos estão continuamente questionando os sujeitos investigados. Nesta característica, o diálogo entre investigador e seu sujeito de pesquisa é fundamental, pois do mesmo poderá ocorrer a percepção da construção do seu contexto social e, para isto, empregam-se estratégias.

Em relação aos instrumentos para obtenção dos dados referentes à presente pesquisa, foi utilizada a entrevista semi-estruturada que, segundo Ludke e André (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico,

porém não aplicado rigidamente, e permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A justificativa para ser descritiva está centrada na ação inicial da pesquisadora, que foi procurar e anotar, no diário de campo, tudo o que constava no Campus da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM – RS, em toda sua extensão. Neste espaço físico não se consideraram somente os aspectos arquitetônico e urbanístico, mas ressaltaram-se, também, o detalhamento fotográfico minucioso e a avaliação das placas de sinalização, corredores e outros meios.

Na parte externa dos prédios, ruas laterais, avenidas e alamedas foi feita uma contagem de quantas rampas existem, bem como se suas medidas são compatíveis para as pessoas que fazem uso de cadeiras de rodas (cadeirantes) ou com dificuldades de locomoção, cujo problema principal é a acessibilidade, traçando-se uma representação de como as mesmas poderiam se deslocar de um prédio para outro.

Internamente, observaram-se - e foram fotografados - corredores com corrimão, elevadores, banheiros adaptados e rampas de acesso e escadarias, fatores estes que poderiam servir de elementos facilitadores nas mudanças de atitude e ações da instituição para contemplar a inclusão, principalmente do aluno cego para o qual a segurança é essencial no deslocamento.

5.3 Plano da investigação

Como passo inicial da investigação, procuramos encontrar os alunos com necessidades educacionais especiais, saber em que cursos eles tinham sido aprovados pelo vestibular. Para obter estas informações, utilizamos uma entrevista semi-estruturada junto aos coordenadores dos 58 (cinquenta e oito) cursos de graduação, dentro das 8 (oito) Unidades de ensino que compreendem: o Centro de Educação (CE), o Centro de Ciências Sociais (CCS), o Centro de Ciências Rurais (CCR), o Centro de Ciências Sociais e

Humanas (CCSH), o Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), o Centro de Tecnologia (CT), o Centro de Artes e Letras (CAL) e o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD).

Os alunos com necessidades educacionais especiais, participantes da pesquisa, deveriam obedecer aos critérios de terem solicitado o recurso assistencial que a COOPERVES oferece, através das bancas especiais, quando o aluno faz a inscrição para o vestibular (este documento vem em anexo ao Manual do Vestibular) e, após a realização da prova nas bancas especiais e terem sido aprovados por vestibular, a partir do ano de 2001, ano no qual começamos a trabalhar junto à COOPERVES, como intérprete de LIBRAS nas bancas especiais.

Não consideramos, nesta pesquisa, como fonte para a coleta de dados junto à COOPERVES, os alunos que ingressam na instituição através do Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), devido a sua abrangência, já que, atualmente, atende quase todo o Estado do Rio Grande do Sul, onde ocorrem provas de vestibular, o que tornaria inviável a pesquisa, neste momento.

Outro critério que elencamos para efetuar a pesquisa foi o ingresso à instituição através da solicitação de vagas remanescentes por ingresso/reingresso à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), órgão que designa este remanejo.

A pesquisa foi complementada com consultas bibliográficas e documentais em órgãos como a COOPERVES e PROGRAD, Regimentos Internos, Projeto Político-Pedagógico, Guia do Aluno, Estatuto e Diretriz da instituição.

Depois que obtivemos as informações que constam da Tabela 1, as mesmas foram enviadas ao DERCA, para que este órgão realizasse uma pesquisa de matrícula dos alunos, com o objetivo de encontrar outros acadêmicos que também tivessem necessidades educacionais especiais e que estivessem devidamente matriculados, mas que não tivessem sido referidos

nas entrevistas aos coordenadores de curso. Infelizmente, não conseguimos realizar nosso objetivo, pois, após 30 dias em poder do DERCA para realizar a pesquisa, a mesma nos foi devolvida, somente com os dados relativos ao ano de 2005, dos quais constava apenas um aluno com necessidades educacionais especiais na Pós-Graduação.

Nesta mesma perspectiva das relações interpessoais, ocorreu outro episódio que interferiu negativamente na pesquisa: a negativa em responder à entrevista por parte de duas coordenações - a do Curso de Enfermagem, na qual a coordenadora solicitou documentos de vários setores da instituição que validassem a pesquisa, e a do Curso de História, que, depois de muitos contatos, solicitou que fosse deixado o questionário para ser respondido num segundo momento. Nessa última Coordenação foram deixados três questionários, porém não houve retorno de nenhum deles.

5.3.1 Delineamento do estudo

1ª Etapa - Nesta etapa, os questionários para coleta de dados foram examinados e avaliados pelos membros da banca examinadora, sendo que esta nos autorizou a iniciar a pesquisa, com o devido documento em mãos e mais a autorização para que os Coordenadores dos cursos assinassem autorizando a publicação de suas falas. Inicialmente, foram realizadas as entrevistas com os Coordenadores das oito unidades de ensino, sendo que algumas delas ficam fora do campus da UFSM, pois se localizam no centro da cidade de Santa Maria, sempre informando aos coordenadores, sistematicamente, os objetivos, o orientador e a finalidade da pesquisa. Todas as unidades de ensino e seus respectivos cursos de graduação, assim como as residências dos estudantes (CEUs), nas quais se realizaram as entrevistas, foram fotografadas, para registrar as vias de acesso aos prédios, tanto interna quanto externamente, após o devido consentimento dos porteiros responsáveis ou dos próprios coordenadores, quando não havia portaria. Fotografamos e medimos todas as rampas de acesso que faziam ligações com as avenidas,

ruelas e alamedas que possuíam rampas de acesso, tanto no campus quanto nos prédios de apoio.

Observamos e fotografamos, em todos os prédios, aspectos referentes aos sanitários, bebedouros e elevadores, pois estes também, quando usados ou instalados de maneira errada, constituem barreiras arquitetônicas que dificultam o acesso. As fotos foram realizadas com máquina Kodak 3.2 Digital.

Contextualizamos o Hospital Universitário e suas vias de acesso, juntamente com a sala de recursos da Classe Hospitalar, embora não estivesse explícito no contexto da pesquisa, porém ele é parte do Centro de Ciências da Saúde.

2ª Etapa – A partir do momento em que tínhamos os dados arquitetônicos, passamos para os dados investigativos junto aos coordenadores, e delimitamos como campo da pesquisa as 58 coordenações dos cursos de graduação, divididos em 8 unidades administrativas, como já citado anteriormente.

Enfrentamos alguns fatores negativos nesta etapa da pesquisa, devido à recorrência para localizar o entrevistado/coordenador e o aluno, devido à greve no segundo semestre de 2005.

A partir destas entrevistas com os coordenadores, foram definidos os sujeitos de pesquisa, passando, então, para a terceira etapa.

3ª Etapa – Nesta etapa, obtivemos a autorização dos coordenadores dos cursos os números telefônicos dos alunos para procurá-los fora da instituição, por motivo da greve. Por motivos alheios a nossa vontade, um aluno deixou de ser entrevistado, uma vez que a família não permitiu nosso acesso a ele.

Iniciamos o contato com os alunos e, em alguns casos, tornou-se imperativo fazermos as entrevistas em suas residências (no Campus, e fora dele), em função do recesso pela greve na instituição. Algumas entrevistas foram gravadas e outras filmadas, sempre com o cuidado de preservar a

identidade dos entrevistados; as entrevistas gravadas foram devidamente transcritas pela pesquisadora.

Para a entrevista com o aluno surdo, foi utilizado um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para que obtivéssemos total entendimento das respostas do aluno. Este profissional está devidamente cadastrado na Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS), órgão que regulamenta esta profissão. A entrevista também foi filmada.

Na entrevista com o aluno cego, por solicitação do entrevistado, a bolsista que o acompanha em aula, esteve presente na sala.

5.4 Plano metodológico

Para compor o plano metodológico, fizemos a pesquisa em outros setores da instituição para que nos fossem fornecidos dados de forma mais detalhada para a complementação das informações já obtidas, ou seja, por meio da tecnologia de informação existente em cada setor, bem como, revistas, anais, sites de órgãos governamentais e publicações de relatórios existentes na instituição pesquisada. Todos estes recursos fizeram-se necessários para que conseguíssemos atingir plenamente os nossos objetivos.

Na fase inicial do trabalho, ocorreram análises documentais, tanto de registros escritos em papel quanto de meios eletrônicos (e-mail ou sites). Este fato deu-se pela necessidade de consulta às Políticas Públicas, Editais, Programas de Secretárias Federais e Legislações, dentre outras. Foram consultadas páginas eletrônicas da Universidade Federal de Santa Maria - RS e outras Instituições de Ensino Superior (IES), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) e de outras instituições, para análise de publicações sobre a temática deste trabalho, com o propósito de construir o referencial para o Estado da Arte e construção desta dissertação.

Salientamos que toda a parte referente à legislação utilizada foi gravada em CD-ROM, como forma de produção de material didático para a instituição, com o título “Legislação, referente à pessoa com Necessidades Especiais”.

5.4.1 Sujeitos

O critério utilizado foi um mapeamento na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM - RS, delimitando como sujeitos da amostra os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (tab. 1), que solicitaram recursos junto à Comissão Permanente do Vestibular (COPERVES) no período de 2001 a 2005, para realização das provas do vestibular, ou que solicitaram vagas remanescentes de ingresso/reingresso junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Não foi abordada a outra forma de ingresso na instituição - pelo Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), embora, após as entrevistas, verificamos que um dos sujeitos da pesquisa ingressara na instituição por esta modalidade.

Caracterizamos, então, estas duas populações (os alunos que ingressaram por vestibular e que, ao realizarem sua inscrição, solicitaram o uso das bancas especiais, e os que o fizeram por ingresso/reingresso), que passaram a cursar o ensino superior na instituição pública, de modo a evidenciar a prevalência das respectivas problemáticas.

Portanto, participaram deste estudo as 58 coordenações dos cursos de graduação da instituição, dentro de suas respectivas unidades de ensino, quando foi utilizado um questionário com questões pontuais sobre a existência de alunos com necessidades educacionais especiais, devidamente matriculados em seus cursos e outras perguntas relativas ao contexto acadêmico. Também compuseram o cenário descritivo da pesquisa órgãos como a PROGRAD, a COPERVES e o DERCA, que contribuíram com

informações, as quais permitiram caracterizar a descrição e as informações complementares.

Considerando a importância de conhecermos a comunidade acadêmica, sua legislação e os pressupostos teóricos que envolvem a instituição e algumas ações institucionais², entrevistamos o diretor do DERCA, órgão inicialmente não previsto para a pesquisa, mas importante, por ser responsável pelos dados de processos de ingresso/reingresso.

Mantivemos também contato com a PROGRAD, que é um órgão auxiliar, que coordena e supervisiona as atividades acadêmicas, bem como o remanejamento de vagas, e que tem, como um dos seus objetivos, “construir uma política integrada de acesso e permanência dos alunos na Universidade” (UFSM, 2006). Este órgão também é responsável pelo vestibular, juntamente com a COPERVES.

Foi-nos informado que o Diretor do DERCA estaria mais apto a responder estas questões, visto que este Departamento é vinculado à PROGRAD e à COPERVES, e os processos ocorrem via DERCA.

O objetivo inicial da entrevista a este órgão foi ter, antes de ir a campo para entrevistar as coordenações, informações sobre os alunos que haviam solicitado ingresso/reingresso na instituição e os cursos correspondentes. Nesta direção e dada a importância dos resultados que poderíamos obter, começamos a pesquisa por este contato.

Salientamos que os cursos de Matemática, Física, Fonoaudiologia e Medicina apenas responderam à questão 01 (na sua coordenação/curso, existem alunos com necessidades especiais?), sendo que este último demorou trinta e cinco dias para nos dar um retorno da entrevista.

Na tabela a seguir estão relacionados os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais registrados no sistema da COPERVES da UFSM, no período de 2002 a 2006, por tipo de necessidade especial que solicitaram bancas especiais.

Tabela 1 – Relação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais registrados no sistema da COPERVES da UFSM, no período de 2002 a 2006, por tipo de necessidade especial que solicitaram o uso das bancas especiais.

Tipo de Deficiência	Nº de Alunos	Ano do Vestibular
		2002
Esclerose Múltipla	01	
Deficiente Físico - uso de muletas	01	
Cego	01	
Visão reduzida	01	
Tremor, prejudicando o desempenho motor.	01	
Surdo	01	
Cego	01	
		2003
Deficiente Físico - uso de muletas	02	
Visão reduzida	02	
Surdo	03	
Cego	02	
Deficiente Físico	01	
Deficiente Físico - falta do membro superior direito	01	
Faz Quimioterapia e Radioterapia	01	
		2004
Deficiente Físico	07	
Visão reduzida	03	
Cego	02	
Internado na hemato-oncologia	02	
Distúrbio de Aprendizagem	01	
Comprometimento Neuromotor	01	
		2005
Visão reduzida	05	
Deficiente Físico	05	
Internado na hemato-oncologia	02	
Cego	01	
Surdo	04	
Deformidade na coluna	01	
Dislexia – (Aluno Especial na Pós-Graduação)	01	
Síndrome do Pânico		
		2006
Surdo	02	
Visão reduzida	01	
Síndrome do Pânico	02	
Dislexia	01	
Seqüelas Motoras - dificuldades de locomoção	01	

Fonte: Ofício 05/2006, de 1º de fevereiro de 2006, da COPERVES

6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

O conceito de inclusão é uma temática que se encontra em fase de discussão e desenvolvimento de ações. Trata-se de uma questão complicada e de complexos resultados de caráter imediato, pois implica desestruturar uma cultura de exclusão e construir uma outra, que não só promova o acesso do aluno às instituições de ensino, mas que o retenha com sucesso.

No Projeto Político-Pedagógico da UFSM tem-se que a Universidade está consciente de que seu papel não é apenas receber demandas da sociedade, nem apenas dialogar com ela. Seu papel é propriamente constitutivo e estruturador.

Ao produzir, discutir e difundir conhecimento, ela contribui para as transformações sociais. Suas orientações institucionais estão associadas às suas expectativas de participação consciente na mudança social.

Incluir não significa apenas colocar o aluno com necessidades educacionais especiais na rede de ensino, seja fundamental, médio ou superior, mas reformular todo um sistema educativo e social, calcado numa sociedade excludente. Transformar esta sociedade exige comprometimento e participação de todos e a maneira como esta se organiza e controla os recursos de acesso para a inclusão destes alunos é reveladora de práticas sociais contraditórias.

6.1 O Projeto Político-Pedagógico da UFSM

Tomamos como foco inicial, para análise dos dados, o Projeto Político Pedagógico da Instituição, por ser um documento legal e de base, aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, que são os temas norteadores e sustentadores na instituição.

[...] O PPP da UFSM consiste em uma formulação institucional, contemplando interesses referentes ao conjunto da comunidade acadêmica. Cada curso, especificamente, deve valorizar os princípios de trabalho construídos em sua experiência, avaliar as possibilidades de superação de fronteiras, implementar ações de qualificação de seus cursos, e ter presentes as demandas prioritárias da sociedade. Para cumprir esses objetivos, cabe estabelecer seu próprio projeto político-pedagógico [...] (UFSM, 2000, p. 16).

Em suas 63 páginas, este documento apresenta todas as diretrizes, direcionamentos e prioridades, a autonomia que cada curso deverá ter em relação aos seus alunos e suas expectativas para superar desafios e implementar ações inclusivas, e suas relações com o contexto da comunidade acadêmica.

Para investigar a questão referente ao Projeto Político-Pedagógico da Instituição, fizemos a seguinte pergunta:

Embasado no Projeto Político Pedagógico desta instituição, existe alguma medida inclusiva para garantir a acessibilidade e permanência deste(s) aluno(s)?

Obtivemos as seguintes respostas (que estão em ordem seqüencial) dos Cursos de Filosofia (1), Arquivologia (2), Educação Especial (3), Letras (4), Pedagogia - Noturno (5), Artes Visuais (6), Engenharia Florestal (7), Graduação à Distância de Educação Especial (8), Engenharia Mecânica (9), Engenharia Elétrica (10), Música (11) e Educação Física (12).

- 1) Não há um programa ou medidas específicas, permanecendo o critério geral da IES.
- 2) Seriam encaminhados aos setores competentes da IES, para terem melhor desempenho no curso.
- 3) Não há PPP ainda na nossa instituição, ou seja, no CE.
- 4) Não. A coordenação dispensa um secretário, em algumas noites, para buscar o aluno e trazê-lo para a aula.
- 5) Desconheço, mas tendo acadêmicos a IES deve dar condições.
- 6) Atendimento individualizado.
- 7) Através das atividades complementares de graduação (maturidade, segurança, tanto conhecimento como postura profissional).
- 8) Não há previsão.

- 9) Não.
- 10) Não.
- 11) No caso específico, material didático ampliado é utilizado e recomendado para os professores.
- 12) Não.

Dando seguimento, a segunda questão foi: Em caso afirmativo, qual(is)?

Para esta pergunta houve as seguintes respostas dos cursos de Arquivologia (1), Educação Especial (2), Letras (3), Pedagogia – Noturno (4), Artes Visuais (5) e Educação Física (6):

- 1) Ânima.
- 2) Avalio que são ações isoladas, que cada coordenação, procura medidas inclusivas, caso tenha algum aluno matriculado. Nós procuramos. Mas não é fácil, não temos recursos humanos, não temos infra-estrutura adequada, etc., temos que procurar mediante a matrícula do aluno no curso.
- 3) (Tentou-se conseguir). Conseguimos moradia no CEU, mas familiares do aluno, não concordaram em deixá-lo na casa.
- 4) Todas que forem de sua competência.
- 5) Idem.
- 6) Não

Os demais cursos não responderam às questões acima referidas.

O Projeto Político-Pedagógico da UFSM, em seu artigo 1º afirma que todos os cursos deverão estabelecer e aprovar seus projetos políticos para sua implementação até o final de 2004.

A possibilidade de cada curso da UFSM ter clareza quanto as suas prioridades, e estabelecer com coerência suas estratégias de trabalho, depende de seu modo de formular e encaminha seus próprios interesses. Através da redação de um Projeto Político Pedagógico, cada curso apresentará publicamente os seus princípios norteadores, contribuindo para que suas atividades sejam organizadas dentro de orientações coerentes e fundamentadas (UFSM, 2000, p. 28).

Para que as instituições de ensino superior tenham a função social de formar um profissional consciente e possam dar respostas educativas eficazes, torna-se urgente um novo pensar, uma nova forma de olhar este aluno, um novo conceito e novos currículos, que possam abranger questões relativas à

educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e toda sua legislação.

A solicitação para este encaminhamento de discussões e ações foi estabelecida na Resolução n. 004/2002, que define prazos para elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos da UFSM (UFSM, 2005).

As iniciativas para manter interconectados o ensino, a extensão e a pesquisa devem ocorrer por iniciativa tanto de professores como de alunos, pois ambos são responsáveis pelos resultados ao final do processo e ambos devem ansiar que os processos de desenvolvimentos sejam mais produtivos.

[...] cada vez mais, problemas sociais, econômicos e culturais que repercutem na prática do cotidiano devem ser considerados na vivência acadêmica diária e nas relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem (UFSM, 2000, p. 30).

Dentro deste processo interconectado, torna-se imperativo que se propiciem discussões com os profissionais docentes que atuam nestas instituições, para que obtenham conhecimentos dos documentos norteadores e as suas concepções para exercerem seu trabalho com qualidade e com uma visão voltada para a realidade social, que evolui a todo momento, contribuindo, assim, para gerir os problemas institucionais de seus cursos.

[...] O PPP, consciente das transformações propõe um encaminhamento para suas orientações acadêmicas, de modo a, na medida do possível realizar intervenções no processo histórico. Essas intervenções devem acontecer de maneira que a realidade conduza suas mudanças no sentido de um aumento das condições de atendimento das demandas coletivas, e de uma diminuição da desigualdade social. Caso não contribua para esse sentido dos acontecimentos, considerando a responsabilidade que lhe cabe, a universidade estaria se omitindo, ou contribuindo para o incremento de problemas (UFSM, 2000, p. 20).

A universidade, sobretudo a pública, tem o compromisso social e acadêmico de renovar constantemente seu papel, no sentido de repensar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, no sentido mais democrático, e de garantir uma constância de

qualidade para todos seus alunos, sejam estes com necessidades educacionais especiais ou não (MOREIRA 2004).

Segundo Carvalho (1997), um mundo inclusivo é um mundo no qual todas as pessoas têm as mesmas oportunidades de ser e de estar na sociedade, de forma participativa, e no qual as relações entre o acesso às oportunidades e as características individuais não estejam marcadas por interesses econômicos, mas pela igualdade de valor entre as pessoas.

Com o objetivo de reverter esse quadro, no qual se inserem as minorias em geral, tem-se discutido um novo paradigma: a Inclusão para Todos. Para tanto, a sociedade precisa assumir mais concretamente o seu papel, criando as condições necessárias para a equalização de oportunidades.

[...] A fim de dar condições para a implementação de práticas acadêmicas que contribuam para o benefício social, é necessário que a Universidade se organize internamente, em coerência com seus objetivos e em favor de sua interação com o contexto (UFMS, 2000, p. 25).

A inclusão é um processo que precisa constantemente ser analisado e repensado; incluir denota que todos possam participar de atividades, deslocamento, estudos, etc., enfim, ter seus direitos e deveres garantidos, tanto para as pessoas com deficiência como para as que a sociedade institui como “normais”. Significa permitir a essas pessoas obter aquilo que as torna felizes e promover um olhar para a pessoa e não para sua deficiência. Para a educação atual vejamos o sujeito com deficiência como ele é, um “aluno especial” cujas necessidades especiais e especificidades demandam recursos, procedimentos e conhecimentos peculiares.

Cada aluno deve ser encarado pela instituição como um sujeito capaz de participação atuante no âmbito coletivo, de entendimento do contexto em que vive, e de avaliação ética dos problemas colocados pela realidade.

A formação universitária se deixa de lado o componente propriamente humanístico do processo de formação, reduz os estudantes a figuras anônimas e indiferentes (UFMS, 2000, p. 23).

Uma instituição que promove estudos e projetos, versando sobre um processo inclusivo e, principalmente, que forma docentes para trabalhar em

instituições de ensino inclusivo e possui ambientes educacionais flexíveis, pois trabalha como uma rede de cooperação mútua, não pode isentar-se de seu compromisso social que é conhecer seu aluno.

Desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valores iguais. Nesse sentido precisamos reavaliar a maneira como estamos trabalhando em nossas universidades, para proporcionar aos alunos as oportunidades e as habilidades de participar da sociedade.

Experiências educacionais adequadas e serviços afins podem e devem ser providenciados. Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam ter o valor da igualdade, a auto-estima e o sucesso, dando-lhes assim, uma melhor qualidade de vida.

6.2 O foco da investigação: dados e resultados

A partir deste ponto incluímos o termo "permanente" como forma de centrar nosso foco de análise no sujeito, visto que a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência foi regulamentada pelo Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e, no seu Artigo 3º, está disposto: "Deficiência Permanente - Aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos [...]" (BRASIL, 1999, s. p.).

Alguns questionamentos serviram de base para esta pesquisa, junto aos Coordenadores dos cursos, sobre os dados gerais dos alunos com NEE, na instituição. Os Coordenadores responderam sobre a existência ou não de aluno(s) com Necessidades Educacionais Especiais Permanentes, e, em caso afirmativo, disseram quantos eram e que tipo de Necessidades Especiais Permanentes esses alunos apresentavam, como cegueira, deficiência física, doenças congênitas graves ou crônicas, paralisia cerebral, surdez, visão

subnormal ou congênitas graves ou crônicas, paralisia cerebral, surdez, visão subnormal ou resíduos visuais entre outros.

Os alunos encontrados, seus cursos correspondentes e as necessidades educacionais especiais estão relacionados no quadro a seguir.

Aluno(s)	Curso	Necessidades Educacionais Especiais Permanentes
A	Arquivologia	Autismo
B	Engenharia Elétrica	Esclerose Múltipla ou Mielopatia
C	Engenharia Mecânica	Distrofia Muscular Progressiva
D	Educação Especial	Surdo
E	Farmácia	Visão subnormal ou Resíduos visuais
F	Letras Espanhol	Cego
G	Letras	Falta de um braço
H	Música	Glaucoma congênito
I	Educação Física	Deficiência física

Quadro 1 - Aluno(s) com Necessidades Educacionais Especiais Permanentes na UFSM – RS

Por vias informais³, tomou-se conhecimento que no curso de Filosofia existe um aluno como Necessidades Educacionais Especiais, o qual não foi referenciado pelo coordenador e também não foi possível entrar em contato com o aluno, por estar em recesso de semestre. Neste caso, não conseguimos saber o porquê da omissão do Coordenador em relação a tal aluno.

Também existe outro aluno como Necessidades Educacionais Especiais, que já foi mencionado anteriormente, o qual, por solicitação sua não se referiu o curso que frequenta. Este aluno nos confidenciou que ingressou na instituição através do vestibular, mas, quando da inscrição para realizar as provas, não solicitou os recursos de sala especial junto à COPERVES.

Isso podemos constatar na próxima etapa da pesquisa, quando solicitamos um relatório dos alunos que fizeram uso das bancas especiais a partir do ano de 2001.

No total, foram encontrados, nos cursos de graduação, nove alunos com Necessidades Educacionais Especiais Permanentes, devidamente matriculados nas disciplinas vigentes ao semestre. Na Pós-Graduação, pelas informações da COPERVES, obtivemos dados de mais um aluno, porém não nos foram fornecidos os dados referentes ao seu tipo de deficiência, tanto pelo aluno como pela Coordenação do curso e pela própria COPERVES.

Ainda, tivemos conhecimento de dois alunos que possuem Necessidades Educacionais Especiais Permanentes, os quais não foram citados pelas Coordenações de seus cursos. Obtivemos as informações sobre esses alunos por meio de seus colegas e da portaria do prédio do curso. Também, nesses dois casos não sabemos o porquê da omissão de informação por parte dos Coordenadores dos cursos aos quais eles pertencem.

Desta forma, foi atingido o objetivo de conhecer onde estão os alunos com Necessidades Educacionais Especiais Permanentes, pelas informações obtidas junto às Coordenações dos cursos de graduações, muito embora, algumas tenham ocultado três alunos, que, como já citado, não sabemos por que.

A pergunta inicial questionou sobre o processo de ingresso/reingresso na instituição, se os alunos com deficiência teriam seus processos analisados sob outro olhar, como se dá a seleção e se, através destes processos, teriam o conhecimento prévio de alunos com necessidades educacionais especiais. Não formulamos questões para uma entrevista, visto que nos foram dados somente alguns minutos para realizarmos nossas indagações.

Mesmo sendo uma perspectiva de entrevista, conseguimos manter o foco principal da análise, sendo plenamente contemplado, na fala do Diretor, que nos informou que os processos não sofrem qualquer análise sob o viés da deficiência dos alunos.

Nós, aqui, não ficamos sabendo se o aluno é deficiente ou não, apenas ofertamos as vagas; se o candidato contempla o edital, preenche os requisitos, tudo certo, a vaga será dele. Uma única vez ficamos sabendo de um caso, mas depois que o aluno já tinha sido selecionado e porque tinha uma professora que corria muito atrás de recursos; era surdo, e o CE trabalhou muito. Não lembro de outros casos. Não temos estes dados.

Quando perguntado sobre a importância da análise a respeito destes alunos, ele respondeu:

Como já expliquei anteriormente, seria bom saber destes alunos para responder às questões do INEP ou instituir comissões que se trata deste problema, também seria importante. A UFSM irá lançar o Portal do Aluno, que atenderá de alguma forma estes problemas.

Faz muitos anos que a nossa instituição não responde a questão do Censo do Ensino Superior - INEP, sobre quantos alunos com deficiência temos e, muito menos quais são estas deficiências. Na página da UFSM não constam estes dados. Não temos estes dados no UFSM em números. Se obtivéssemos seria ótimo.

Sendo assim, analisamos que os sujeitos da pesquisa incidiriam a partir dos dados das entrevistas nas coordenações. A partir desse momento, tivemos certeza de que aquilo que tínhamos metodologicamente aferido para encontrarmos os sujeitos da pesquisa estava sendo contemplado, pois já tínhamos o retorno da COPERVES e da PROGRAD, agora passando para as Coordenações.

Ao entrevistarmos os 58 coordenadores dos cursos de graduação, nos foram relatadas algumas outras Necessidades Educacionais Especiais Temporárias, que não estavam no foco da pesquisa, mas que achamos pertinente mencionar, por situar estes alunos no contexto acadêmico.

Conforme o relato do coordenador, do Curso de Agronomia *“Não, ou melhor, desconheço, tenho 5 minutos para a entrevista. O que tenho são quatro casos de Depressão”*.

O coordenador do Curso de Artes Cênicas mencionou *“Não, no momento. Sem evidências e/ou diagnóstico, há sintomas de problemas neuropsiquiátricos”*, e o coordenador do curso de Educação Especial relatou

“Dificuldades em aspectos que envolvem leitura e interpretação de textos, bem como de escrever textos e expressar opiniões sobre assuntos pertinentes às disciplinas. Dificuldades de relacionamentos interpessoais entre os alunos e aluno-professor etc.”.

No curso de Engenharia Florestal, o coordenador afirmou ter alunos que apresentam:

Dificuldades de Aprendizagem, Drogas e Depressão. Sendo que tínhamos um aluno com deficiência visual - devido a Diabetes, foi encaminhada para a PROGRAD, para que tentasse trocar de curso, visto a dificuldade de seguir neste. Como não obteve sucesso, trancou o curso.

O Coordenador do Curso de Geografia informou *“Dois casos de Depressão”* e o do Curso de Física, *“Aluno com depressão; já encaminhei para o Ânima, mas não tenho idéia de quem seja”*. No Curso de Licenciatura em Química, o coordenador mencionou *“Depressão, seis casos”* e refere que os que moram na União são mais propensos. O curso tem uma preocupação para que os alunos vivenciem a realidade dos alunos com NEE, oferecendo uma disciplina relacionada.

Nos Cursos de Química Industrial e Pedagogia (Diurno) foi relatada a incidência de *Depressão*, mas sem referência à quantidade de alunos.

O Coordenador do Curso de Medicina Veterinária informou ter *“Depressão - na média de um caso por semestre. Outra observação que atualmente, temos uma aluna em atestado médico, cadeirante temporária, que estaria em estágio, mas, infelizmente não pode porque o Hospital não oferece condições de locomoção com a cadeira de rodas”*.

O Coordenador do Curso de Artes Visuais comentou ter incidência de *Depressão*, mas sem informar o número de alunos e observou que houve, em sua coordenação, dois casos de trancamento de matrícula por motivo de depressão, inclusive sendo encaminhados para o Ânima, que oferece assistência para estes casos, mas que, pela demora na triagem de atendimento, houve o trancamento de matrículas. Também informou que

ocorre muita depressão entre os professores e que inclusive, solicitou que o Ânima tivesse um atendimento mais abrangente, uma maior divulgação e melhor triagem.

O Coordenador do Curso de Comunicação Social relatou três casos de depressão e de distúrbios de aprendizagem; o Curso de Arquitetura e Urbanismo, quatro casos de *Depressão* e o Curso de Ciências Biológicas, três casos de *depressão*.

O Curso de Ciências Econômicas informou:

Depressão (01), atualmente, mas já tivemos 03 casos de suicídio por problemas depressivos no curso, o último inclusive no semestre passado, e outro que trancou o curso. Seria bom se o Ânima pudesse ser mais abrangente neste atendimento, ou que tivesse um posto na cidade para atender os alunos daqui.

Os demais cursos não responderam às questões.

Observa-se que a Depressão, segundo o Portal ABC DA SAÚDE (2005), “é um Transtorno Afetivo (ou do Humor), caracterizada por uma alteração psíquica e orgânica global, com conseqüentes alterações na maneira de valorizar a realidade e a vida”. Ela aparece referida em uma grande população, nos cursos, e tanto os alunos quanto os coordenadores se queixam de que o órgão que a instituição oferece para este tipo de atendimento não está conseguindo abarcar todos os casos. Isto sugere uma necessidade urgente de pensar em pesquisas que envolvam o tema da depressão em relação aos alunos da instituição e/ou pesquisas sobre o atendimento do Ânima, ou sua ampliação em espaço e/ou localização e profissionais.

O Ânima é um núcleo de apoio, vinculado e situado no Centro de Educação que atende a todos os estudantes da UFSM. É o local onde o aluno pode expressar suas angústias, anseios, dificuldades, enfim, tudo aquilo que lhe preocupa. No Ânima o aluno encontra psicólogos, psicopedagogos, orientadores profissionais vocacionais, educadores especiais e terapeutas sempre dispostos a ajudá-lo.

Para o aluno começar a freqüentar deverá vir pessoalmente no Ânima, sala 3155, prédio 16 - Centro de Educação - para agendar o seu horário de atendimento. Na primeira visita preencherá uma ficha de inscrição e deverá trazer uma cópia da matrícula.

Retornando ao tema, antes de explicarmos o que é o Núcleo do Anima, esses sujeitos não foram incluídos nesta pesquisa, pois elencamos como critérios os sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais Permanentes, conforme já definido no corpo do referencial, não fazendo parte do nosso contexto de análise o foco da Depressão nem o Ânima.

Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996) nos alerta para o perigo de inserir no ambiente da pesquisa elementos que façam parte de uma outra realidade que não a dos participantes dos estudos, o que ele denomina de distorção ecológica. Porém, o que fizemos aqui foi abrir um “parêntese” devido ao relato dos Coordenadores acima, que se referiram ao tema.

Para que uma sociedade se torne mais justa e igualitária, é necessário que se promova a inclusão de todas as pessoas que possam, por algum motivo, ser excluídas de determinado contexto social. O aluno com necessidades educacionais especiais permanentes ou temporárias que ingressa na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - RS deve, ao final de sua trajetória, ser um cidadão capaz de um envolvimento importante no quadro de mudanças sociais.

6.3 Análise contextual

A abordagem de Bronfenbrenner (1996) considera a importância de estabelecer uma conexão entre a pessoa focalizada, o sujeito em desenvolvimento e o contexto, ou os múltiplos contextos naturais em que os sujeitos se inserem para que ocorra seu desenvolvimento.

Na construção dessa realidade, o pesquisador precisa considerar as características do ambiente no qual se realiza a experiência, em todos os seus níveis de contexto, que o autor denomina "sistemas".

Referindo-nos ao Contexto da Teoria de Bronfenbrenner, o autor (1979) se refere às trocas entre o homem e o ambiente e como ele se relaciona com esse ambiente diferente. O estudo ocorreu no ambiente natural do sujeito e, a análise da interação da pessoa focada, no maior número possível de contatos e ambientes com diferentes sujeitos.

O desenvolvimento humano é então, como o conjunto de processo através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida (BRONFENBRENNER, 1989, p. 191).

Logo, temos definido, segundo o autor, que o contexto de desenvolvimento, está se referindo ao meio ambiente em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais (BRONFENBRENNER 1996).

O contexto, o ambiente no qual aconteceram os processos de desenvolvimento da pessoa, nesta pesquisa, foi a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM – RS, evidenciado aqui como o *Macrossistema*, que abarca todos os outros sistemas.

O *Macrossistema* é definido como os padrões institucionais e ideológicos da cultura e subcultura e é composto pelo padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões e formas de governo, presentes no cotidiano das pessoas que influenciam seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

E este também definirá que será os diferentes ambiente em que as pessoas entram nos sucessivos estágios de suas vidas, o conteúdo e organização das atividades molares, papéis e relações encontradas em cada tipo de ambiente, e a extensão e natureza das conexões existentes entre os ambientes no quais entra a pessoa em desenvolvimento ou que afetam a sua vida (BRONFENBRENNER, 1996, p. 197).

O macrossistema, portanto, envolve todos os ambientes, como na analogia que o autor usa, das bonecas russas, onde um sistema se encaixa no outro, construindo uma grande textura.

6.3.1 Coordenações

Os cinqüenta e oito cursos de Graduação, dentro de suas respectivas unidades de ensino, representam o *Microsistema*, dentro do contexto maior que é o *Macrossistema*, a inter-relação entre as pessoas que estiverem no ambiente e a forma como se constituem estes vínculos e as influências que estas inter-relações têm sobre o sujeito em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

Ao questionar os Coordenadores dos cursos que possuem alunos com NEE, sobre as informações que eles tinham destes alunos, nossa meta foi traçar inter-relações pelo viés coordenação *versus* aluno e atingir outro dos objetivos específicos, que era *verificar a compreensão dos dirigentes sobre as políticas públicas da UFSM a respeito dos alunos com Necessidades Educativas Especiais*. A pergunta que serviu para atender a este objetivo foi:

A Coordenação possui dados sobre as condições econômicas destes(s) aluno(s), tais como se solicitou algum tipo de bolsa para suas necessidades financeiras?

Como resposta a esta pergunta, o Coordenador do Curso de Farmácia afirmou: “*Não temos dados a respeito*”; o do Curso de Arquivologia, “*Classe Média. Não necessita de auxílio financeiro*”; e o do Curso de Educação Especial, “*Classe Média Alta. No caso do aluno com surdez*”.

A Coordenação do Curso de Letras respondeu “*Sim nenhum solicitou nada*” (querendo dizer que tinha conhecimento que nenhum aluno havia solicitado algum tipo de bolsa); a dos Cursos de Engenharia Elétrica e Mecânica e Educação Física responderam “*Não*” e, a do Curso de Música,

respondeu “*Ela é moradora da casa de estudantes. Minhas informações sobre suas condições econômicas são informais*”.

Dentro do Microssistema, o ambiente onde a pessoa estabelece relações, é essencial para seu desenvolvimento. Bronfenbrenner (1996) refere que a reciprocidade³, como o conhecimento que o outro tem e sua influência deste conhecimento no contexto, poderá influenciar positiva ou negativamente no desempenho sobre o outro e que estas relações podem ter um profundo impacto sobre as relações interpessoais, dentro de um ambiente, assim como nos demais.

Os processos socioeconômicos são valorizados, neste contexto, pois a instituição oferece seis programas de subsídio da infra-estrutura básica aos alunos matriculados nos cursos de graduação, para atender à demanda de todos os alunos que solicitarem e preencherem os critérios estabelecidos pela instituição.

A Resolução n. 007/03 retifica a Resolução n. 004/03, que altera dispositivos da Resolução n. 012/99, que regulamenta, no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, a concessão de benefícios a alunos carentes. No seu Artigo 10º, estabelece que somente os alunos considerados aptos a participarem do Programa poderão concorrer aos seguintes benefícios: I – Bolsa Alimentação, II - Bolsa transporte, III – Moradia Estudantil. O seu Parágrafo Único define que para fins de ingresso e reingresso ao programa/benefício, serão seguidas as disposições que preceitua o art. 5º (UFSM, 2005).

A questão colocada tem sua importância na vida acadêmica do aluno, pois, sem perspectivas de moradia, morando longe da instituição, ou tendo dificuldades de transporte, sem recursos para alimentação, ou sem possibilidades dignas de sustentar-se, este não poderá dar um retorno satisfatório ao curso no qual está matriculado. Considerando também todos os problemas, advindos de suas necessidades especiais, a tendência é o agravamento de seus problemas, fazendo-o desistir do curso e ocasionando a evasão ou o cancelamento da matrícula.

A formação acadêmica deve não apenas dar condições para que exerça uma profissão, tendo um desempenho satisfatório, mas ir, além disso. A formação acadêmica, independentemente das áreas de atuação, deve dar ao aluno a capacidade de identificar problemas relevantes à sua volta (UFSM, 2000, p. 21).

A relação com os coordenadores de curso, neste momento, precisa ser estreita, no sentido de apoiá-lo e pô-lo a par de seus direitos e deveres, enquanto acadêmico e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento.

6.3.2 Apoio institucional

O outro sistema, na visão de Bronfenbrenner (1996), o *Mesosistema*, é uma série de inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa desenvolve se torna participante ativa, consiste de um conjunto de microsistemas. Abrange o conhecimento e a participação em diversos ambientes, mas exercitando papéis específicos em cada contexto; compreende as inter-relações entre um ou mais *settings*⁴, num dado momento de sua vida, promovendo a socialização e seu desenvolvimento, que Bronfenbrenner (1996) chama de *transição ecológica*.

O delineamento investigativo perpassou este sistema, na medida em que o acadêmico com NEE se sentiu apoiado e, tendo seu acesso e permanência garantidos em lei, assistido, ou tendo uma participação efetiva nas atividades acadêmicas, durante seu tempo de permanência para fins de graduação na instituição.

Para responder a estas questões utilizamos as seguintes perguntas:

O(s) acadêmico(s) com Necessidades Educacionais Especiais, solicitou (aram) algum atendimento pedagógico ou institucional diferenciado, junto à coordenação?

As Coordenações dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, Medicina Veterinária e Farmácia responderam negativamente a esta pergunta. A

Coordenação do Curso de Artes Visuais afirmou ter *"Muitas solicitações para diálogos e conversas informais sobre assuntos pessoais"* e a do Curso de Arquivologia, relatou *"[...] não solicitou. A coordenação anterior [...] encaminhou para o Ânima, porém [...] não continuou"*.

O Curso de Engenharia Elétrica informou que *"A coordenação já tomou providências no sentido de que todas as disciplinas do 1º semestre estejam no andar térreo (quando for possível)"*; a Coordenação do Curso de Engenharia Mecânica relatou *"Sim Salas de Aula no 1º piso"*; e a do Curso de Educação Especial, *"Sim, para o aluno com surdez há dois intérpretes acompanhando-o em todas as atividades acadêmicas"*. A coordenação do Curso de Letras (Espanhol) respondeu *"Sim. O aluno cego estuda com uma bolsista do espanhol e tem atendimento de informática"*; a do Curso de Química Industrial informou *"Atestado Médico"*, e a do Curso de Música, *"Sim"*.

Existe algum tipo de apoio didático-pedagógico ou tecnológico alocado no curso para auxiliar na permanência deste(s) aluno(s) no curso?

As coordenações dos Cursos de Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica, de Farmácia, Medicina Veterinária e Química Industrial responderam negativamente a esta questão.

A coordenação do Curso de Artes Visuais respondeu *"Atendimento Individualizado"* e a do Curso de Arquivologia, *"Apoio pedagógico e tecnológico"*, enquanto que o Curso de Comunicação Social, cujo questionário foi respondido pela vice-coordenadora, respondeu *"Não existe a predisposição da coordenadora e dos professores e auxiliares"*.

No Curso de Engenharia Florestal, a resposta foi *"relação aluno-coordenação-professor"* e, no Curso de Educação Especial, foi informado: *"Existe no CE/UFMS que é o Ânima, bem como a coordenação do curso que sempre está aberta e disposta a apoiar todos os alunos"*.

A Coordenação do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial relatou que existe uma *"Especialista em educação especial,*

professora surda com o objetivo de elaborar os cadernos didáticos de LIBRAS” e a resposta da Coordenação do Curso de Geografia foi “Ânima”, enquanto a do Curso de Letras (Espanhol), respondeu: “A Reitoria adquiriu uma máquina copiadora em Braille. O aluno não recebe nada”.

Já o Curso de Música respondeu “A coordenação disponibilizou recurso para uns poucos equipamentos e mesmo um computador para prática de informática”.

Para que as universidades ofereçam igualdade de oportunidades aos seus alunos é imprescindível que estabeleçam, divulguem e desenvolvam as políticas públicas vigentes em âmbito nacional, a respeito da acessibilidade, para manter um equilíbrio na atenção, de forma a contemplar todo seu corpo discente - com ou sem alunos com necessidades educacionais especiais -, para que, quando ocorra a *transição ambiental* deste aluno em outro sistema, ele possa estar mais bem assessorado.

6.3.3 Órgãos institucionais

Para Bronfenbrenner (1979; 1996), o *Exossistema* é o ambiente no qual o sujeito não está presente para defender seus interesses, mas, uma vez expostas estas decisões, irá de alguma forma interferir em seu cotidiano.

O *exossistema* envolve os ambientes que a pessoa não frequênta como um participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979; 1996), uma extensão do mesossistema, abrangendo outras estruturas, podendo ser sociais, formais ou informais, até atingir o macrossistema.

Para fins da análise, este sistema foi representado pelos órgãos institucionais da UFSM nos quais realizamos a pesquisa - PROGRAD, COPERVES (DERCA), embora tenhamos realizado as perguntas sobre políticas públicas apenas às Coordenações, com o objetivo de verificar as

legislações estabelecidas e postas em prática no funcionamento da instituição e seus respectivos cursos.

As questões de políticas públicas são a base da inclusão; sem garantias dos direitos desses alunos, eles estão fadados ao fracasso, e o aumento das barreiras atitudinais tende a expandir-se.

A Portaria n. 1.679, de 1999, do Ministério da Educação dispõe sobre requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência nos cursos superiores. No artigo 1 é assegurado que sejam incluídos requisitos de acessibilidade para alunos com deficiência: física, visual, auditiva, nos instrumentos de avaliação dos cursos superiores para efeito de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação de instituições de ensino superior.

Para analisarmos como os coordenadores vêem estas questões, formulamos a questão abaixo, pretendendo responder a outro dos objetivos, qual seja, *analisar as barreiras atitudinais e arquitetônicas junto à comunidade acadêmica, sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais Permanentes.*

Frente às Políticas Públicas vigentes, voltadas ao processo de inclusão, que garantem o acesso, permanência e acessibilidade dos alunos com Necessidades Especiais, o que está faltando (se estiver faltando), para a total inclusão destes alunos nesta instituição?

Dentre os cursos que responderam à questão, a Coordenação do Curso de Arquivologia respondeu que *“Teriam de ser eliminadas barreiras arquitetônicas e estruturais”*; a do Curso de Engenharia Elétrica respondeu *“Transporte seletivo gratuito e um elevador no prédio em anexo ao CT”* e a do Curso de Engenharia Mecânica, *“Elevadores e rampas de Acesso e Classes para canhotos”*.

A Coordenação do Curso de Educação Especial asseverou *“Políticas Públicas Nacionais e Regionais. Muitas coisas estão faltando, estamos no início do processo e temos que começar por pequenas mudanças, mas*

fundamentais, do tipo: preconceitos e desconhecimentos do que seja inclusão, deficiência, necessidades educacionais especiais, adaptações curriculares”.

Já a Coordenação do Curso de Farmácia respondeu que *“está faltando apoio pedagógico, instalações físicas adequadas, recursos didáticos”*; a do Curso de Letras informou que, *“No caso do aluno cego, falta o meio de locomoção para a UFSM”* e, a do Curso de Música, *“Recursos de Informática (computador), (scanner e monitor especiais). Acompanhamento didático seja por monitor ou professor especializado”*.

A Coordenação do Curso de Graduação a Distância em Educação Especial respondeu *“Uma política institucional que contemple o acesso e permanência destas pessoas”*; a do Curso de Comunicação Social respondeu que *“Falta apoio da UFSM aos professores para saberem como tratar com esses alunos”* e a do Curso de Medicina Veterinária, respondeu *“Tudo”*.

A Coordenação do Curso de Artes Visuais respondeu *“Infra-estrutura e equipamentos e pessoal”*, a do Curso de Arquitetura e Urbanismo *“Rampa de Acesso ou elevador. Leitor em Braille”* e a do Curso de Química Industrial, *“Barreiras Arquitetônicas”*.

A Coordenação do Curso de Geografia informou que *“Está faltando tudo”*; a do Curso de Pedagogia (Diurno), respondeu *“Informações e conhecimentos à comunidade universitária sobre estas políticas e como proceder à frente as diferentes situações encontradas”* e a do Curso de Pedagogia (Noturno) *“Não tenho condições de responde, pois não tenho informações a respeito, quando ocorrem à situação me informarei e atenderei a demanda”*.

No Curso de Psicologia, foi respondido *“Suporte nos aspectos pedagógicos, de integração acadêmica e adaptações na estrutura física”* e, no Curso de Ciências da Computação:

Assumindo que um aluno com deficiência ingresse no curso creio que possamos atendê-lo em termos de instalações. Entretanto, acredito que teremos dificuldade de integrá-lo a uma classe regular, pois

nosso quadro docente não tem experiência para trabalhar com técnicas especiais.

A Coordenação do Curso de Odontologia respondeu “*Acesso deficiente, pessoas preparadas para atender esses alunos*”, a do Curso de Ciências Contábeis, “*Acesso do acadêmico as salas de aula, aos banheiros, rampas de acesso Docentes aptos a ministrar aulas a deficientes visuais*” e a do Curso de Desenho Industrial: *Acesso aos diversos andares do prédio e banheiros adaptados.*

O Curso de Zootecnia reivindicou “*acesso às salas de aula*”, o Curso de Filosofia informou que “*Nas novas instalações do curso, ao menos a parte de infra-estrutura está adequada aos alunos portadores de necessidades especiais*”, e o Curso de Engenharia Química reivindicou “*facilidade de acesso aos locais de aula, rampas, elevadores, facilidade de transporte*”.

A Coordenação do Curso de Direito respondeu “*Melhores condições em espaços físicos, rampas, banheiros, cadeiras especiais, etc.*”; a do Curso de Engenharia Civil, “*Adaptações das edificações, possibilitando igualdade de acesso e locomoção a todos os alunos*” e, a do Curso de Administração, “*Surdez e visão, não haveria estrutura*”.

O coordenador do Curso de Fisioterapia respondeu “*Infra-estrutura, esclarecimento sobre inclusão e direitos dos portadores de necessidades especiais*”; e o do Curso de Ciências Econômicas “*A preparação de professores*”.

O conhecimento e a análise das políticas sociais são essenciais para os desdobramentos em contexto, os aspectos dos ambientes que forem críticos irão interferir no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da pessoa em contexto.

[...] uma avaliação que explicita claramente os problemas e os méritos das ações institucionais, toda decisão é arriscada e vaga. No contexto incerto e complexo em que vivemos, decisões arriscadas e vagas podem ter muitas conseqüências. Com a sistematização da avaliação institucional, cada curso especificamente, e a universidade de modo geral, tem mais condições de compreender e planejar seu próprio universo de mudanças (UFMS, 2000, p. 33).

Após a fala dos coordenadores referentes às políticas públicas e suas considerações, realizamos o mapeamento das estruturas em relação às barreiras arquitetônicas, baseado nas repostas dos coordenadores, atingindo, assim, o sistema maior, que é o *macrossistema*, que será analisado separadamente.

Analisamos e fotografamos a instituição, em relação ao acesso e estrutura de todos os ambientes acima referenciados para a análise das características, com o intuito de construir novas suposições ou delineamento para gerar novas hipóteses de pesquisa, estudos e discussões.

É importante observar que, dos cinquenta e oito coordenadores/cursos que contactamos, em dois cursos não conseguimos realizar a pesquisa - os Cursos de História e de Enfermagem.

6.4 Análise dos alunos dentro dos sistemas

Com base na análise da pessoa, que segundo Bronfenbrenner (1996), ocorre o fenômeno de freqüência e mudanças na vida do ser humano em desenvolvimento no decorrer de sua existência, fomos a campo para entrevistar os alunos com necessidades educacionais especiais, dentro do seu ambiente bio-ecológico, com a finalidade de dar voz às adversidades, dificuldades e/ou particularidades, em que se encontravam e que poderiam ou não estar influenciando seu desenvolvimento.

Neste percurso, várias foram as dificuldades encontradas para entrarmos em contato com os alunos focados no desenvolvimento dentro dos sistemas. Uma das dificuldades encontradas foi quanto ao aluno com necessidades educativas especiais que está matriculado no Curso de Arquivologia. A família deste aluno não autorizou a Coordenação do curso para que fosse realizado qualquer tipo de pesquisa com ele. Apesar de não se

ter acesso a um diagnóstico definitivo sobre o problema do aluno, foi sugerido pela Coordenadora que se trata de um caso de Autismo.

Para fazer um breve comentário sobre o suposto diagnóstico, o Autismo é uma alteração cerebral que afeta a capacidade da pessoa para se comunicar, estabelecer relacionamentos e responder apropriadamente ao ambiente. Algumas crianças, apesar de autistas, apresentam inteligência e fala intacta; outras apresentam também retardo mental, mutismo ou importantes retardos no desenvolvimento da linguagem. Algumas parecem fechadas e distantes, outras presas a comportamentos restritos e rígidos padrões de comportamento (ABC DA SAÚDE, 2005).

No **Curso de Letras**, não nos foi informado qual a habilitação, o turno nem o semestre do aluno que o freqüentava. A coordenadora apenas mencionou que se tratava de um deficiente físico, que apresentava falta de membros. Após contato com o aluno, o mesmo não quis responder ao questionário, pois comentou não se enquadrar na categoria de aluno especial.

No **Curso de Farmácia**, a coordenação não soube informar os dados de um aluno que apresentava visão subnormal e, no Curso de Educação Física, não obtivemos informações sobre qual seria a deficiência do aluno que o freqüentava, pois a resposta foi apenas "deficiente físico". Este aluno não foi localizado por nós, pois o endereço fornecido pela Coordenação não era o endereço real do aluno. Essa foi mais uma das dificuldades encontradas em relação ao contato com os alunos focados no desenvolvimento dentro dos sistemas

No **Curso de Engenharia Mecânica**, o aluno referenciado apresenta, segundo sua própria avaliação, Distrofia Muscular Progressiva.

As distrofias musculares são doenças hereditárias, caracterizadas por uma desordem progressiva dos músculos. Os músculos tornam-se fracos e atrofiam com o tempo. A distrofia muscular tipo Duchenne é a mais comum; nesta distrofia, durante o primeiro ano de vida, não se observa qualquer alteração clínica aparente. Um pequeno atraso na aquisição da marcha e

quedas mais freqüentes do que o normal são, às vezes, relatadas pelos pais. Em seguida, observa-se dificuldade para subir e descer escadas. Andar vai ficando cada vez mais difícil e, geralmente, entre 10 e 12 anos de idade a criança passa a precisar de cadeira de rodas para se locomover. O exame físico revela atrofia da musculatura proximal e logo surge hipertrofia de panturrilhas, devido à grande quantidade de depósito de gordura substituindo as fibras musculares. O envolvimento de membros inferiores é mais acentuado e precoce do que o dos membros superiores. Nas fases mais avançadas da doença, a musculatura distal é também comprometida e observa-se o desenvolvimento de cifoescoliose (desvio da coluna). Em 50 por cento das crianças pode haver acometimento do coração (cardiomiopatia) (ABC DA SAÚDE, 2005).

Este aluno fez uso das bancas especiais e ingressou por vestibular, residindo na casa cedida pela instituição (CEU). Primeiramente, cursou Matemática, passando para o curso atual, no qual está regularmente matriculado. Não possui nenhum recurso de bolsa auxílio e tem atendimento para fisioterapia, mas atualmente encontra-se desassistido, pois está na fila de espera para o atendimento terapêutico.

Suas aulas, nesta unidade, são todas na parte térrea, em virtude da sua dificuldade para transitar no prédio, mas sente-se inteiramente deslocado do contexto, na medida em que não consegue participar do acesso às bibliotecas, à Internet e aos laboratórios de Informática. Também não atua politicamente na instituição, por não conhecer seus direitos, segundo a Lei de Acessibilidade e Transporte, e nem do Projeto Político Pedagógico da Instituição.

O Decreto n. 5.296, de 2004, regulamenta as Leis n. 10.048, de 2000, e n. 10.098, de 2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, na implementação da acessibilidade arquitetônica e urbanística; nos serviços de transportes coletivos; o acesso à informação e à comunicação, dentre outras.

No **Curso de Engenharia Elétrica**, o aluno focado no desenvolvimento dentro dos sistemas, apresenta Esclerose Múltipla ou Mielopatia desde 2001, conforme diagnóstico fornecido ao mesmo.

A Esclerose Múltipla ou Mielopatia é uma doença provavelmente auto-imune, na qual há destruição da mielina (envoltório dos axônios dos neurônios que fazem o impulso nervoso correr em alta velocidade) por auto-anticorpos. Com esta destruição, o impulso nervoso corre vagorosamente, alterando a função cerebral e dos nervos. Estudos epidemiológicos mostram que a esclerose múltipla é muito mais comum em pessoas descendentes do oeste europeu, zonas temperadas. Fatores genéticos, dietéticos e ambientais estão relacionados com esta estatística. Os sintomas iniciais costumam ser fraqueza, formigamento e dormência em um membro (braço ou perna); paraparesia espástica (lesão dos motoneurônios superiores); neurite retrobulbar, levando à diminuição da acuidade visual e até ambliopia (cegueira temporária); diplopia e estrabismo divergente; desequilíbrio, distúrbio esfinteriano (incontinência fecal/urinária). Os sintomas tendem a desaparecer em poucos dias ou semanas (ABC DA SAÚDE, 2005).

O aluno ingressou na instituição por meio de vestibular e solicitou o recurso das bancas especiais. Está regularmente matriculado no semestre vigente e comenta que precisaria de recurso de bolsa auxílio, mas não faz uso, conforme afirma, “*não por não ter conhecimento*”.

Observamos que, ao ser questionado sobre um atendimento pedagógico diferenciado junto à Coordenação, relatou: “*Sim, foi solicitado a mudanças das aulas para o térreo. Não tenho diferença no meu tratamento com os professores, pois estou sempre acima da média*”. Em relação ao apoio didático, comentou que “*Não há necessidade*”.

Não tem conhecimento de suas garantias de acessibilidade em relação às suas necessidades e nem em relação ao Projeto Político Pedagógico da instituição, mas nos parece categórico ao afirmar sobre o que estaria faltando para ele na instituição: “*Não esta faltando nada. Não utilizo a biblioteca pelo*

acesso longe, precisa ter rampas. O acesso aos laboratórios é difícil, elevador era uma boa”.

No **Curso de Música** (Licenciatura Plena), a aluna contato focado no desenvolvimento dentro dos sistemas possui Glaucoma Congênito; segundo ela própria comentou, *“nasci totalmente cega enxergando até 2m de dedos de distância”.*

O Glaucoma pode não provocar dor, e os portadores dessa doença só percebem sua existência quando os danos são graves e irreversíveis. Se todo o nervo óptico for destruído, irá ocorrer uma cegueira definitiva. O Glaucoma pode ser: de ângulo aberto, de ângulo fechado, congênito ou secundário. O Glaucoma congênito é caracterizado pela má formação no sistema de drenagem do humor aquoso que ocorre em recém-nascidos e crianças. Vários fatores podem ocasionar a doença, um deles é o aumento da pressão intra-ocular. Um líquido claro e transparente chamado humor aquoso circula dentro do olho continuamente, nutrindo as estruturas internas do órgão. Se o sistema de drenagem do olho entope, a pressão intra-ocular aumenta e, com o tempo, pode causar danos irreversíveis ao nervo óptico (ABC DA SAÚDE, 2005).

Esta aluna ingressou na instituição através do PEIES, quando realizou o vestibular na sua cidade; a COPERVES ofertou todo o suporte que a mesma precisava para a realização das provas, tais como letras em formato expandido e lupa para leitura. Possui bolsa de auxílio do PROLICEN e FIES (órgãos de financiamento de bolsas); projeto de extensão, pois desde que ingressou no curso, o coordenador já a avisou que poderia obter estes recursos, e é moradora da casa estudantil. Segundo relata, *“A PRAE presta todo o apoio que eu necessito”.*

Participa das aulas regularmente e não possui disciplinas atrasadas; possui recursos didáticos e, segundo seu relato, *“[...] os próprios professores e coordenador providenciam as provas ampliadas, lâminas, data show e lupa. No que se refere aos recursos tecnológicos alocados no curso, quanto ao apoio didático, comenta que “na compra da lente, comprada pelo coordenador mais uma bengala branca, lupa boné e bengala”, todos estes recursos a*

tornam incluída na instituição, *“estou bem incluída, o Coordenador tem uma grande preocupação comigo, desde o ensino básico sinto-me incluída”*.

No **Curso de Educação Especial (Habilitação em Audiocomunicação)**, o aluno possui Deficiência Auditiva, nasceu com surdez profunda.

Nos casos de perda auditiva de grau leve, as pessoas podem não se dar conta que ouvem menos; somente um teste de audição (audiometria) vai revelar a deficiência. Quando a perda auditiva passa a ser de moderada para severa, os sons podem ficar distorcidos e, na conversação, as palavras se tornam abafadas e mais difíceis de entender, particularmente quando existem várias pessoas conversando em locais com ruído ambiental ou salas onde existe eco. O som da campainha e do telefone tornam-se difíceis de serem ouvidos; os deficientes auditivos pedem a todo momento que lhes falem mais alto ou que se repitam as palavras.

Os recém-nascidos com surdez severa e profunda não se assustam com sons altos. Crianças com problemas de audição, sem a devida assistência, têm dificuldades no desenvolvimento da linguagem. Se chegarem à idade escolar sem que a surdez tenha sido diagnosticada, o aprendizado será difícil, simplesmente porque essas crianças ouvem mal o que está sendo ensinado.

Em alguns casos de surdez, existem sintomas adicionais como, por exemplo, zumbido e vertigem - doença de Menière. Na infecção do ouvido médio, a surdez vem acompanhada de dor e febre (ABC DA SAÚDE, 2005).

O aluno ingressou na instituição pelo sistema de ingresso/reingresso e possui bolsa do PROLICEN, através de projeto no qual ensina a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para seus colegas. Participa das aulas regularmente, não possui disciplinas atrasadas, mesmo, quando a instituição ainda não ofertava intérprete de LIBRAS para acompanhá-lo em aula.

Quando perguntado se solicitou algum atendimento pedagógico ou institucional diferenciado junto à coordenação, relatou, em LIBRAS: *“Eu pedi ajuda para os colegas/trocar para aprender. Nunca solicitei apoio pedagógico*

só ajuda dos colegas”. Quanto ao apoio didático-pedagógico ou tecnológico, alocado no curso para auxiliar sua permanência, comentou: *“Participo das aulas, ajuda para as colegas e tenho uma interprete que me ajuda. Consegui interprete foi explicado que eu precisava depois iria melhorar meu rendimento”*.

Em relação às políticas públicas, não tem conhecimento sobre o Projeto Político-Pedagógico da Instituição, mas sobre a inclusão é bem pontual; em sua opinião: *“Acho ruim a inclusão precisa ter paciência, os colegas não entendem sinais, não conheço as leis de inclusão”*.

A Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003,

[...] dispõe sobre a acessibilidade dos alunos com necessidades especiais no ensino superior, e instrui os processos de autorização e de reconhecimento de cursos superior, para que estes ofereçam os requisitos de acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, tais como: eliminação de barreiras arquitetônicas, recursos de ensino e aprendizagem especializados, intérpretes, flexibilidade na avaliação, dentre outros (BRASIL, 2003).

No **Curso de Letras (Espanhol, Noturno)**, o aluno relata que sua deficiência é *“Cegueira total nasci com o globo atrofiado, problema durante a gestação”*. Ingressou por vestibular, fazendo uso dos recursos das bancas especiais.

É considerado cego, aquele que apresenta desde ausência total de visão até perda da percepção luminosa. Sua aprendizagem se dará através da integração dos sentidos remanescentes preservados. Terá como principal meio de leitura e escrita o sistema Braille. Deverá, no entanto, ser incentivado a usar seu resíduo visual nas atividades de vida diária sempre que possível (ABC DA SAÚDE, 2005).

Se a cegueira foi identificada desde os tempos mais remotos, foi porque essa anormalidade teve influência na relação que os indivíduos que a possuíam mantinham com o meio, quer na pré-história, quer na sociedade moderna. O impedimento que a falta da visão acarreta em relação ao acesso à língua escrita, entretanto, só passou a ser significativo no momento histórico em que as necessidades criadas pela própria ação do homem exigiu o seu domínio pelos membros da sociedade (BUENO, 2004 p. 63).

O aluno não possui disciplinas atrasadas e tem uma bolsa para atender suas necessidades financeiras, segundo seu relato: *“Bolsa para o transporte e para o motorista que me carrega, R\$ 180,00 mais uma bolsista pela PRAE, que me acompanha nas aulas”*, acrescentando ainda, *“Tenho sempre uma bolsista que grava os conteúdos, dita alguma coisa, é a Coordenação que a mantém”*.

Porém, seu curso não possui material em Braille; como recurso tecnológico tem um computador com programas, mas desatualizados, e, como apoio didático não há qualquer recurso alocado, pois, segundo informa, *“os professores seguem com a aula normal”*.

As medidas inclusivas para as aulas são muito poucas, não tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico da instituição e refere:

O acesso também é difícil, embora com bengala, na locomoção do prédio (CE), informações sobre projeto de informática para cegos - *Virtual Vision* - era preciso, material em Braille não tem nada para pesquisa. Placa de diferentes materiais poderia facilitar o acesso e deslocamento pelos corredores. Acesso à biblioteca, não tem nada em Braille e acesso difícil. Bolsista pela PRAE precisa ser renovável até o final.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n. 9.394/96) aponta que as finalidades da educação superior são as seguintes:

[...] Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, propiciando-lhes ainda formação contínua (BRASIL, 1996, s. p.).

O sistema Braille, surgiu a partir de um sistema de pontos em relevo que o capitão Charles Barbier, criou, em 1808, para servir de código secreto militar e que ele chamou de escrita noturna.

Tendo em vista o sucesso do sistema, resolve divulgá-lo como sistema apropriado de substituição da escrita também para os cegos [...] o tamanho da cela e a quantidade de pontos (12) e a relação pontos-sons da fala, prejudicando o aprendizado da ortografia. [...] Louis Braille que diminuiu a cela de Barbier para seis pontos, tornando sua decodificação possível num simples toque de dedo,

alterando a correspondência pontos–sons da fala para pontos–letra escrita, eliminando, assim, os erros ortográficos inerentes ao sistema anterior [...]. O impedimento que a falta da visão acarreta em relação ao acesso à língua escrita, entretanto, só passou a ser significativo no momento histórico em que as necessidades criadas pela própria ação do homem exigiu o seu domínio pelos membros da sociedade (BUENO, 2004 p. 63).

Fazendo uma análise geral das falas dos alunos com necessidades educacionais especiais, percebemos que eles conseguem expressar, que, no próprio meio, ou seja, no ambiente universitário em que estão inseridos, não estão sendo atuantes, devido às barreiras arquitetônicas que os impedem; logo, a terceira característica de Bronfenbrenner e Morris (1998), a demanda, está impedindo o desenvolvimento deste aluno. As relações proximais estão comprometidas.

Outro aspecto que podemos destacar neste novo construto teórico é que a interação, para ser efetiva, precisa acontecer de forma regular por um tempo prolongado, constituindo o que foi chamado pelos autores de processos proximais. A segunda proposição tem íntima relação com a primeira, ou seja:

A forma, poder, conteúdo e direção dos processos proximais produzindo desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa em desenvolvimento, do ambiente – ambos imediato e mais remoto – nos quais os processos acontecem; a natureza dos resultados de desenvolvimento sob consideração e as continuidades e mudanças ocorrendo através do tempo ao longo do curso de vida e do período histórico durante o qual a pessoa tenha vivido (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998, p. 996).

As dificuldades da pessoa, mais as condições de acessibilidade, estão precárias na instituição, e muitos acadêmicos encontraram mecanismos de defesa para conseguir se autogerir dentro da instituição.

No entanto, a possibilidade de o sistema se sustentar, realizando adaptações internas sempre que necessário, só será efetivamente viabilizada, se a instituição dispuser de uma sistemática de avaliação interna qualificada [...] (UFSM, 2000, p. 27).

É impossível pensar que nada está faltando aos alunos, na medida em que não podem ter acesso aos andares superiores do(s) seu(s) centro(s),

acessar laboratórios de informática, bibliotecas. Faltando um entendimento desta realidade, a instituição peca quando não absorve seus problemas.

Estas atitudes requerem um posicionamento frente às questões e às conseqüências observáveis dos costumes, práticas, valores, normas e ideologias, e estas influenciam todos os outros sistemas, atingindo seu ápice no macrossistema, em políticas públicas adequadas.

Em relação às pessoas, práticas negativas ou discriminatórias eliminam as relações entre o contexto e a pessoa, de situações que poderiam incluí-las com qualidade. A especificidade de cada aluno que se trabalha, enquanto docente, dentro de uma perspectiva inclusiva, não pode deixar de ser pensada.

Pessoas que não agem conforme os estereótipos de sua deficiência também enfrentam problemas, quando temos situações ambientes pré-estabelecidas, nas quais os alunos são os que precisam adaptar-se às adversidades.

Para que a instituição ofereça igualdade de oportunidades aos seus alunos, é necessário que se obtenha um equilíbrio entre as deficiências dos mesmos e os recursos disponibilizados para atendê-los.

6.5 A instituição e suas relações com os demais ambientes

Neste estudo, o macrossistema foi configurado pela Instituição como um todo, a UFSM. Logo, se a UFSM é o macrossistema, as relações entre os demais ambientes menores também contribuem para o desenvolvimento em contexto. Um nível mais amplo como o macrossistema, seria a relação do indivíduo além da família, chegando até a escola e sociedade ou um código de posturas mais exigente que nos é imposto pelo meio social, seja de forma ética ou moral.

O que fica claro através da abordagem feita por BRONFENBRENNER (2002) é que o desenvolvimento ocorre sempre e se dá entre os diferentes contextos em que o indivíduo está envolvido; que as mudanças são inevitáveis e são perceptíveis à medida que o indivíduo se envolve e interage com o meio ambiente em que está inserido no momento; as interações entre homem e meio ambiente têm reflexos recíprocos que provocam conseqüências em cadeia de forma generalizada.

Para a pessoa, compreendemos, em uma perspectiva ecológica, as características pessoais, os atributos cognitivos e sócio-emocionais e as qualidades humanas, que poderão causar a desistência nos seus cursos, por problemas do meio.

No contexto, tivemos como microssistema, a pessoa na UFSM; que passou pelo mesossistema, ou seja, a relação da pessoa com o meio da UFSM; o exossistema, que se configurou nas Coordenações, e, num ambiente maior, o macrossistema, a UFSM. Os contextos da UFSM não puderam estar descentralizados da pessoa em desenvolvimento, que foi o sujeito da pesquisa, ou seja, o aluno com necessidades educacionais especiais. O processo, que agiu sobre eles poderá impulsioná-los de forma positiva ou negativa, em seu desenvolvimento, principalmente, se a instituição não der o apoio necessário a este aluno. Mas o indivíduo também tem sua cota de responsabilidade pelo seu desempenho, que o conduzirá ao resultado de fracasso ou sucesso.

Os recursos, estruturas e oportunidades, e a motivação dos alunos com necessidades especiais estão incluídos em cada um dos sistemas acima referenciados. O macrossistema foi que abarcou a todos eles, constituindo o contexto maior, e percebemos sua importância nos relatos das entrevistas, nas falas dos Coordenadores e alunos.

Historicamente, todas as mudanças na visão do indivíduo, enquanto deficiente, ou seja, atualmente, enquanto alunos especiais trazem enraizadas as oportunidades que se estabelecem ou que facilitam a acessibilidade destes

alunos às instituições de ensino superior e estas de certo modo interferem, em algum momento, diretamente na pessoa em desenvolvimento.

6.5.1 As unidades de ensino

Dentro deste contexto passamos à análise das unidades, numa dimensão maior que é a instituição.

Centro de Tecnologia - CT

O prédio do Centro de Tecnologia possui uma rampa do lado externo, lateral direito, medindo 1,03 m, devidamente pintada de amarelo, sendo esta a única rampa de acesso ao prédio.

Para o Coordenador do Curso de Ciências da Computação,

Assumindo que um aluno com deficiência ingresse no curso, creio que possamos atendê-lo, em termos de instalações. Entretanto, acredito que teremos dificuldade de integrá-lo a uma classe regular, pois nosso quadro docente não tem experiência para trabalhar com técnicos especiais.

A Coordenadora do Curso Engenharia Química reafirma a necessidade do que observamos: *“Facilidade de acesso aos locais de aula, rampas e elevadores. Facilidade de transporte”*.

O Coordenador do Curso de Engenharia Civil, por sua fala, reafirma a importância de reformas nas edificações, referindo: *“Adaptações das edificações, possibilitando igualdade de acesso à locomoção de todos os alunos”*, mas, para o aluno com necessidades especiais que tem aula neste prédio, afirma que *“Não está faltando nada”* e que *“Não há necessidade de apoio didático-pedagógico”*.

Parece-nos contraditório o seu depoimento, já que se trata de uma questão de vital importância para sua acessibilidade no curso, visto que, comprovadamente, as estruturas arquitetônicas precisam ser modificadas. É imprescindível que exista a expectativa de que a comunidade acadêmica com necessidades especiais, uma vez preparadas para tal, possam entender suas deficiências e limitações e o quanto a instituição precisa atendê-la nesta prerrogativa. É uma questão de direitos e deveres numa troca na qual a universidade se disponha a vê-la de uma forma diferente.

Nesse sentido, e diante de um pensamento tão retrógrado como o do Coordenador do curso de Engenharia Civil, que trata diretamente com a questão de barreiras arquitetônicas, o modelo bio-ecológico do desenvolvimento (BRONFENBRENNER e CECI, 1994), quando distingue estudos sobre processos proximais ou distais na investigação do desenvolvimento, oferece um eixo relevante para a seleção de focos de análise. As medidas distais compreendem o *status* sócio-econômico da família e outros índices demográficos; as proximais estão relacionadas às experiências específicas encontradas por uma pessoa em uma dada classe sócio-demográfica.

Esta citação de Bronfenbrenner coube aqui, porque, em se tratando a UFSM de uma Instituição de Ensino Superior Pública, é normal que as suas medidas distais compreendam famílias de *status* socioeconômicos mais baixos, mas isso seria mais um tipo de preconceito e de não inclusão, pois os benefícios de rampas arquitetônicas e atitudinais são abrangentes a todos os cidadãos. Segundo Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER e CECI, 1994), é importante reconhecer que tais fatores ambientais de risco para o desenvolvimento raramente ocorrem de forma isolada, mas sim em um contexto de risco amplo, o que é na nossa opinião, mais preocupante ainda.

Como sugestão, poderia ser criada uma comissão ou pesquisas, nas quais alunos e coordenadores pudessem ter esclarecimentos das mais diversas deficiências ou das específicas dos alunos em seus cursos, fornecendo dados sobre suas limitações, apoio didático, metodológico e tecnológico.

Segundo informações relatadas por outros alunos, mas não comprovadas, neste prédio havia um cadeirante em semestres passados, que desistiu do curso pela dificuldade de acesso a outros andares, já que o prédio não possui elevador, rampas internas, banheiros ou bibliotecas acessíveis.

O que se pode dizer diante de tal absurdo? Um aluno deixar de estudar por não ter acesso aos andares e outros setores do prédio onde deveria ter aula? Segundo a posição da CB-40 (ABNT, 2006) toda a construção deve atender à normalização atual, ou seja,

Âmbito de Atuação - Normalização no campo de acessibilidade atendendo aos preceitos de desenho universal, estabelecendo requisitos que sejam adotados em edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, meios de transporte, meios de comunicação de qualquer natureza, e seus acessórios, para que possam ser utilizados por pessoas portadoras de deficiência (CB-40 – Acessibilidade, ABNT, 2003).

Centro de Ciências da Saúde - CCS

Há uma rampa de acesso que mede 1,72 m e está localizada na parte da frente do prédio, sempre impedida por automóveis estacionados. Ao entrar pela porta principal, possui uma pequena elevação, mas a porta está sempre fechada em uma de suas aberturas, o que torna impossível fazer uso da mesma.

As características gerais das portas segundo as Normas da ABNT (ABNT, 2003, p. 37) seriam de “vãos livres mínimos de 0,80 m (inclusive de elevadores), ausência de esforço superior a 35,61n para puxá-la ou empurrá-la, abertura em um único movimento”. O prédio possui elevador, não têm banheiros adaptados, e as bibliotecas são inviáveis para o acesso.

Após analisarmos as barreiras arquitetônicas desta unidade, observamos que as barreiras maiores neste Curso são atitudinais.

Sob o viés de Mazzoni (2003, p. 230), “são as barreiras ocasionadas pelas atitudes e diferenças, como conseqüência da desinformação e preconceitos. Podem ser eliminadas pelas posturas, principalmente ética e pelo conhecimento”.

O atendimento institucional para com outros cursos é pouco significativo e a valorização na pesquisa dentro da instituição não foi bem recebida, contrariando o Estatuto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2001, p. 28) que, no Capítulo II, Art. 72, nos descreve que:

A pesquisa na UFSM terá como função específica a busca de novos conhecimentos e técnicas e será ainda recurso de Educação, destinado ao cultivo da atitude científica indispensável a uma completa formação de nível superior.

Contradizendo algumas hipóteses, contamos com a colaboração do Coordenador do Curso de Fisioterapia, que nos expôs suas dificuldades: “*o que falta é infra-estrutura, esclarecimento sobre inclusão e direitos dos portadores de necessidades especiais*”.

No curso de Farmácia, “*estaria faltando apoio pedagógico, instalações físicas adequadas, recursos didáticos*” e sobre o apoio de recursos didáticos que o aluno com necessidades especiais tem no curso, o coordenador nos relata que “*Não houve solicitação por parte do mesmo*”.

Esclarecimentos sobre políticas públicas, apoios didáticos e uma política institucional que prepare professores para trabalharem com estes alunos fazem-se urgentes, assim como uma discussão e, principalmente, saber que a cada vestibular, PEIES ou reingresso/ingresso, os alunos com necessidades educacionais especiais poderão estar participando ou ingressando nos mais diferentes cursos, não sendo privilégio ou demarcação de escolha profissional por cursos específicos; todos, enquanto macrossistema da instituição, deverão estar preparados para recebê-los.

Centro de Artes e Letras - CAL

A rampa de acesso para a entrada no prédio mede 1,15 m, e está devidamente sinalizada, mas, após ter acesso ao hall de entrada, não poderá haver outros deslocamentos, pois não existem rampas no interior ou elevadores. O acesso ao teatro tem rampa de elevação e os banheiros não são adaptados.

O coordenador do Curso de Artes Visuais, deste Centro, solicita uma maior *“infra-estrutura, equipamentos e pessoal”*, enquanto que o de Música informa que seu curso precisa de recursos de informática (Computador, scanner e monitor especiais) e acompanhamento didático, seja por monitor ou professor especializado.

O Coordenador do Curso do Desenho Industrial confirma a *“necessidade de acesso aos diversos andares do prédio e banheiros adaptados”*.

Na fala do aluno do Curso de Música, reitera-se a necessidade do envolvimento da Coordenação para que a sua permanência no curso esteja garantida, embora as barreiras arquitetônicas também trazem dificuldades, *“mas a compra de lente, lupa boné e a bengala, ajudam no meu deslocamento, compradas pela coordenação.”* Quanto ao apoio pedagógico, o aluno relata que *“os próprios professores, o coordenador estão envolvidos, fazem provas ampliadas, lâminas e data show. [...] É necessário conhecer os recursos aos quais eu preciso. No curso não tenho dificuldades, [...] estou bem incluída”*.

A pesquisa identificou que o apoio recebido, dentro do contexto foi simples e possível de ser resolvido, através de pessoas que atuam dinamicamente e comprometidas com seus alunos.

Segundo Mazzoni (2003, p. 202), “o apoio de um ser humano é um elemento natural para o seu deslocamento no espaço físico, e, havendo a existência desse apoio, os obstáculos são minimizados e até esquecidos”.

As expectativas e apoio em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais não devem restringir-se apenas a um curso, apesar de

todos os problemas arquitetônicos que este presencia. Pode ser um exemplo para outros o fato de que é possível, com atitudes mínimas, desenvolver a auto-estima, valores, e confiança nestes alunos, evitando-se a construção de barreiras intransponíveis que são as atitudinais, como a exclusão e a discriminação social, que irão, futuramente, refletir no cidadão que estará no mercado de trabalho, e a instituição acabará perdendo seus preceitos básicos. Para que a Universidade, de fato, desempenhe sua função social de maneira abrangente e sistemática, consciente de seu papel e empenhada na integração com a comunidade, “é necessário racionalizar seus esforços de modo a atender da melhor maneira possível às demandas sociais” (UFSM, 2000, p. 47).

Centro de Ciências Rurais - CCR

No Prédio 42 não existe nenhum tipo de rampa que possa dar acesso ao interior do prédio, ficando comprometida a acessibilidade que, nas Normas da ABNT (ABNT, 2003, p. 13), “é a possibilidade e condição do portador de deficiência alcançar e utilizar, com segurança e autonomia, edificações e equipamentos de seu interesse”.

A entrada ao prédio é restrita de ambos os lados; fechada com portões eletrônicos no pátio, somente tendo acesso quem possui os controles. Não encontramos, no Estatuto e no Projeto Político da Instituição, normativas referentes ao fechamento destes acessos ao público, o que limita a participação dos alunos com necessidades especiais, embora não tenha, pelo menos oficialmente, nos seus cursos, alunos especiais.

A instituição, no seu Capítulo II - Dos Princípios e Normas de Organização, no Art. 6º, define que:

V. Prioriza a Flexibilidade de métodos e critérios, com vistas a diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de utilização dos conhecimentos [...] e com esta manter uma relação de reciprocidade (UFSM, 2001, p. 08).

O prédio não tem rampa interna, tem escadarias para chegar até a portaria e após adentrar nas salas de aula, e também não tem banheiros adaptados. A rampa lateral ao portão eletrônico mede 64 cm e apresenta ferros expostos na lateral, restringindo ainda mais o acesso; como segunda opção existe uma elevação, medindo 90 cm, pintada de amarelo.

Estas rampas, segundo as Normas da ABNT (ABNT, 2003), estão totalmente fora dos parâmetros antropométricos, que são as medidas referenciais consideradas de adoção necessária e indispensável nas edificações e equipamentos de interesse, para que possam torná-los acessíveis aos portadores de deficiência.

O Prédio 44, também pertencente ao CCR, tem escadarias para o acesso, sem rampas, banheiros ou qualquer outra facilidade de acesso. As bibliotecas e laboratórios de ambos os prédios são de difícil acesso.

Em relação a esta unidade, temos apenas que expor a fala de dois coordenadores. O de Zootecnia nos relata que *“está faltando o acesso às salas de aula”* e o de Medicina Veterinário diz que está faltando *“tudo”*.

A pesquisa demonstrou que as atenções às barreiras arquitetônicas são constituídas a partir das necessidades; se não temos alunos em nossos cursos, não precisamos nos reestruturar. Esta fala é um resumo quase que unânime dos Coordenadores, ou seja, espera-se acontecer os fatos para serem mudados, pensados e planejados.

Ao mesmo tempo em que restringimos o acesso aos prédios, estamos impedindo que um aluno cadeirante, ou cego, por exemplo, conheça outras realidades da instituição. É na relação de trocas com estes alunos que os preconceitos são disseminados, idéias renovadas e concepções de sociedade reformuladas.

Para Bronfenbrenner (1996), dentro do macrossistema, culturas ou subculturas desenvolvidas dentro dos outros sistemas, como os microsistemas, aqui indicados pelas coordenações e estes padrões de

organização, e que estabelecem as diretrizes para os exossistemas e os mesossistemas, no contexto da instituição.

Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNE

O Centro tem rampa de acesso ao prédio, mas, no começo da mesma, o patamar não tem um bom resultado. Segundo as Normas da ABNT (ABNT, 2003, p. 35), os,

patamares devem estar no início e término da rampa, medindo no mínimo 1,20 m na direção do movimento, além da área de circulação adjacente. Os patamares externos devem ter inclinação transversal de, no máximo, 2%.

A dificuldade de chegar ao local se dá pelos canteiros de acesso, em mau estado de conservação, com grandes pedras soltas e expostas por raízes de árvores, o que constituem uma Barreira Arquitetônica Ambiental, que as Normas da ABNT (ABNT, 2003, p. 13) definem como “impedimento da acessibilidade ao portador de deficiência, representado por obstáculos natural ou resultante de implantações arquitetônicas ou urbanísticas”. Outro acesso ao prédio poderia ser pelo pátio, mas é fechado através de portão eletrônico nas vias de ingresso, que é restrito a quem possui os controles de comando do portão, constituindo uma Barreira Arquitetônica Urbanística, “existente nas vias públicas e nos espaços de uso público. Podem ser eliminadas pelos requisitos de acessibilidade previstos na Norma Brasil 9050” (BRASIL, 2006).

Internamente, o prédio possui rampas de acesso, o que facilita o deslocamento aos outros andares, mas o corrimão precisaria ser adaptado conforme as Normas da ABNT (ABNT, 2003, p. 29), “com acabamento em material resiliente, instalado em toda a lateral do espaço reservado, com altura entre 0,7m e 0,9 m do piso e com seção circular, com diâmetro entre 3,1 m e 4,5 m”. Não possui banheiros adaptados nem bibliotecas com acesso. A rampa de entrada tem 1,12 de saída, medindo 1,25 m.

O prédio novo, que se localiza atrás do planetário e que abrigará alguns cursos deste prédio, já foi construído com elevadores e banheiros adaptados, embora com escadarias, só faltando rampas de elevação nas portas de acesso, mas presume-se que as terá, em vista de que o prédio está em fase de acabamento de sua obra.

Segundo depoimento do Coordenador do Curso de Filosofia “*Nas novas instalações do curso, ao menos a parte da infra-estrutura está adequada aos alunos portadores de necessidades especiais*”.

Os demais cursos que compreendem esta unidade não se manifestaram sobre o que estaria faltando em seus cursos.

Com a diversidade que a população está apresentando a cada dia que passa, não podemos mais ficar indiferentes aos processos e ações inclusivas. Diante disso, a educação, um direito para “todos”, deve ser organizada de forma a contemplar esta realidade. Um dos princípios para isso é conhecer quem são os alunos que estão matriculados nos cursos e quais possuem necessidades especiais.

Bronfenbrenner (1996) afirma que a existência de uma rede social entre sistemas é de vital importância na construção de um macrossistema, pois se não existir uma rede social que tenha uma participação efetiva em outro ambiente, o mesmo não se estabelece; estas relações seriam as estabelecidas entre a coordenação, o aluno e, num âmbito maior, que é a UFSM.

Neste contexto, também encontramos presente a relação entre microsistemas, o ambiente nos quais as pessoas se relacionam face a face, e que constitui as relações interpessoais e os papéis, como, por exemplo, o relacionamento entre colegas. A ruptura desta participação efetiva poderá dar-se pelas inúmeras barreiras arquitetônicas que dificultam o acesso ou pelas falhas nas relações entre comunidade acadêmica e coordenação.

Centro de Educação - CE

A rampa de acesso está localizada na frente do prédio, na porta direita principal, medindo 1,44 m. Existe uma rampa lateral de acesso no lado esquerdo, medindo 1,12 m, ao término da qual existem lixeiras que atrapalham o deslocamento.

Segundo as Normas da ABNT (ABNT, 2003, p. 33 e 15), nas

áreas para circulação de cadeira de rodas, as dimensões devem assegurar uma faixa de circulação livre de barreiras ou obstáculos, de modo a permitir as atividades, 0,80 m para circulação de uma cadeira de rodas, pelas portas e obstáculos fixos. [...] Para o deslocamento de um cego é necessário um vão livre de 1,50 m parado e de 0,85 em deslocamento.

Para a entrada ao Departamento de Letras, a rampa mede 1,43 m, com escadarias e o acesso ao elevador é apenas pela frente do prédio. Também não possui quaisquer sinalizações ou indicativos diferenciados de banheiros, salas ou posição de corredores, que pudessem facilitar o tráfego do aluno cego em seu interior. As normas da ABNT (ABNT, 2003, p. 53) definem:

Comunicação Tátil: é aquela dirigida às pessoas portadoras de deficiência visual, por meio de informações em Braille e diferenças de textura de superfícies. Ou Comunicação Auditiva: é aquela dirigida às pessoas portadoras de deficiência visual, por meio de sinalização sonora padronizada.

Existem banheiros adaptados e devidamente sinalizados (não em auto-relevo) nas portas no primeiro andar; todas as vezes que tentamos tirar fotos, estavam trancados. As Normas da ABNT (ABNT, 2003, p. 53) referem que:

A indicação de acessibilidade às edificações e equipamentos deve ser feita por meio do Símbolo Internacional de Acesso. Este símbolo é composto por pictograma inserido em quadrilátero, na cor Azul-escuro e o pictograma branco. [...] Quando este símbolo for instalado em portas, recomenda-se que fique a 1,70 m do piso.

No segundo andar, o banheiro adaptado também estava destrancado, e encontramos alguns materiais de limpeza, indicando que servia como depósito.

O prédio possui elevador, mas faltam algumas adequações que, conforme as Normas da ABNT (ABNT, 2003, p. 55) indicam, “junto às portas dos elevadores para pessoas portadoras de deficiência deve ser fixado o Símbolo Internacional de Acesso. As botoneiras e comandos devem ser acompanhados de comunicação tátil”.

Observou-se, também, que os automóveis estão seguidamente estacionados em frente às rampas de acesso.

Para a Coordenadora do Curso de Letras, no caso do aluno cego, *“falta o meio de locomoção para a UFSM”*.

Para o aluno, *“De ônibus, não pago passagem, mas demora muito, o acesso para pegar o ônibus é muito difícil. Outro acesso difícil, embora com bengala, é a locomoção no prédio, precisava de placas sinalizadoras de diferentes materiais para facilitar”*.

A pesquisa constatou a necessidade de se produzir material específico para sinalização do prédio, para informações e construção do ambiente que freqüentam tanto o aluno cego quanto o surdo.

O transporte público também é uma barreira, pois a precariedade de sinalização em Braille; os locais de embarque inadequados, sem rampa ou plataformas; as irregularidades de horários, tudo contribui para que estes alunos venham a perder o entusiasmo de cursar o ensino superior.

Os alunos também comentam a falta de recursos didáticos para o aluno cego *“Material em Braille, não tem nada”*, e para o aluno surdo, *“antes sem intérprete não entendia nada, os colegas não entendiam sinais”*.

A Norma BRASIL 9050 (BRASIL, 2006) define as barreiras de comunicação, como:

qualquer entrave ou obstáculos que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, [...] Podem ser eliminadas adotando-se códigos (como o Braille), tipos de letras ampliadas, língua de sinais, legendas, etc.

Os demais Coordenadores dos cursos desta unidade são unânimes em solicitar políticas públicas. O Coordenador do Curso de Educação a Distância refere a necessidade de *“Uma política institucional que contemple o acesso e permanência destas pessoas”*, enquanto o Coordenador do Curso de Pedagogia (Diurno) reivindica *“informações e conhecimentos à comunidade universitária sobre estas políticas e como proceder frente às diferentes situações encontradas”* e o do Curso de Educação Especial afirma a necessidade de *“Políticas Públicas Nacionais e Regionais”*.

Considerando que o Brasil possui uma vasta legislação, políticas públicas e estratégias de ações já vigentes, que democratizam o acesso dos alunos com necessidades especiais no Ensino Superior, cabe a cada coordenação refletir sobre a estrutura que efetive a execução dessas leis e políticas.

Centro de Educação Física e Desporto - CEFD

Na parte da frente, para acesso ao prédio, possui uma rampa medindo 1,10 m, que deveria ficar sem chavear, para dar mais espaço, caso necessite ser usada por um cadeirante. No interior do prédio, não há como se deslocar para outros andares, visto que somente existem escadarias. Não há elevadores nem banheiros adaptados e, para o acesso às arquibancadas, na parte externa, só há escadarias.

A Coordenadora deste curso solicitou *“infra-estrutura adequada”*. O conhecimento destas especificidades ou facilitadores poderá contribuir para melhorar a atenção a outros alunos que tenham características semelhantes e que, por ventura, possam ser alunos, ou, talvez, para o começo de discussões sobre a temática, dentro do curso, construindo novas ações inclusivas.

Centro de Ciências Sociais e Humanas - CCSH (Prédio fora do Campus, localizado na Rua Floriano Peixoto)

O prédio possui rampa de acesso pela rua, medindo 1,15 m; após passar a rampa, há uma escadaria que dificulta o trajeto até a entrada do prédio. Tem elevador, mas este atende apenas alguns andares e sua porta de entrada é muito pequena. Não existem banheiros adaptados.

Segundo o Coordenador do Curso de Odontologia, *“o acesso é deficiente, precisa de pessoas preparadas para atender esses alunos”*. Compartilha deste entendimento a Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis, quando reivindica *“Acesso do acadêmico às salas de aula, aos banheiros, rampas de acesso. Docentes aptos a ministrar aulas a deficientes visuais”*. Para a Coordenadora do Curso de Direito seriam necessários *“melhores condições de espaços físicos, rampas, banheiros, cadeiras especiais, etc.”*.

O Prédio de apoio, que se encontra no antigo Hospital Universitário, possui, em sua entrada, uma rampa de elevação medindo 1,35 m e elevadores, embora constantemente estejam com defeito. Não possui banheiros adaptados e as salas de aula têm portas estreitas.

Em todos os prédios que analisamos e fotografamos, encontramos alguns problemas em comum, como a falta de vagas devidamente sinalizadas para deficientes, estacionamentos obstruídos por automóveis estacionados, rampas com as mais diversas dimensões, sendo que, conforme as Normas da ABNT (ABNT, 2003, p. 33),

as dimensões corretas são: A inclinação transversal deve ser, no máximo, de 2%. Exemplo: Inclinação admissível de cada segmento de rampa (l) % - 5,00 (1:20); Desníveis máximos de cada segmento de rampa (d) (m) - 1.500; Comprimentos máximos de cada seg. de rampa (s) (m) - 30.00; Inclinação transversal e largura de rampas: Mínimo 1,20 m, recomendado 1,50 m. Medidas da cadeira comprimento de 1,05 m a 1,20 m, largura total quando aberta de 0,65 m a 0,80 m, altura do piso ao assento de 0,49 m a 0,55 m, altura total, de 0,90 m até 1,05 m, largura total quando fechada de 0,29 m a 0,30 m.

Outro item que se torna pertinente comentar, e que podemos constatar, é que não há uma preocupação com a portaria dos prédios da instituição, em

alguns casos até inexistentes, para a qual a Norma da ABNT (ABNT, 2003, p. 39) estabelece que “devem possuir balcões de atendimento automáticos ou prever o rebaixamento de uma parte do balcão a uma altura mínima de 0,70 m do piso, que permita a aproximação frontal de pelo menos uma cadeira de rodas”.

Também é preocupante a questão dos banheiros, adaptados apenas em dois prédios, que devem ficar na circulação principal ou em locais acessíveis devidamente sinalizados e, como estabelece a Norma da ABNT (ABNT, 2003, p. 41) “No mínimo 5% do total de cada peça adequado ao uso do portador de necessidades”. Os mesmo devem ter uma área livre para giro da cadeira e para poder circular em todas as peças e, principalmente não devem ser usados como depósitos, ocupando-se assim, a área de acesso.

Nos auditórios e anfiteatros devem ser observadas algumas medidas para não segregar seus ocupantes, como disponibilizar boa visibilidade, conforto, segurança e acústica, evitar a obstrução do acesso e da circulação. Os assentos para pessoas portadoras de deficiência ambulatorial parcial devem ter espaço livre frontal igual ou superior a 0,60 m. Os locais com até 500 lugares de capacidade devem ter 2% de capacidade total para cadeiras de rodas e igual valor para outras deficiências (ABNT, 2003).

Telefones e bebedouros especiais, outros itens que não encontramos nos prédios, devem seguir algumas regras, como, por exemplo, no mínimo 5% do total de telefones instalados pela concessionária devem ser adaptados. Os bebedouros devem permitir a aproximação de uma cadeira de rodas e ter uma altura de 0,80 m. O acionamento deve ser por alavanca, sendo facultativo o uso de barras para pessoas que tenham problemas de mobilidade reduzida nas pernas (ABNT, 2003).

Todas as Normas da ABNT citadas e comentadas têm como referências as mais diversas normativas, tais como as Normas Brasileiras (NBR) 9050/94, 9077/93, 13994/97, 14020/97, 14021/97, 14022/97 e 14273/99, que poderão ser consultas para futuras adaptações estruturais na instituição.

Após caracterizarmos a população da qual provêm os sujeitos envolvidos no estudo e sua situação, em termos de barreiras arquitetônicas, apresentamos e analisamos os dados complementares colhidos na extensão da instituição, ou seja, do lado externo das oito unidades de ensino, com o objetivo de identificar os demais ambientes ecológicos da pesquisa.

Os dados apresentados a seguir indicam que um dos pontos que precisa ser repensado na instituição é o espaço físico e as normas de acessibilidade, pois existem barreiras arquitetônicas que, para serem transpostas, exigem urgentes reformas nas suas edificações e outros espaços, o que é mais uma questão de conscientização de espaços, discussões, material e de atitudes.

Biblioteca Central

A primeira rampa mede 1,14 m e permite o acesso da rua à entrada principal e a segunda rampa, medindo 1,36 m, dá acesso à porta principal. Quando fomos fotografar o local e ao realizarmos a entrevista, havia automóveis estacionados frente à primeira rampa impedindo o acesso.

Na entrada da biblioteca, existe uma porta detectora de metais, muito estreita, sem as mínimas condições de acesso. Já no interior da biblioteca, todos os livros ou a sua maioria estão localizados no andar de baixo, com acesso somente pelas escadarias.

Segundo informações da portaria, *“várias vezes já foram detectados problemas de alunos que tenham alguma dificuldade de locomoção de caírem nas escadarias. Acesso totalmente restrito”*.

A ligação entre a Biblioteca e o Restaurante Universitário possui uma rampa medindo 95 cm e as duas outras rampas de acesso externo, entre as avenidas a baixo da ponte principal, medem 1 m.

Após a chegada ao Restaurante Universitário e passando em direção à União Universitária, existe uma rampa de acesso medindo 90 cm. É importante

considerar que estas rampas não estão sinalizadas e a vegetação, em algumas delas, já tomou todo seu acesso.

Casa dos Estudantes CEU III

Para entrar no prédio residencial, existe uma rampa de acesso de 2 m de largura por 20 cm de altura, tornando impossível o acesso, sendo esta a única elevação do prédio.

Avenida Roraima

Em toda a extensão da avenida principal existem rampas de acesso ligando uma rua à outra, terminando no prédio da Reitoria com uma rampa de 95 cm a 1 m, cobertas com vegetação intensa em alguns trechos.

Reitoria

Sem rampas de elevação em todos seus acessos, o prédio não possui estacionamento devidamente demarcado para deficientes, assim como todos os outros prédios da instituição.

Quanto à previsão de vagas, as Normas da ABNT (ABNT, 2003, p. 53) determinam que, no

estacionamento interno: o número de vagas deve ser estabelecido conforme a demanda verificada de veículos dirigidos por pessoas portadoras de deficiência ambulatoria, prevendo-se um mínimo, exemplo de 11 a 100 do número total de vagas - 01 vaga reservada, [...] ser sinalizada com o Símbolo Internacional de Acesso e ter [...] rebaixamento total do passeio junto à vaga (p. 51).

Além disso, a Norma estabelece que “as vagas para estacionamento de veículos dirigidos por pessoas portadoras de deficiência devem ser identificadas de forma que sejam visíveis à distância” (p. 55).

Observamos a questão do estacionamento, visto que é um problema comum em toda a instituição, pois, nos mais diversos locais da pesquisa, não encontramos esta identificação de reserva de vagas; muito pelo contrário, encontramos muitos automóveis estacionados na frente das rampas de acesso, ocasionando um desrespeito a quem, por ventura, quisesse fazer uso das mesmas.

As escadarias internas não permitem o deslocamento no seu interior, e o elevador apresenta entrada reduzida e seu contato com o solo sempre está em desnível, o que poderia dificultar a mobilidade de um cego, um cadeirante ou uma pessoa que apresentasse problemas motores.

Planetário

Em toda sua extensão, ou quarteirão do prédio não possui acesso de entrada; as cadeiras no seu interior são muito próximas, sem espaço para alunos com necessidades especiais que queiram fazer uso de suas instalações.

Hospital Universitário - HUSM – Classe Hospitalar

A Coordenadora do Setor Educacional/Classe Hospitalar do HUSM informa as condições de acessibilidade da Classe Hospitalar:

Situada na Clínica da Hemato-Oncologia, a Classe Hospital do Hospital Universitário de Santa Maria promove escuta pedagógica a cerca de 50 pacientes ambulatoriais por semana e a 18 pacientes internados no Centro de Tratamento da Criança com Câncer, [...] apesar do espaço restrito [...] Dentro deste universo de clientela assistida, no momento, não existe paciente-aluno com dificuldade de locomoção (cadeirante permanente), dificuldade visual ou auditiva. Caso isto ocorra, a classe terá muitas limitações para implementar as

funções do estudo, pois, a sala é muito pequena; a porta de acesso é estreita; não possui móveis e sanitários adaptados; a sala não é dotada de barras de apoio; os computadores não possuem recurso sonoro e teclado em Braille e nem conta com o auxílio de intérprete da língua de sinais.

É justificada a preocupação da Coordenadora quanto às dificuldades de acesso nesta Classe Hospitalar, pois a mesma faz parte do contexto da instituição. É desnecessário destacar ainda mais a sua importância e relevância, para os alunos-pacientes que fazem uso deste espaço, assim como para as alunas que exercem suas atividades.

Hospital Veterinário – (Pertencente ao Centro de Ciências Rurais)

A única rampa de acesso externa, na lateral esquerda, amarela, mede 1,10 m e não tem qualquer ligação com as rampas para os demais prédios e laboratórios.

Memorial Prof. Dr. José Mariano da Rocha

A ligação ao memorial tem acesso por rampa, pintada de branco e medindo 89 cm.

Vias de acesso entre os prédios

A ligação externa entre o Prédio 21 e o Prédio 22 não apresenta qualquer rampa de elevação; a biblioteca não tem rampa de acesso, banheiros adaptados, e o auditório também não tem rampa de elevação. Não existe portaria.

A ligação externa entre os Prédios 20 e 19 não tem acesso por rampas, assim como também não existe rampa na ligação externa entre os prédios 19 e 18, que também não têm portaria.

Na parte externa do prédio 18, na parte inferior, existe uma rampa de acesso ao prédio medindo 1,24 m, mas a porta está sempre chaveada.

Na ligação entre os prédios 18 e 17 também não existe acesso por rampas.

O Prédio 17 tem acesso restrito com portão eletrônico, sem rampa de acesso; o auditório não possui elevador, e também não há banheiros adaptados e nem portaria.

A construção de rampas na passagem de um pavimento para outro nas edificações é recomendada.

Entrada para o NEEPES

O acesso lateral esquerdo, ao fundo, tem uma rampa de acesso medindo 1,34 m, com as devidas sinalizações.