

LOUANI QUEIROZ ALVES FERREIRA

**TRAJETÓRIAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE NA
PERSPECTIVA DE UM GRUPO DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS COM
DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS- BRASIL
2018

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

F383t
2018
Ferreira, Louani Queiroz Alves, 1990-
Trajetórias de inclusão no Ensino Superior : uma análise na
perspectiva de um grupo de jovens universitários com
deficiência / Louani Queiroz Alves Ferreira. – Viçosa, MG,
2018.

xi, 93f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Lílian Perdigão Caixêta Reis.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 80- 85.

1. Inclusão escolar - Viçosa (MG). 2. Deficiência física.
3. Ensino superior. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Economia Doméstica. Programa de
Pós-Graduação em Economia Doméstica. II. Título.

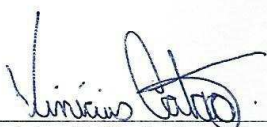
CDD 22. ed. 371.9098151

LOUANI QUEIROZ ALVES FERREIRA

TRAJETÓRIAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE NA
PERSPECTIVA DE UM GRUPO DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS COM
DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 18 de junho de 2018.



Vinicius Catão de Assis Souza



Tereza Angélica Bartolomeu



Lilian Perdigão Caixeta Reis
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus: Que Sua constante presença ilumine sempre o meu futuro.

À minha orientadora, Professora Lílian, que me acolheu com todo carinho, e por todo aprendizado, pela paciência e por ter acreditado em mim.

Aos professores do mestrado, por todo o conhecimento transmitido.

Aos servidores do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, em especial à Aloísia.

Aos jovens que aceitaram participar desta pesquisa.

À Araceli, que me incentivou a buscar o mestrado e por ter acreditado no meu potencial.

À minha família pela torcida, em especial meu pai, Luiz Fernando, que sempre apoiou meus sonhos e projetos, e à minha mãe pelas orações.

Aos meus amigos e companheiros do mestrado que sempre me ajudaram: Natália, Amanda, Leandro, Roberta, Fúlvia, Eliane, Liliana.

Aos meus amigos da igreja que sempre me incluíam em suas orações, Adriely, Leidiane, Pedro, Pe. Geraldo, Cônego Lauro, e ao Mateus e à Yasmin, que sempre pegavam os livros na biblioteca para mim.

A todos que, direta ou indiretamente me ajudaram nessa jornada.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	v
LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE SIGLAS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO.....	1
O PROBLEMA E SUA JUSTIFICATIVA	2
CAPÍTULO 1	6
1. REVISÃO DE LITERATURA	6
1.1. A deficiência e sua terminologia	6
1.2. Definição e conceito de Juventude	11
1.3. Caracterização educacional dos jovens	13
1.4. A Inclusão no Ensino Superior	15
1.5. Histórico da Deficiência	23
1.6. O que dizem as Legislações.....	26
1.6.1. Legislações acerca dos direitos das pessoas com Deficiência.....	27
1.6.2. Legislações acerca da Educação Inclusiva	29
1.6.3. Legislações acerca da Inclusão No Ensino Superior	32
1.7. Aporte Teórico.....	33
CAPÍTULO 2	38
2. METODOLOGIA.....	38
2.1. Tipo de pesquisa	39
2.2. Local do estudo.....	40
2.3. Participantes do estudo	40
2.4. Coleta de dados.....	43
2.5. Aspectos Éticos	43

2.6. Análise de dados.....	44
CAPÍTULO 3	45
3. Resultados e Discussão.....	45
3.1. Descrição dos participantes	46
3.1.1. Participante 1	46
3.1.2. Participante 2	46
3.1.3. Participante 3	49
3.1.4. Participante 4	50
3.2. A Subjetividade de cada entrevistado.....	50
3.3. A Inclusão na percepção dos jovens com Deficiência	52
3.4. A importância da Educação Inclusiva desde a Educação Básica	56
3.5. A Acessibilidade como promotora da Inclusão x barreiras que impedem a Inclusão.....	61
3.5.1. Barreiras Urbanísticas e Arquitetônicas	65
3.5.2. Barreiras Atitudinais.....	66
3.5.3. Barreiras Tecnológicas	69
3.6. Recursos utilizados pelos Jovens com Deficiência: Um caminho para a adaptação	71
3.7. Sentimentos comuns aos Jovens ao ingressarem no Ensino Superior e a Superação das Dificuldades.....	74
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
APÊNDICES	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipo de deficiência e caracterização dos participantes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Conceitos de Exclusão

Figura 2: Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE - Associação de Pais e Amigos Excepcionais
CCA - Centro de Ciências Agrárias
CCB - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCE - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CF - Constituição Federal
CONSU - Conselho Universitário
CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ESAV- Escola Superior de Agricultura e Veterinária
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos
IPI - Imposto para Produtos Industrializados
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG - Minas Gerais
MEC - Ministério da Educação
NUPEX - Núcleo de Pesquisa e Extensão
OMS - Organização Mundial da Saúde
RM - Relatório Mundial
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UPI - Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UNIVIÇOSA - União de Ensino Superior de Viçosa

RESUMO

FERREIRA, Louani Queiroz Alves, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2018. **Trajetórias de inclusão no Ensino Superior: uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência.** Orientadora: Lílian Perdigão Caixêta Reis.

Em nossa sociedade, é crescente a exigência de que o jovem curse o Ensino Superior. Porém a realidade de um jovem deficiente é bem mais complexa, pois, além do ingresso, ainda tem que se adaptar à vida acadêmica, precisando lidar com outros agravantes, relacionados à estrutura das universidades como um todo, que muitas vezes não estão preparadas para recebê-lo em suas instalações. Dessa forma, quando esses ingressam neste ambiente, é que a instituição começa a se atentar para as necessidades que estes jovens com deficiência demandam. Isto implica no envolvimento dos professores, funcionários e colegas, para oferecer acessibilidade em todos os seus níveis, possibilitando a inclusão. Com o intuito de compreender esse processo, objetivou-se, no presente estudo, analisar como se deu o ingresso de jovens que possuem algum tipo de deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Viçosa-MG. Especificamente, buscou-se descrever o processo de ingresso dos mesmos, identificando os tipos de deficiência, e indicando os quesitos de acessibilidade encontrados; apresentar as possibilidades e os recursos utilizados para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas nas instituições educativas; descrever seus sentimentos, bem como analisar as percepções dos jovens quanto à realização de suas metas acadêmicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja coleta foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com perguntas relacionadas à inclusão. Para a interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, que apontou como categorias temáticas as seguintes questões: a inclusão na percepção dos jovens deficientes – que inclui questões que vão desde a Educação Básica até o Ensino Superior, a importância da acessibilidade nas instituições, as barreiras encontradas, bem como os recursos utilizados por eles e sentimentos ao ingressarem no Ensino Superior. Os objetivos propostos foram alcançados e os resultados demonstraram que os jovens enfrentam em seu percurso barreiras arquitetônicas e urbanísticas, atitudinais e tecnológicas, e, apesar das dificuldades, possuem a capacidade de resiliência, se esforçando e buscando alternativas para superação dos obstáculos. Denota-se que cada sujeito possui sua singularidade, ainda que tenham a mesma deficiência. Além disso, observou-se que os entrevistados demonstram uma preocupação com a acessibilidade para além de suas deficiências, sendo empáticos, evidenciando o valor de se colocar no

lugar do outro. Por fim, sugere-se que se invista em novos estudos que contribuam para o debate sobre a inclusão dos jovens deficientes no Ensino Superior.

ABSTRACT

FERREIRA, Louani Queiroz Alves, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2018. **Inclusion trajectories in Higher Education: an analysis in the perspective of a group of young college people with disabilities.** Advisor: LÍlian Perdigão Caixêta Reis.

In our society, there is a growing demand for the young person to attend Higher Education. But the reality of a disabled young person is much more complex, since in addition to joining, he still has to adapt to the academic life, having to deal with other aggravating factors, related to the structure of the universities as a whole, that are not often prepared to receive him in their facilities. Thus, when they enter this environment, the institution begins to pay attention to the needs that these young people with disabilities demand. This implies the involvement of teachers, staff and classmates to provide accessibility at all levels, enabling inclusion. In order to understand this process, it was aimed, in the present study, to analyze how the admission of young people who have some kind of disability in the higher education institutions of the city of Viçosa-MG happened. Specifically, it was tried to describe the process of their entry, identifying the types of disability, and indicating the accessibility issues found; present the possibilities and resources used to confront the difficulties experienced in educational institutions; describe their feelings, as well as analyze young people's perceptions of achieving their academic goals. It is a qualitative research in which collection was carried out through semi-structured interviews, with questions related to inclusion. For the interpretation of the data, the content analysis was used, which identified the following themes as thematic categories: inclusion in the perception of disabled young people - which includes issues ranging from Basic Education to Higher Education, the importance of accessibility in institutions, the barriers encountered, as well as the resources used by them and feelings when they enter Higher Education. The proposed objectives were achieved and the results demonstrated that young people face in their course architectural and urban, attitudinal and technological barriers, and despite the difficulties, have the capacity for resilience, striving and seeking alternatives to overcome obstacles. It is pointed out that each subject possesses its singularity, although they have the same deficiency. In addition, it was observed that the interviewees demonstrate concern about accessibility beyond their deficiencies, being empathic, showing the value of putting themselves in the place of the

other. It is suggested that you invest in new studies that contribute to the debate on the inclusion of young people with disabilities in higher education.

INTRODUÇÃO

As inquietações que deram origem a este estudo partiram da minha participação durante a graduação em Psicologia no projeto¹: “Pais, filhos e educadores especiais”, cujo objetivo era oferecer apoio às famílias das pessoas com qualquer tipo de deficiência, no qual tive a oportunidade de trabalhar com esses familiares. Neste contexto, criou-se um espaço participativo entre as famílias, em que as diferentes falas favoreceram aspectos diversos, como: catarse terapêutica; oportunidade de aprender novas formas de lidar com as dificuldades do filho; partilhar com os outros as próprias experiências, bem e mal-sucedidas.

Após a atuação neste projeto, surgiu o interesse no mestrado, com o intuito de aprofundar os estudos na área da família. E, posteriormente, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, durante a realização de um trabalho na disciplina “Juventude, inserção social e projetos de vida”, surgiu o questionamento quanto à situação dos jovens com deficiência, seja ela física, visual ou auditiva, bem como o interesse por compreender como se dá o processo de ingresso desses em uma Universidade.

Em nossa sociedade é crescente a exigência de que o jovem curse o Ensino Superior pela expectativa de melhor inserção no mercado de trabalho. Acompanhando essa exigência, está também todo o investimento anterior, que requer do jovem uma preparação maior de estudo direcionada à aprovação no ENEM² ou vestibulares, as quais são as “portas de entrada” para a Universidade, no Brasil.

Contudo, essa exigência se torna desigual quando se trata de diferentes classes sociais, uma vez que, de acordo com Pochman (2004), até pouco tempo atrás, apenas os filhos pertencentes às famílias de classe média ou alta tinham condições de financiamento da inatividade, isto é, de se dedicarem apenas ao estudo sem precisar trabalhar para se manter. Ele reconhece que houve um avanço das políticas públicas que financiam a inatividade dos jovens, mas afirma também que ainda existem diferenças gritantes para os jovens pertencentes às famílias pobres, vinculadas ao tipo de formação que receberam durante seu processo de escolarização, dentre outras.

¹ Projeto desenvolvido em 2013 no Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPEX), da Univiçosa, coordenado pela professora Araceli Romano Vinueza de Mello.

² ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

Se há uma diferenciação quanto às condições de estudo e de classe na oportunidade de ingresso no ensino superior, é questionável como seria o processo para o jovem com deficiência, que ainda enfrenta outros obstáculos. Para este estudo, têm-se como referência o conceito de deficiência do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que em seu artigo 2º considera aqueles com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Dessa forma, tornou-se relevante conduzir um estudo com foco na inclusão sobre perspectiva de um grupo de jovens, buscando analisar suas trajetórias.

Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa, após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa, a pesquisadora iniciou a coleta dos dados, através de entrevistas.

O PROBLEMA E SUA JUSTIFICATIVA

Por juventude entende-se uma fase etária intermediária, de transição da adolescência para a vida adulta (POCHMANN, 2004). Para Abramo (2008), jovens são aqueles entre a idade de 15 a 24 anos. Porém, ela faz uma ressalva ao dizer que em alguns países esta fase é caracterizada por jovens com idade entre 15 a 29, ou até mesmo 35. Essa fase se caracteriza como importante transição para o ensino superior, no qual espera-se que o jovem faça a escolha atrelada à sua futura profissão. O Estatuto da Juventude define o critério etário da população jovem como sendo pessoas com idade entre quinze (15) e vinte e nove (29) anos de idade.

Com características de dependência econômica da família associada à educação e à formação, a etapa da juventude deixa cada vez mais de ser um espaço de decisão privada para se transformar em agenda de intervenção pública (POCHMANN, 2004). Neste sentido, há políticas públicas que garantem a entrada desses jovens nas universidades e faculdades, previstas no Estatuto da Juventude (2013), no qual podemos verificar:

Seção II – Do Direito à Educação, no art. 8º O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição (ESTATUTO DA JUVENTUDE, 2013)

Dessa forma, uma vez que fica garantido o direito de educação superior aos jovens, é preciso considerar também aqueles que possuem algum tipo de deficiência e,

diante disso, buscou-se compreender como se deu o processo de ingresso dos jovens com deficiência na universidade, a partir da sua própria percepção.

Neste sentido, direcionou-se essas questões de transição para o ensino superior para jovens com algum tipo de deficiência. Assim sendo, se faz necessário questionar: “Será que eles se deparam com as mesmas possibilidades que os demais jovens?” Dessa forma, pretende-se responder tal questionamento na presente pesquisa.

Existem dispositivos, entre eles, a criação de leis, decretos e declarações que buscam promover soluções para as questões de exclusão e segregação. E, de acordo com o Estatuto da Juventude e o Estatuto da Pessoa com Deficiência:

§ 2º O poder público promoverá programas de expansão da oferta de educação superior nas instituições públicas, de financiamento estudantil e de bolsas de estudos nas instituições privadas, em especial para jovens com deficiência, negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública. (ESTATUTO DA JUVENTUDE, 2013)

Art. 40. É direito fundamental da pessoa com deficiência à educação, a fim de garantir que a mesma atinja e mantenha o nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem.”

“*Parágrafo único.* É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar. (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2013)

E, mais especificamente na Seção III, podemos verificar o direito da pessoa com deficiência ao ingressar no sistema superior de ensino:

Art. 42. As instituições de ensino superior, públicas e privadas, deverão prover os meios necessários para o atendimento educacional especializado, a acessibilidade física e de comunicação e, ainda, recursos didáticos e pedagógicos, tempo adicional e flexibilização de atividades e avaliações, de modo a atender às peculiaridades e necessidades dos alunos com deficiência. (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2013)

Porém, as leis não são suficientes para que os jovens com deficiência ingressem no ensino superior, pois, de acordo com Martins (2013), são vários os desafios enfrentados por estes jovens que vão desde o ingresso nas instituições de ensino até a sua permanência. Para que o aluno tenha a oportunidade de participar ativamente, sendo parte integrante do grupo, no qual está inserido, é preciso repensar as políticas públicas, bem

como as práticas adotadas nestas instituições. A autora sugere que as instituições de Ensino Superior necessitam ser renovadas, assim como as barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas precisam ser derrubadas.

Não obstante, esses dispositivos legais não garantem a efetiva e imediata inclusão. Dessa forma, para garantir o direito à educação, os documentos oficiais dependem de uma rede entrelaçada pela diversidade de seres humanos, que se fundamentam em conceitos que, por vezes, se cristalizam em preconceitos e no estigma da incapacidade da pessoa com deficiência (RAMBO, 2011).

De acordo com Rambo (2011), o fato de os direitos das pessoas com deficiência serem assegurados legalmente não garante que esses direitos sejam efetivos. E, para que o sejam, é preciso rever o comportamento social na qual a mudança de concepção da sociedade, em relação aos deficientes, só se concretizará a partir do momento em que se reconheça que toda pessoa é singular, isto é, única e diferente.

Assim, constituiu o objetivo geral do presente estudo: Analisar como se dá o processo de ingresso de jovens que possuem algum tipo de deficiência nas instituições de Ensino Superior da cidade de Viçosa-MG. Os objetivos específicos traçados, por sua vez, foram:

- Descrever o processo de ingresso dos jovens deficientes, por meio da análise de seu percurso, desde o ingresso na instituição até o momento da pesquisa.
- Identificar os tipos de deficiência que os jovens inseridos nas universidades possuem, indicando os quesitos de acessibilidade encontrados;
- Apresentar as possibilidades e os recursos utilizados para o enfrentamento de quesitos inacessíveis no espaço acadêmico;
- Descrever os sentimentos vivenciados pelos jovens no seu processo de inserção na universidade;
- Analisar quais foram os resultados obtidos pelos jovens deficientes, ao ingressar em universidade, conforme a percepção dos mesmos.

Realizou-se o estudo na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e União de Ensino Superior de Viçosa (Univiçosa), sendo esta uma faculdade particular. É importante salientar que o objetivo não é fazer comparação entre a Universidade e Faculdade no que se refere às questões de inclusão e acessibilidade, e sim, ouvir dos jovens estudantes das referidas instituições a vivência deles dentro dessas. Entende-se que, a partir das respostas obtidas pelos jovens entrevistados, há a possibilidade de as instituições utilizar-se desta

pesquisa para melhorias de pontos considerados como negativos para os estudantes, afim de lhes oferecerem melhor qualidade no acesso e permanência ao Ensino Superior.

Referente à estrutura da presente dissertação, esta foi organizada em três capítulos. No primeiro, apresenta-se um panorama acerca das principais temáticas deste trabalho, por meio da revisão de literatura, abrangendo a deficiência e sua terminologia; conceito de juventude; a caracterização educacional dos jovens; a inclusão no Ensino Superior; histórico da deficiência; as legislações sobre o direito das pessoas com deficiência, educação inclusiva e inclusão no Ensino Superior e, por fim, o aporte teórico fundamentado na teoria sócio-histórico-cultural e da defectologia de Vygotsky.

No segundo capítulo, faz-se um delineamento metodológico dos procedimentos utilizados para a investigação, e se encontra estruturado da seguinte forma: tipo de pesquisa, local de estudo, participantes do estudo, procedimentos de coleta de dados, os procedimentos éticos para realização da pesquisa, e, por fim, análise dos dados.

No terceiro capítulo, tem-se a apresentação dos resultados e sua discussão, buscando, a partir do referencial teórico adotado, compreender o processo de inclusão dos jovens deficientes no Ensino Superior.

Por fim, apresenta-se algumas considerações, trazendo sugestões para trabalhos futuros e algumas limitações.

CAPÍTULO I

1 REVISÃO DE LITERATURA

Como no presente estudo o interesse está voltado para o tema da inclusão de jovens deficientes, buscou-se embasar essa pesquisa abordando nesta revisão uma síntese acerca da deficiência e o que a literatura indica quanto à terminologia, o conceito de juventude; a caracterização educacional dos jovens; a inclusão no ensino superior, perpassando pelo histórico da deficiência; o que dizem as legislações e, por fim, o aporte teórico na perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural e da defectologia de Vygotsky.

1.1. A Deficiência e sua terminologia

Conceituar e definir a deficiência não é uma tarefa fácil, pois são várias as dúvidas de como tratar, falar sobre esse assunto tão carregado de estereótipos, estigmas, preconceitos. Podemos perceber isso em vários estudos, desde os mais antigos aos mais recentes.

Em relação ao termo correto, é importante entender que a palavra “portadora” foi caindo em desuso, uma vez que a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa, e esta não porta a sua deficiência. Além disso, há um consenso entre as organizações de pessoas com deficiência e documentos, como a Convenção da ONU, em adotar a expressão “pessoas com deficiência”, tanto no falar, quanto no escrever (SASSAKI, 2002)

Neste sentido, essa expressão não esconde ou camufla a deficiência; não aceita o consolo da falsa ideia de que todos tem deficiência; mostra a dignidade e a realidade da deficiência; valoriza as diferenças e necessidades da deficiência, combate à neologismos que tentam diluir as diferenças; defende a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas, em termos de direito e dignidade e diminui as “restrições de participação” das pessoas com deficiência (SASSAKI, 2002). Para o conceito, partiremos, primeiramente, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que foi elaborado pelas próprias pessoas com deficiência, em busca de seus direitos em uma sociedade que precisa deixar o preconceito de lado.

Art. 2º. Consideram-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de

condições com as demais pessoas. (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2013)

Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções”.

Deficiência Auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000HZ”.

Deficiência Visual – cegueira, na qual a acuidade visual seja igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores”.

Deficiência intelectual: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação no período de desenvolvimento cognitivo antes dos 18 (dezoito) anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas

Deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências, cuja combinação acarreta comprometimentos no desenvolvimento global e desempenho funcional da pessoa e que não podem ser atendidas em uma só área de deficiência. (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2013)

Esta definição explicitada no Art. 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, aponta a deficiência de acordo com impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e que são agravadas pelas barreiras encontradas na sociedade. Tais barreiras possuem pontos de vistas diferentes nos quais iremos expor a seguir.

Do ponto de vista cultural, Figueira (2015) nos mostra que a sociedade usava e alguns ainda usam palavras como: “excepcional”, “ceguinho”, “surdo-mudo”, “louco”, “aleijado” e “inválido”, para se referir às pessoas com deficiência. Segundo o autor, “são expressões verbais criadas a partir de uma imagem que nossa mente constrói (p.21).

Esses termos são características do estigma que é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo. O estigma, portanto, era utilizado para se referir a sinais corporais que evidenciava alguma coisa de extraordinária ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. (GOFFMAN, 1963)

O autor cita três tipos de estigma: O primeiro a respeito das abominações do corpo, e suas várias deformidades físicas; O segundo são as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, dentre outras; O

terceiro são as tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidas através de linhagem e contaminadas por igual a todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 1963)

Com isso, um dos problemas trazidos por Goffman (1963) são os preconceitos e as discriminações. Dessa forma, um indivíduo que poderia ter sido facilmente aceito na relação social do cotidiano, possui particularidades que podem impor a atenção para outros atributos seus.

Do ponto de vista da saúde, temos a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que é um documento das classificações internacionais desenvolvidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Nesse documento, as deficiências são entendidas como sendo “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda”. Afirma ainda, que as deficiências podem ser “parte ou uma expressão de uma condição de saúde, mas não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente”. Em relação às características das deficiências, é importante ressaltar que elas podem ser temporárias ou permanentes; progressivas, regressivas ou estáveis; intermitentes ou contínuas; pode ser leve ou grave, podendo variar ao longo do tempo (CIF, 2004).

A CIF traz ainda, para maior entendimento das deficiências, os Fatores Contextuais que representam, e, dessa forma, o histórico completo da vida de um indivíduo, que incluem dois fatores: ambientais e pessoais. Os fatores ambientais se constituem pelo ambiente físico, social e atitudinal, e atuam de forma externa ao indivíduo, podendo exercer uma influência positiva ou negativa. Dentro do fator ambiental temos dois níveis, que são o individual e o social. O individual está intimamente ligado ao ambiente imediato do indivíduo, como domicílio, local de trabalho e a escola, assim como o contato direto com outros indivíduos, família, conhecidos, colegas e estranhos. O social está relacionado às estruturas sociais formais e informais, tais como serviços e regras de conduta ou sistemas na comunidade ou cultura, incluindo organizações e serviços relacionados com o trabalho, atividades na comunidade, governo, leis, regulamentos (CIF, 2004).

Além dos fatores contextuais e ambientais, a CIF aborda dois modelos importantes para a compreensão da deficiência, que são eles: o modelo médico, que considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado diretamente por uma doença, trauma ou outro problema de saúde e que precisa, portanto, de assistência médica e tratamento,

com objetivo de cura ou adaptação do indivíduo. E o modelo social que, por sua vez, considera a incapacidade resultante de um problema criado pela sociedade, não estando no indivíduo, e sim no conjunto de questões complexas criadas pelo ambiente social. A CIF, portanto, se baseia na integração desses dois modelos, utilizando-se de uma abordagem “biopsicossocial”, tentando, por meio de uma síntese, oferecer uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social. (CIF, 2004).

Omote (1996), aborda as diversas maneiras de se conceituar a deficiência, e destaca duas tendências, sendo a primeira referente aos estudiosos, que conceituam a deficiência como algum atributo inerente à pessoa, e a segunda, responsável por delimitar o objeto de conceituação ao comprometimento.

Há uma preocupação de como devemos chamar os sujeitos com deficiência, e Sasaki (2005) faz um percurso histórico da sociedade inclusiva para se chegar ao termo “pessoas com deficiência”, termo este escolhido pelos próprios deficientes.

Braga (2006), em seu estudo, fala sobre as infindáveis dúvidas na área educacional, de saúde, legislativa, acadêmica e social em relação à conceituação de deficiência e/ou pessoa deficiente. Ainda de acordo com a autora, os termos e suas definições são considerados corretos ou incorretos em função de valores e concepções vigentes na sociedade. Ela ainda se refere à dificuldade em se trabalhar com a definição de um conceito que abrange multiplicidade de características e peculiaridades e, portanto, insuficientes para a caracterização de casos concretos. Além disso, ela mostra a arbitrariedade de critérios variantes das diferentes concepções entre os modelos médico-clínicos e sociais.

Para Diniz *et al* (2009), a deficiência não se trata apenas de um conceito biomédico, mas também da opressão pelo corpo com variações de funcionamento, correspondendo à opressão ao corpo com impedimentos, devendo ser compreendidos em termos políticos e não apenas biomédicos. Os autores compreendem duas maneiras de definir a deficiência: a primeira se dá por meio da manifestação da diversidade humana com o corpo que possui impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. A segunda sustenta que a deficiência é uma desvantagem natural em que os esforços devem se concentrar em reparar os impedimentos corporais, no intuito de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie.

Em estudo mais recente, no Relatório Mundial da Saúde, do ano de 2012, considera-se que a definição de deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional e questionada. Neste mesmo relatório, recomenda-se que não devemos separar o modelo

médico e o modelo social, e, dessa forma, a Convenção de Pessoas com deficiência ressalta que colocar a deficiência dentro de uma concepção puramente médica seria associá-la exclusivamente à doença. Sendo assim, necessário considerar todos os aspectos da deficiência.

Para Diniz e Barbosa (2010), o modelo biomédico da deficiência é sustentado por classificações e catalogações dos impedimentos corporais, que provocam variações consideradas indesejadas em relação a um corpo tido como “normal”. Já o modelo social da deficiência pressupõe que a garantia de igualdade entre deficientes e não deficientes seja feita por meio de uma redescritção ampla da cultura da normalidade.

“Os problemas das pessoas com necessidades especiais não estão nelas tanto quanto na sociedade” (SASSAKI, 1997, p.47). Palavras do autor se referindo ao modelo social da deficiência, que atribui às barreiras (físicas, programáticas, atitudinais) impostas pela sociedade, o problema das pessoas com algum tipo de deficiência, e que só após a eliminação dessas barreiras é que poderão ter seu pleno desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Entretanto, sabe-se que se não houver uma mudança na mentalidade da sociedade, de nada adianta, uma vez que é preciso, pois, quebrar as barreiras que ainda persistem em nossa sociedade.

Além disso, é necessário tomar cuidado para não transformar uma deficiência em incapacidade, pois esta é uma concepção construída culturalmente, e a incapacidade só vai existir se os espaços que a pessoa com deficiência utiliza não atende suas necessidades, não lhes oferecendo recursos que promovam sua autonomia. (SAMINI; SIFUENTES, 2016)

A incapacidade ou desvantagem no desempenho de papéis sociais das pessoas com deficiência são decorrentes das barreiras impostas pela sociedade. Barreiras são “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

São elas: ambientes restritivos, políticas discriminatórias, padrões de normalidade, objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico, desinformação sobre deficiência e os direitos das pessoas, práticas discriminatórias em todas as esferas, auto imagem negativa dos próprios deficientes classificadas em”: (SASSAKI, 1997).

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transporte;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o reconhecimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia de informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidade com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (Lei Nº 13.146, 2015).

Essas dimensões de acessibilidade são garantidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que é o Fórum Nacional de Normatização que estabelece critérios e parâmetros técnicos favoráveis às condições de acessibilidade às edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Por acessibilidade, a ABNT entende que “são possibilidades e condições de alcance, percepção e entendimento para que a pessoa com deficiência possa utilizar de qualquer espaço com segurança” (ABNT/CB-40, 2012).

A ABNT é uma norma que estabelece critérios e parâmetros técnicos referentes às questões de acessibilidade, que visam proporcionar para maior quantidade de pessoas a utilização de espaços de maneira autônoma e segura. Todos os espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, assim como reformas, devem atender, portanto, às exigências desta norma (ABNT/CB-40, 2012).

1.2. Definição e Conceito de Juventude

A complexidade de questões vinculadas ao uso do termo “juventude” exige o cuidado quanto à distinção entre o conceito e a compreensão acerca do processo de desenvolvimento, além das diferentes condições nas quais vivem os jovens.

Para a sociologia, juventude se caracteriza como um momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade, correspondente a um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos/cidadãos se tornam membros da sociedade, se apropriando de elementos da cultura e assumindo papéis adultos (ABRAMO, 2007).

Para Abramo (2008), condição juvenil se remete a uma etapa do ciclo de vida, na qual se faz a ligação entre a infância e a vida adulta. A duração e a significação social das fases de vida do jovem são culturais e históricas e, por isso, a autora fala de juventudes,

no plural, a fim de que não esqueçamos as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição.

Pochman (2004) também identifica a juventude atrelada à etapa do ciclo da vida humana, caracterizando-a como uma fase intermediária de transição da adolescência para a vida adulta. Além disso, se tratando de condição juvenil, o autor traz duas abordagens: A primeira trata do enfoque biopsicológico, que busca retratar os saberes do ser jovem vinculado à temática da transitoriedade. Outro enfoque é o teórico sociocultural que considera a natureza das formas de ser jovem, em um ambiente marcado de gostos específicos. Assim, ele reconhece que o componente etário está, portanto, condicionado a situações biopsicológicas e socioculturais. Neste sentido, na sua visão, identificar a condição juvenil somente pelo critério etário é algo simplista, uma vez que a transição da juventude se encontra identificada por uma determinação cultural no interior de cada sociedade.

De acordo com Bock (2001), a juventude é uma fase de preparação para o mundo adulto, colocando o jovem em “suspensão” em relação aos valores e normas que ele deve adquirir para entrada deste mundo.

Há, portanto, consenso entre vários autores de que a juventude não é apenas uma condição biológica, e sim uma definição simbólica, na qual as pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem, culturalmente, a característica juvenil, por meio da mudança e da transitoriedade: ligados a uma representação da ordem social e do lugar dos grupos etários (ABRAMOVAY *et al* 2015; MELUCCI, 2007; PERALVA, 2007).

Em consonância com essa ênfase em valorizar os aspectos simbólicos, culturais e também subjetivos do processo de desenvolvimento na juventude, encontramos autores da psicologia que sugerem a relevância de atentarmos para as trajetórias de vida³ dos jovens (DESSEN, 2005; ZITTOUN, 2006; FERREIRA-SANTOS, 2010), buscando compreender o modo como se dá a transição da adolescência para a vida adulta.

Entende-se por trajetória de vida o conjunto de estados e transições de padrões comportamentais que se ligam formando um significado distinto à história de vida dos indivíduos. Por sua vez, os padrões e as trajetórias comportamentais correspondem às idades dos indivíduos (ASPESI *et al*, 2005).

³ Por trajetória entende-se: “as interações entre um determinado indivíduo e seu contexto, entre um estágio de vida e outro e o modo como os elos do funcionamento psicológico são estabelecidos entre os estágios tecem uma trajetória específica de influências(...)” (ASPESI *et al*, 2005, p.24).

Estudos realizados sobre a juventude no Brasil apontam que se leva em conta o aumento do tempo dedicado à formação escolar e profissional, a permanência com as famílias de origem, bem como as dificuldades para ingressar no mercado de trabalho como aspectos centrais para a população jovem. (ABRAMOVAY *et al*, 2015).

Para o presente estudo, optou-se por adotar a concepção de juventude de Abramo (2008), que considera que essa é uma fase caracterizada por jovens com idade entre 15 e 29, podendo se estender para 35 anos.

Portanto, para além de considerar a juventude apenas como uma etapa do ciclo de vida, torna-se relevante analisarmos as especificidades das condições desses jovens, bem como as demandas sociais que lhes são cobradas. Nesse sentido, o ingresso no sistema educacional superior é um dos pontos mais críticos para esse público, conforme discutiremos no item a seguir.

1.3. Caracterização educacional dos jovens

As universidades são espaços de construção e troca de conhecimento, além do convívio social, responsáveis por promover a cidadania, oportunizar e incentivar uma educação para todos. As instituições acreditam que pessoas com deficiência podem ter um projeto de vida concretizado (CASTANHO; FREITAS, 2006).

Pochman (2004) diz “que a maior parte dos jovens procura hoje perseguir o ciclo educacional” (p.218), adiando, portanto, a entrada no mercado de trabalho. Ele chama esse fenômeno de “inatividade dos jovens”, inatividade, essa, que pode ser entendida pela exigência de maior preparação nos termos da educação e formação, fazendo com que a preparação para o mercado de trabalho seja maior. Contudo, ele reconhece a importância desse investimento na educação que pode se tornar decisiva na trajetória ocupacional.

De acordo com Abramo (2008), essa inatividade para Erikson é chamada de Moratória, que é o adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, no qual é legítimo o tempo de dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro das dimensões da cidadania.

Tanto Pochman (2004), quanto Abramo (2008) revelam que essa moratória foi, por muito tempo, uma condição quase exclusiva a jovens de classe socioeconômicas mais altas. Contudo, podemos observar, por meio de políticas públicas, uma mudança, ainda que tímida, dessa situação.

A transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento está exigindo uma maior preparação nos termos da educação e formação. Em detrimento

disso, o tempo de preparação para o ingresso no mercado de trabalho passa a ser maior, fato este que se explica pela transição da economia tradicional para uma nova economia, a qual se exige uma evolução geral e ampliada, além de formação continuada ao longo do ciclo de vida ativa das classes trabalhadoras. Assim, se compõem os desafios da sociedade do conhecimento, a exigência da educação por mais tempo, postergando o ingresso no mercado de trabalho (POCHMAN, 2004).

Em uma sociedade predominantemente de classes, verifica-se que as informações sobre a juventude concentram-se, na maioria das vezes, nos jovens de classes mais privilegiadas, uma realidade também presente na sociedade brasileira. E, por mais que a fase juvenil esteja presente em todas as classes, nota-se que ela não ocorre de forma homogênea para todos os jovens (POCHMAN, 2004).

Denota-se, então, que os jovens brasileiros enfrentam muitos obstáculos para alcançarem o ingresso na universidade, ocorre, porém, que ao transporem essas dificuldades, ainda se deparam com o processo de adaptação à vida acadêmica.

Ao realizar estudo com jovens universitários na Suíça, Zittoun (2007) identificou que as transições envolvem três tipos de processos interdependentes: mudança social, a construção do conhecimento e construção de significados. Essa autora indica que os recursos simbólicos podem ser utilizados pelos jovens como apoio no processo de transição para a vida adulta.

A partir das contribuições de Zittoun (2007), verifica-se que esse processo de adaptação à vida acadêmica não pode ser banalizado, sendo extremamente significativo para todos os jovens, motivo pelo qual deve ser conduzido com cuidado pelos envolvidos no trabalho de apoio a estes nas universidades.

Porém, a realidade de um jovem deficiente é bem mais complexa, pois, além de ter que se adaptar à vida acadêmica, precisa lidar com outros agravantes, relacionados à estrutura das universidades como um todo, que muitas vezes não estão preparadas para recebê-lo em suas instalações.

As legislações que orientam as universidades são recentes e encontramos muitas instituições sem condições adequadas para acolhimento de jovens com deficiência. Há sim uma necessidade em todos os níveis, mas ainda observamos uma grande distância entre os direcionamentos para que esse caminho seja possível, e a real efetivação dessa inclusão.

A lei de Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, ainda é recente, e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos, de nível médio e superior, das instituições federais de ensino.

Esse foi um avanço nas leis e uma conquista para os jovens ingressarem na universidade. Sendo assim, pode-se questionar como era o ingresso de jovens deficientes antes dessa lei, e como se dará o ingresso a partir dela. Entretanto, se faz necessário ressaltar que não é apenas a criação de uma lei que irá mudar o cenário da inclusão, uma vez que as universidades precisam estar preparadas para receber esse público.

É com o ingresso deste público que a instituição começa a se atentar para as necessidades que os jovens com deficiência demandam. Da mesma forma que é quando há um envolvimento dos professores, funcionários, colegas para oferecer acessibilidade em todos os seus níveis, que a inclusão se faz possível.

1.4. A Inclusão no Ensino Superior

A importância dos conceitos e o entendimento das práticas sociais se deve ao fato de permitir analisar programas, serviços e políticas sociais e, então, a pessoa se tornar participante ativo na construção de uma sociedade para todos sem distinção de cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial ou qualquer outro atributo (SASSAKI, 2002). E aqui partiremos da discussão do conceito de inclusão sob a perspectiva de autores estudiosos do assunto.

Sasaki (1997) conceitua inclusão como o processo no qual a sociedade se adapta, para incluir as pessoas com necessidades especiais⁴, e estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Esse processo contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, na qual as transformações vão desde ambientes físicos, até a mentalidade das pessoas e do próprio portador de deficiência. Aranha (2001), se preocupa com o fato da palavra inclusão ser usada apenas como modismo, de maneira superficial, de um rótulo vazio de significação social.

Voivodic (2007) chama a atenção para o fato de o termo inclusão ser usado com múltiplos significados, sobretudo, como forma de renomear o conceito de integração, o que é um equívoco. A autora apresenta uma distinção entre os dois termos para que não haja mais confusão: “No sentido etimológico, a palavra integração vem do verbo integrar,

⁴ O autor utiliza este termo com um significado mais amplo, pois é comum encontrar essa expressão sendo usada como melhor que o termo deficiência. Ele ressalta que, necessidades especiais não devem ser tomado como sinônimo de deficiências (mentais, auditiva, visuais, físicas ou múltiplas) (SASSAKI, 2002).

que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado. Já a inclusão, do verbo incluir, significa compreender, fazer parte de, ou participar de” (VOIVODIC 2007, p. 26).

A Integração teve início nos anos de 1960, e se restringia apenas às pessoas com deficiência, enfatizando as diferenças. No contexto acadêmico, eram os estudantes que deviam se adaptar às escolas e universidades, e não o oposto. A Inclusão teve início nos anos de 1990 e discute as diferenças como condição humana, enfatizando as potencialidades de cada indivíduo. Já no contexto acadêmico, as escolas e universidades devem se adaptar às múltiplas necessidades dos estudantes. (SASSAKI, 2002)

Dessa forma, os alunos que não se encaixavam nos padrões da maioria saíam da escola, pois esta não se adaptava aos alunos, isto é, eram os alunos que tinham que se adaptar aos métodos de ensino vigentes e aqueles que não se adaptavam, repetiam por diversas vezes, ou, se evadiam. (SAMINI; SIFUENTES, 2016)

Diante dessa situação, é urgente uma redefinição dos planos educacionais, já que a pretensão é uma escola inclusiva, voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. (MANTOAN, 2003).

A Integração e a Inclusão, embora tenham significados semelhantes, expressam situações diferentes, com fundamentos teóricos-metodológicos divergentes. A Integração refere-se à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas também para aqueles que estão agrupados em escolas especiais. Nesta situação, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, visto que há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. (MANTOAN, 2003).

Já a Inclusão chega para questionar o conceito de Integração citado anteriormente, bem como as políticas e a organização da educação especial e da regular. Ela prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, em que todos os alunos, sem exceção, frequentem as salas de aula. Propõem, ainda, uma organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos em função das suas. (MANTOAN, 2003).

Neste mesmo sentido, Lourenço (2010) questiona se o que acontece no ensino são práticas de integração ou inclusão e, para isso, faz a diferenciação dos dois conceitos, listando as características de cada um. Na integração percebe-se: atitudes discriminatórias; a diferença se apresenta como empecilho para a aceitação social; toleram-se as diferenças, mas não se busca compreendê-las; busca-se alimentar as diferenças; ignoram-se as singularidades. Ao passo que, na inclusão vemos que as práticas inclusivas se referem a todos os alunos que se encontram sujeitos à exclusão; a

diversidade é aceita e valorizada pelos professores; os obstáculos à participação dos alunos são identificados e eliminados; a diversidade é percebida não como um problema a ser eliminado ou ignorado, mas uma riqueza a ser aproveitada para auxiliar na aprendizagem de todos.

Ao retomar o processo histórico da inclusão escolar, verifica-se a prática da integração, numa perspectiva em que os alunos com deficiência passavam um período na escola convencional e outro período em escola especial, no propósito de desenvolver possíveis defasagens. E, mesmo em escolas regulares, as classes para as pessoas com deficiência eram especiais, o que gerava rótulo de diferentes por toda a comunidade escolar (RAMOS, 2010). O autor defende que pessoas com deficiência precisam de escolas comuns, para que convivam com pessoas potencialmente mais capazes e então possam construir um referencial mais próximo da normalidade.

Figueira (2015), constatou que, no final da década de 1960, a *normalização* e *integração* eram palavras muito utilizadas para dizer que pessoas com deficiência intelectual deveriam desfrutar das mesmas condições que as outras pessoas, vivendo e frequentando lugares comuns.

Muito se diz sobre normalidade, e aqui discute-se “O que é normal?” É preciso ter cautela para não rotular as pessoas com deficiências como “diferentes” ou fora dos padrões pré-estabelecidos. Por isso, esclarece-se este conceito a partir da perspectiva do curso de vida do indivíduo:

Ao considerar o desenvolvimento a partir da perspectiva do curso de vida, fica extremamente difícil e delicado definir o que seja um padrão anormal ou patológico, capaz de gerar desordens no desenvolvimento. Essa dificuldade é decorrente, em partes, da complexa interação entre os sistemas envolvidos no processo de desenvolvimento de um indivíduo, que influencia, de diferentes formas, o seu ajustamento futuro (ASPESI *et al*, 2005, p. 28).

Aspesi *et al* (2005) ao citar Geertz, “sugere que as questões das características individuais e universais seja analisada pelo foco da diversidade e da complexidade social” (p.29). Ainda de acordo com a autora, as características individuais são encontradas em muitas pessoas e diferentes contextos.

Não há característica absoluta e constante entre os indivíduos, tendo sempre um grau de variação que está correlacionado às diferenças culturais ou ambientais (ASPESI *et al*, 2005). Neste sentido, não se pode considerar um padrão de normalidade, pois há muitas variáveis que influenciam tal padrão.

Ainda sobre o conceito de normalidade, Vygotsky (2010) conceitua o comportamento anormal:

O conceito de norma está entre aquelas concepções científicas mais difíceis e indefinidas. Na realidade não existe nenhuma norma mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e frequentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza médias dos casos mais particulares, e, na prática, não é encontrada em forma pura mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal (VYGOTSKY, 2010).

Vimos, diante desses dois autores, que não existe um padrão de normalidade, e, portanto, é um equívoco enquadrar a deficiência como algo anormal sob um determinado foco. E, se tratando da educação, não se pode excluir um grupo de alunos em detrimento desse padrão.

Ao considerarmos que o indivíduo terá maiores condições de superação ao se desenvolver num ambiente comum a todos, se dada todas as condições de desenvolvimento e de acessibilidade, portanto, a inclusão deve acontecer em todos os âmbitos da sociedade, e, sobretudo, no Ensino Superior.

São vários os benefícios da inclusão para a pessoa com deficiência na escola ou Universidade, entretanto, esses benefícios se ampliam a todos os envolvidos pois ensina que apesar das diferenças todos têm direitos iguais, reduzindo os preconceitos (SAMINI; SIFUENTES, 2016)

Figueira (2015), aponta os diversos conceitos que foram utilizados para a integração: a) Integração Física: referindo-se à redução da distância física entre pessoas com deficiência intelectual e as ditas normais; b) Integração Funcional: referindo-se à redução da distância funcional existente entre dois grupos que utilizam equipamentos e recursos diferentes, consistindo na utilização conjunta dos recursos disponíveis; c) Integração Social: referindo-se às pessoas e a redução social existente entre os dois grupos; d) Integração Societal: referindo-se à mesma possibilidade que as pessoas com deficiência intelectual de acesso à recursos sociais que o outros. Dessa forma, para o autor, a integração reforça a imagem e o conceito de normalidade.

Assim, justifica-se a decadência do modelo da integração, que ao invés de incluir e oferecer condições de crescimento ao indivíduo, o coloca numa situação de separação

onde os diferentes têm que se adaptar aos padrões impostos pela sociedade como sendo normais.

Ainda nesta perspectiva, Figueira (2015) fala que o conceito de integração social tinha como intenção preparar as pessoas com deficiência para ingressarem e conviverem em sociedade com todos. Ou seja, as pessoas eram habilitadas ou reabilitadas para fazer todas as coisas que as demais. Já na inclusão social há uma inversão, “somos nós que estamos nos preparando, criando caminhos e permitindo que elas venham conviver conosco” (p. 89). O autor acredita que a escola é um canal de mudanças e incluímos também a universidade. Onde a palavra incluir significa abranger, compreender, somar.

Esta reflexão é imprescindível, pois, a educação inclusiva, de uma maneira geral, vive um momento de transição. Transição esta que exige uma “re-invenção” do sistema escolar. (LOURENÇO, 2010). Para Quintão (2005), inclusão não é apenas estar dentro da escola, instituições, empresas, espaço público e privado, pois segundo ele, os princípios da exclusão encontram-se imbuídos nas relações. Neste mesmo contexto de discussão, Farias *et al.* (2009), afirmam que embora exista um cenário de transformação, ainda é preciso discutir determinados temas, os quais precisam ser aprofundados para haver uma transformação concreta, real e efetiva na sociedade, entre eles o da inclusão.

Rocha e Miranda (2009) mostram que essa inclusão deve ir além de decretos e leis, tendo, portanto, que haver uma mudança profunda ao encarar a questão e ao propor intervenções, sendo que sua finalidade principal é a de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições educativas.

Castanho e Freitas (2006), acreditam que para a construção de uma sociedade democrática é fundamental a inclusão, que garante a todos acesso contínuo ao espaço comum na vida em sociedade, de uma maneira organizada e orientada, para que haja respeito à diversidade humana, às diferenças individuais e sobretudo, promovendo igualdade de oportunidades.

Figura 1: Conceitos de Exclusão



Fonte: Google imagens

A figura 1 ilustra os conceitos vividos pela pessoa com deficiência a partir do século XVI. A exclusão, conforme a primeira ilustração, mostra que as pessoas com deficiência eram colocadas para fora da sociedade, excluindo-as do convívio social, uma vez que eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, essas características eram atribuídas a todos que tivessem algum tipo de deficiência. (SASSAKI, 2002)

A segregação, conforme a segunda ilustração, mostra que as pessoas com deficiência eram agrupadas e separadas da sociedade, com a ideia de colocá-los dentro de instituições, entretanto à margem da sociedade. (SASSAKI, 2002)

A integração, conforme a terceira ilustração, mostra que as pessoas com deficiência começam a fazer parte dos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer. (SASSAKI, 2002) E, por fim, a inclusão, onde todos convivem sem levar em consideração as diferenças.

Neste sentido, é necessário esclarecer como se dá esse processo de inclusão no Ensino Superior para os jovens com deficiência. Desde a modalidade de Educação Infantil até o Ensino Superior, a inclusão do aluno com deficiência representa um desafio. Contudo, essa dificuldade é maior quando se trata do Ensino Superior. Duarte *et al.* (2013) indicam que leis atuais a respeito da inclusão são importantes e necessárias à educação

para todos os níveis de ensino, porém, o problema se encontra na dificuldade em efetivar a operacionalização dessas leis.

Samini e Sifuentes (2016), corroboram com a ideia de que a inclusão, que defende o direito de todas as crianças frequentarem a escola, promovendo, portanto, o convívio com a diversidade.

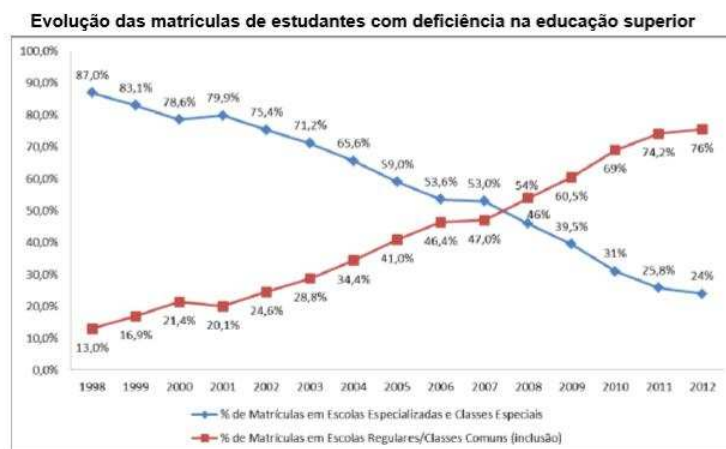
Carrano (2009), ao realizar um resgate histórico verificou que a universidade brasileira não é somente o lugar das classes médias e elites intelectuais, pois, com a expansão do Ensino Superior público e privado, novos sujeitos de classe, raça e gênero conseguiram se inserir nesse contexto. E acrescentando aqui um apêndice, por que não incluir nesse grupo as pessoas com deficiência? Afinal de contas, elas também têm seus direitos assegurados. Só nos resta saber se esses direitos foram (ou serão) respeitados.

Anjos (2012) mostra uma crítica sobre a inclusão do jovem no ensino superior, ao dizer que durante muito tempo esse assunto era tratado apenas como temática, principalmente na forma de disciplinas onde conteúdos considerados importantes para a área fossem estudados. O papel da universidade era, portanto, o de aconselhamento, formação, treinamento.

Quando os sujeitos ultrapassam as barreiras e começam a ser parte efetiva da universidade, emerge a necessidade de repensar e analisar as políticas e estratégias que garantem o acesso desses jovens no Ensino Superior. Neste sentido, é preciso criar melhores condições de acesso, permanência e de atuação para esses sujeitos, assim como espaços de participação para todos os que estão envolvidos nos debates e nas tarefas da inclusão escolar, para que as pessoas com deficiência não sejam mais consideradas apenas como objeto da ação universitária, podendo elas próprias vir a se tornar sujeitos dessa ação (ANJOS, 2012).

O Censo 2010 apontou que pessoas com deficiência apresentam taxas de alfabetização menores do que a população total. Sendo que a taxa para a população total foi de 90,6%, enquanto para as pessoas com deficiência foi de 81,7% (CARTILHA DO CENSO 2010, 2012).

Figura 2: Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior



Fonte: Documento Orientador SECADI/Sesu 2013

A figura 2 mostra a evolução das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior, no período de 1998 a 2012. Nota-se, portanto, um aumento significativo na taxa de matrículas em escolas regulares e classes comuns e uma diminuição no número de matrículas em escolas especializadas e classes especiais. Portanto, esse é um sinal de que a educação brasileira vive um processo de transformação e deve ser compreendido para além da efetivação da matrícula, oferecendo e garantindo ao aluno condições de permanência (DOCUMENTO ORIENTADOR SECADI/Sesu, 2013).

O Censo da Educação Superior de 2016 mostra que houve um aumento no número de matrículas de alunos portadores de necessidades especiais nos cursos de graduação, presenciais e a distância, no ano de 2016. Pode-se atribuir parte do crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior às políticas públicas que asseguram medidas de inclusão. Dentre elas, podemos destacar o Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior, criada em 2005. Por meio desse programa, as instituições tinham que apresentar projetos para a eliminação de barreiras e somente as propostas selecionadas recebiam auxílio financeiro para a efetivação dessas leis. A partir de 2012, esse programa passou a atender todas as instituições e definir na proposta orçamentária que o recurso seja repassado de acordo com o número total de matrícula de pessoas com deficiência (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2013).

É necessário que frente às dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência, seja oferecida uma educação de qualidade, uma vez que, antes de se garantir um direito,

é preciso implementar ações que favoreçam não só o ingresso, como a permanência e a saída do Ensino Superior (CASTANHO; FREITAS, 2006).

Algo bem colocado por Rapoli (2010) é que tanto nas escolas, quanto nas universidades, o desafio é que todos estejam envolvidos para uma educação de qualidade, os professores, gestores, especialistas, pais, alunos.

É preciso investir na produção e distribuição de materiais pedagógicos apropriados, qualificação de professores, infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência nas diversas instituições de ensino, sendo importante estar atento a qualquer forma de atitude discriminatória (DUARTE *et al*, 2013).

Como vimos, o conceito de inclusão é algo que vem sendo construído pelos autores, que perpassando pela inclusão social, inclusão escolar e, por fim, a inclusão no ensino superior. Neste sentido, a criação de leis e decretos fazem um esforço para efetivar os direitos das pessoas com deficiência.

1.5. Histórico da Deficiência

Antes de adentrarmos nas legislações, é preciso entender a história das pessoas com Deficiência e o porquê de elas precisarem de leis que garantam seus direitos. Esse resgate histórico nos permite conhecer as diferentes formas que as sociedades percebem a deficiência em cada época. E, nesse sentido, é possível compreender como eles sofreram diversos tipos de preconceitos e o quanto tiveram de lutar para ter sua dignidade reconhecida.

Todo esse processo nos ajuda a compreender o porquê da necessidade de inclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade, em especial no Ensino Superior. Dessa forma, olhar como eles eram tratados ao longo dos tempos nos faz refletir sobre muitas questões importantes, sobretudo, o de não repetir tais práticas que eram usadas no decorrer dos tempos. As formas de exclusão devem ser extintas e temos que valorizar as formas que privilegiam a inclusão de uma maneira natural e digna. Afinal, as pessoas com deficiência não querem serem vistas como coitadinhas, e sim como seres humanos dignos.

Lepri (2012), atribui grande importância nesse percurso histórico, pois segundo ele, podemos ver como as representações mudam graças, inclusive, às tecnologias aplicadas à informação, e a variedade de uma mesma representação em um mesmo contexto social. O autor também enfatiza que as representações se modificam dentro de uma cultura. Aranha (2001) atribui a esse processo a configuração de luta das minorias

em busca de defesa e garantia de direitos, enquanto seres humanos e cidadão, sendo importante a compreensão de tais procedimentos sob a ótica do contexto da organização sócio-política-econômica vigente em cada sociedade.

De acordo com Aranha (2001), pouco se sabe sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência, na Idade Antiga e Idade Média, sendo que essas informações se encontram na literatura grega e romana, na Bíblia, no Talmud e no Corão. A pessoa com deficiência que não tinha valor por não poder trabalhar era facilmente excluída pela organização sócio política da época e seu extermínio não era um problema ético ou moral.

Lepri (2012), consegue identificar que na Idade Média, a deficiência era vista como uma manifestação do mal, um castigo, uma provação, e, na Grécia antiga, a deficiência era encarada como grave ameaça, por não corresponder ao ideal do *Kalos Kai agathos* (bom e belo), e o infanticídio às crianças nascidas deficientes era previsto no direito grego.

A partir do século V, temos uma imagem predominante de que a deficiência era “filho do pecado”. A deformidade estava relacionada a uma transgressão qualquer, mas, principalmente, ligada ao pecado sexual. Desse modo, a pessoa deficiente, sofre por isso e, ao mesmo tempo, servia como oportunidade de salvar os outros, sendo alvos de caridade. Ou seja, os atos de caridade com essas pessoas eram puramente com o objetivo de serem salvos, de penitência, caracterizando a “aceitação condicionada” (LEPRI, 2012).

No século XVI, com a Revolução Burguesa, a deficiência passa a ser tratada por meio da Alquimia, magia e astrologia e métodos insipiente da medicina. Aqui surge o primeiro hospital psiquiátrico, que ao invés de tratar, confinava-os como se fossem prisioneiros (ARANHA, 2001).

Já a partir do século XVII a imagem predominante é a de “o selvagem”, fazendo menção a história do menino Victor⁵. O selvagem apresenta, portanto, natureza primitiva e pura que possui dois comportamentos, sendo o primeiro, a busca pela diversidade para estudo, com esforço de anulação reconhecendo traços e características comuns ou educando, e o segundo comportamento, de entrar em conformidade com o modelo europeu considerado normal (LEPRI, 2012).

No século XVIII, a deficiência mental era vista como algo hereditário e sem cura, e as pessoas com essa deficiência eram jogadas em hospícios, albergues, asilos ou cadeias

⁵ A descoberta de uma criança selvagem em Aveyron, na França, em 1778. O nome dado ao garoto foi de Victor.

locais. Já as pessoas com algum tipo de deficiência física eram cuidadas pela própria família, e algumas eram colocadas em asilos (ARANHA, 2001).

A partir do século XIX tem-se a imagem de “o doente”. Nasce um novo conceito de normalidade na Europa, que se identificava com o estilo de vida e ideias típicas da burguesia. O deficiente passa a ser um elemento de perigo para o funcionamento dessa sociedade. Ao mesmo tempo, especialistas e médicos faziam os diagnósticos e medicando àqueles que não se enquadravam nos padrões da normalidade, sendo considerados doentes, e precisando, portanto, de cuidados, assistência e educação especial, colocando-os em instituições, manicômios (LEPRI, 2012).

A partir da metade do século XX têm-se a imagem de “a eterna criança”, advindas de mudanças da Segunda Guerra Mundial e o nascimento do Estado Social. Diante da inadequação dos cuidados confiados às instituições especiais, a família passa a ter um novo papel, sobretudo na educação e cuidado dos filhos, que assumiram uma postura superprotetora. Criou-se, portanto, uma sociedade que se protegia das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, as famílias protegem seus filhos da sociedade (LEPRI, 2012).

Baseado na ideologia da normalização, na década de 1960 iniciou-se o movimento de desinstitucionalização na tentativa de integrar a pessoa com deficiência na sociedade. E, ao final dessa década, na Europa, novos rumos são tomados em relação à deficiência: as imagens da criança que precisavam ser protegidas e do doente a ser tratado entraram em crise. E, no início da década de 1970, surge o modelo social da deficiência (ARANHA, 2001; LEPRI, 2012).

A sociedade brasileira, ao longo dos séculos também foi incorporando preconceitos e encarando a deficiência como sinônimo de inutilidade social e pessoas dependentes. Consideravam, ainda, que pessoas deficientes não poderiam ser responsáveis por si mesmas, não podendo trabalhar, se relacionar com pessoas ditas “normais”. E em tempos mais remotos, encontra-se também sentimentos de compaixão e piedade, alvos de caridade e superproteção (FIGUEIRA, 2015).

Essas situações de exclusão permaneceram até o final da década de 1970 e início da década de 1980, quando as pessoas com deficiência começaram a fazer algumas manifestações e soltar sua voz de forma a questionar tudo o que sofriam. E, a partir de 1981, com o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, “todos os anseios, problemas, recalques e talentos de quem tinha uma deficiência começaram a ser dissecados,

divulgados com inflamantes oratórias, congressos e, sobretudo, curiosidade” (FIGUEIRA, p. 19, 2015).

É importante salientar, o quanto essa nova leitura da deficiência teve importantes implicações na produção de leis e políticas voltadas para esse âmbito, que abre as portas para o começo da inclusão (LEPRI, 2012), de modo que

as atuais conquistas dessas pessoas levam os cientistas e especialistas de todo o mundo, inclusive do Brasil, a ver entusiasticamente que não se devem empregar métodos e conceitos das últimas décadas em grupos presentes e futuros (FIGUEIRA, p. 36, 2015).

Seja na psicologia, antropologia ou na sociologia, a deficiência foi alvo de duros preconceitos que foram se perpetuando ao longo dos séculos. E agora, sofrem para tentar mudar e refazer uma nova história, em que a inclusão não seja uma caridade, ou algo imposto pelas leis, mas que seja algo a ser encarado com normalidade e respeito.

Oferecer às pessoas com deficiência o máximo de inclusão e autonomia ajudar a superar um estilo predominantemente assistência, passando da “assistência pela custódia” à “educação pela inclusão”. (LEPRI, 2012)

A seguir, será feito um retrospecto das principais leis, decretos, diretrizes que embasaram e embasam as práticas da inclusão das pessoas com deficiência, perpassando pelos seus direitos, inclusão na Educação Básica, e por fim, inclusão no Ensino Superior.

1.6. O que dizem as Legislações referentes às práticas de Inclusão das pessoas com Deficiência

Buscou-se, neste texto, fazer um resgate histórico em que podemos perceber os avanços na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, avanços na inclusão da educação e, posteriormente, o acesso ao Ensino Superior, por meio de políticas públicas que visam valorizar a pessoa como cidadã e sobretudo, respeitando suas características e especificidades.

1.6.1. Legislações acerca dos direitos das pessoas com Deficiência

A Constituição Federal de 1988, é o primeiro documento oficial em que os direitos básicos e essenciais das pessoas com deficiência foram formalizados, através do seguinte artigo: Art.3º, inciso IV: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Em 1989 foi editada a Lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, e sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Na Lei nº 8.899, de 1994, institui-se o passe livre às pessoas com deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 3.691/2000. Ainda no ano de 1994, têm-se a Lei N.º 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Em 1995, a Lei nº 8.989, estabeleceu a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas com deficiência física.

Em 1989, a Lei nº 7.853/1989 foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298, que também estabeleceu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, o CONADE. Em 2000, a Lei Federal nº 10.048 e a Lei nº 10.098 avançaram mais em relação à implementação da acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

Destaca-se no suporte aos deficientes auditivos, a edição da Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A Lei nº 4.304, de 07 de abril de 2004, dispõe sobre a utilização de recursos visuais, destinados às pessoas com deficiência auditiva na veiculação de propaganda oficial (BRASIL, 2004).

Em 2005, foi estabelecida a Lei nº 11.126, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambiente de uso coletivo acompanhado de cão guia.

Em 2006, um avanço nas políticas públicas direcionadas à inclusão, foi a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

A luta pelos direitos desses sujeitos se concretizou com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no final dos anos 2000, sendo a primeira proposta no âmbito do Congresso Nacional. Em 2008, foi aprovada no Brasil a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, passando a compor o ordenamento jurídico nacional. Em seguida, como desdobramento das propostas do Estatuto em acordo com a Convenção, surge a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), sancionada em julho de 2015, sendo composta por 127 artigos.

E, em 2010, foi acrescentada na Constituição Federal, dada pela Redação EC n. 65/2010:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Aqui vimos importantes leis que vão de encontro aos direitos das pessoas com deficiência. A seguir, veremos as leis que vão de encontro à educação inclusiva.

1.6.2. Legislações acerca da Educação Inclusiva

Fundamentada na concepção dos direitos humanos, a educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica que defende o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem discriminação (BRASIL, 2010).

Em relação à educação inclusiva das pessoas com deficiência no Brasil, o marco inicial deu-se com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi e em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE). Em 1961, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem-se a criação da Lei nº 4.024, em que o atendimento educacional às pessoas com deficiência tem seus fundamentos. Em 1973 cria-se no MEC o Centro Nacional de Educação Especial- CENESP (BRASIL, 2010).

Em Minas Gerais, temos dois grandes centros de referência para pessoas cegas e com baixa visão: a Associação de Cegos Louis Braille (ACLB), criada em 14 de abril de 1933, localizado em Belo Horizonte, e o Instituto de Cegos do Brasil Central (IBC), fundado em 1942, localizado em Uberaba. Esses dois são referências para os jovens com deficiência visual.

Na Constituição Federal de 1988, artigos 205 e 208, têm-se atuações voltadas à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208, inciso III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994 teve a Declaração de Salamanca⁶, que objetivou promover a educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência de se garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no ensino regular (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em 1996, com a criação da Lei nº 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação, em que se reúnem todos os dispositivos concernentes ao sistema educacional brasileiro, em todos os níveis, da creche à universidade, passando por todas as modalidades de ensino especial, tem-se no artigo 4º que:

Art. 4º o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

No capítulo V, temos os artigos 58 e 59, que se voltam especificamente para a educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III –

⁶ Reuniram-se em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, e foi uma conferência, organizada pelo Governo de Espanha em cooperação com a UNESCO.

professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

Porém, pode haver pessoas que enxerguem essa lei como ambígua no contexto da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo, uma vez que ao mesmo tempo que oferece atendimento diferenciado ou atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência no ensino regular, mantém em paralelo a possibilidade do atendimento educacional especializado.

Dessa forma, se faz necessário diferenciar Educação Inclusiva e Educação Especial, a título de esclarecimento, a fim de evitar a utilização dos termos como sinônimos.

Por Educação Especial compreende-se o atendimento às pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas, com foco específico nos alunos com determinadas necessidades especiais. Ao passo que, Educação Inclusiva se caracteriza como um processo que amplia a participação de todos os estudantes no ensino regular, em que ocorre uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diferentes demandas dos alunos (AMORIM, 2016).

No entanto, é preciso esclarecer que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui a Educação Especial, que é uma modalidade de ensino que oferece aos alunos uma complementação ou suplementação, e não substitui o ensino regular. Ele se torna, portanto, um agente facilitador da inclusão oferecidas por meio de salas de recursos e oficinas pedagógicas. O AEE não pode substituir o ensino regular, devendo ser oferecido em horário extraclasse (GOMES *et al*, 2011).

Em 2003, tem-se a criação do Programa Educação Inclusiva do MEC, que tem por objetivo apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2010).

Em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007 teve a criação do Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência

na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – PROGRAMA BPC NA ESCOLA, que tem por objetivo garantir o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência até 18 anos de idade.

Em 2008, o MEC e a Secretaria de Educação Especial apresentaram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que teve por objetivo acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, constituindo políticas públicas promotoras de educação de qualidade para todos os alunos. E definiu como público de suas ações os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como desdobramentos, tem-se o Decreto Nº 6.571 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE⁷) e seu financiamento. Em 2009, tem-se o Decreto Nº 6.949 que adota o paradigma da educação inclusiva. A Resolução Nº 4, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Neste sentido, a concepção da educação inclusiva que orienta as políticas educacionais visa romper com uma trajetória de exclusão e segregação, buscando assegurar igualdade de acesso e permanência na escola (BRASIL, 2010). As políticas de inclusão têm ocupado crescente espaço nos debates educacionais e remetem à trajetória da democratização do ensino em todos os níveis, que são importantes para políticas que privilegiem também o acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior, no qual trataremos no tópico a seguir.

1.6.3. Legislações acerca da Inclusão no Ensino Superior

No que diz respeito a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, tem-se, em 2005, a criação do Programa Incluir-Acessibilidade no Ensino Superior, com propostas de ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de Ensino Superior (IFES), fundamentando-se nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006).

⁷ “O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2010).

Em 2007, por meio da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, regida pela portaria ministerial nº555, e prorrogada pela portaria nº 948. O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, prevê, no §2º do art. 5º:

VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. § 5a Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. (BRASIL, 2011).

No ano de 2015 foi instituída a Lei Nº 13.146, que traz em seu artigo 1º: *“É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”*.(BRASIL, 2015)

No capítulo IV, referente à educação, têm-se:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

E mais recentemente como, desdobramento desta LBI, tem-se a criação da Lei nº 13.709, de 28 de dezembro de 2016, que reserva vagas para estudantes com deficiência em instituições federais.

Art. 3º. Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º- desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por **pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade de Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.

No que se refere à educação dos surdos, têm se:

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

O histórico das legislações, aqui apresentadas, é para o entendimento de como surgiu as primeiras leis e como elas foram evoluindo. Pode-se perceber que essas leis são um resultado das transformações advindas de atitudes sociais, em favor da inclusão das pessoas com deficiência. E, embora seja perceptível esses avanços, ainda há muito o que se fazer pela efetivação dessas leis e decretos.

1.7. Aporte Teórico

O presente estudo adota como referencial a teoria sócio-histórico-cultural e da Defectologia de Vygotsky⁸, priorizando-se as contribuições desse autor relevantes para a área da Educação Especial. Embora este assunto não tenha sido seu foco principal nas pesquisas, gerou um novo modelo de ver tais questões.

Em seu trabalho de formação de professores, Vygotsky se deparou com os problemas de crianças com defeitos congênitos, como: cegueira, retardo mental severa, afasia. Foi esse contato que o estimulou a encontrar alternativas para ajudar o desenvolvimento dessas crianças, além de compreender os processos mentais humanos (REGO, 1995).

Na teoria histórico-cultural Vygotsky teve como objetivo central caracterizar os aspectos típicos do comportamento humano, elaborando hipóteses de como essas características se formavam ao longo da história humana e de como se desenvolviam durante a vida do indivíduo. Nesta teoria Vygotsky procurava compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social; identificar formas novas de atividades em que o trabalho seja o meio fundamental do relacionamento do homem e natureza, bem como de examinar as consequências psicológicas dessas atividades e por último, analisar a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. (REGO, 1995)

Em questão da terminologia, Vygotsky se opunha a definições de comparação e normalização, pois, de acordo com ele, eram práticas exclusivas. Defendendo, portanto, uma identidade única que anule as comparações entre normal e anormal, mais inteligente e menos inteligente, melhor e pior (FIGUEIRA, 2015).

De acordo com Evans (1994), estudar sobre a obra de Vygotsky no cenário da educação só está completo se levar em consideração as importantes contribuições na

⁸ Lev Semionovich Vygotsky nasceu em 1896 e faleceu em 1934. Foi um psicólogo bielorusso. Em “obras completas- Elementos da Defectologia” ele abordou de forma pioneira e sistemática assuntos relacionados à criança ou pessoa com deficiência (FIGUEIRA, 2015).

Educação Especial. Até mesmo porque o próprio Vygotsky trabalhou grande parte da sua vida com crianças com problemas.⁹ Essas contribuições ajudam a desenvolver o currículo e a pedagogia para crianças com necessidades educacionais especiais, além de também ajudar na compreensão dos benefícios potenciais das pessoas com deficiência no ensino regular.

E, transpondo a panorama atual da educação da pessoa com deficiência, vemos o quanto as contribuições de Vygotsky são importantes para o debate da inclusão, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Vygotsky rejeitou a abordagem biológica, popular na União Soviética de sua época (por exemplo, Pavlov, 1927), e opôs-se à ideia de que o desenvolvimento da criança anormal obedecia a suas próprias leis particulares. Em vez disso, argumentou que as leis de desenvolvimento eram as mesmas para todas as crianças. Destacou, em especial, a importância dos aspectos sociais da aprendizagem e, dessa forma, preparou terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a pedagogia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas. (EVANS, 1994, p.71)

De acordo com Evans (1994), a história da Educação Especial remete à uma tradição intelectual, em que crianças com necessidades especiais eram consideradas diferentes, e, portanto, deveriam estudar em escolas especiais.

Já dizia Vygotsky (2010), que para as crianças deficientes os procedimentos educativos devem ser individualizados por meio da compensação e adaptação. De forma que, a influência da deficiência possa ser reduzida quase a zero.

Para Vygotsky, os problemas sociais resultantes das deficiências devem ser tratados por meio de uma educação social que permite às crianças (e aqui incluo também os jovens com deficiência) terem um desenvolvimento normal.

Sua crítica à Educação Especial baseada em políticas religiosas e filantrópicas é que elas nada faziam pela educação social, e defendia o rompimento com o isolamento social gerado por essas escolas.

Vygotsky descreveu dois tipos de deficiência:

Deficiência primária: trata-se da deficiência propriamente dita-impedimento, dano ou anormalidade da estrutura ou função do corpo, restrição (perda) de atividade, sequelas nas partes anatômicas do corpo, como órgãos, membros e seus componentes, incluindo a parte mental e psicológica com um desvio significativo ou perda. E a Deficiência Secundária: são as consequências, dificuldades e desvantagens geradas pela primária, ou seja, tudo aquilo que uma pessoa com deficiência não consegue realizar em função de uma limitação. Uma situação de

⁹ Palavra do próprio autor.

desvantagem às demais pessoas sem deficiência, podendo o indivíduo encontrar limitações na execução de atividades, restrições de participação ao se envolver em situações de vida em ambiente físico, social e em atitude no qual as pessoas vivem e conduzam sua vida (FIGUEIRA, 2015, p.77).

Vygotsky defendia que os profissionais da saúde e da educação foquem suas atividades em ajudar a pessoa na superação das deficiências secundárias. Seu foco é no desenvolvimento da criança com deficiência, com destaque aos aspectos qualitativos diversos (FIGUEIRA, 2015).

Vygotsky, já na primeira fase de seus escritos, se opunha às escolas especiais que tinham por objetivo uma pedagogia com orientação estritamente terapêutica, afastando as crianças do ensino regular, lhes causando prejuízos no plano social. Ele defendia, portanto, que “alunos com deficiência incluídos no ensino regular poderia significar ganho para todas as partes envolvidas” (FIGUEIRA, 2015, p. 81).

Uma das principais críticas feitas por ele às escolas especiais era por suas rotinas enfadonhas, artificiais e nada interessantes, a falta de atividades com sentidos de vida aos alunos, relacionadas a jogos, ao trabalho, ao desejo e à vivência de uma linguagem viva, a falta de estímulos para que superassem suas limitações e dificuldades, formando uma concepção de mundo, a aquisição de conhecimentos fundamentais para entenderem as relações com a vida. (FIGUEIRA, 2015, p.81)

Concordo com Vygotsky com relação à crítica da Educação Especial, quando essa exerce o papel de separar as pessoas com deficiências das pessoas tidas como normais. Esse tipo de educação só contribui com a exclusão e segregação, tirando-lhes o direito de um desenvolvimento normal. Se a criança já é colocada neste tipo de situação, de separação numa escola especial, ou em uma classe especial, pressupõe-se que toda sua educação irá ser separada, negando-lhe a oportunidade de ingresso na Universidade.

Para o autor, a escola desempenha um papel importante na formação das crianças, propiciando a elas um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão próximos ao indivíduo e assim permite o acesso ao conhecimento científico construído e acumulado ao longo da história. Importante influência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sobretudo na fase de amadurecimento das crianças. (REGO, 1995)

Rego (1995) reflete sobre as importantes contribuições das teorias de Vygotsky em relação à educação. Ela questiona sobre àqueles que são excluídos do processo escolar dizendo que eles têm impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu

meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos. Contudo, sabemos que estar na escola não é garantia de que o indivíduo se aproprie do saber, pois depende também de outros fatores de ordem social e política e econômica, da qualidade do ensino oferecida. Vygotsky aponta para a necessidade da criação de melhores condições nas escolas, para que todos os alunos tenham acesso às informações e experiências e possam efetivamente aprender. (REGO, 1995)

Seus primeiros escritos na área da Defectologia estavam concentrados nos problemas de crianças surdas-mudas, cegas e deficientes mentais, com ênfase na importância da educação social de crianças deficientes e no potencial para um desenvolvimento normal das mesmas (VEER; VALSINER, 2009).

O termo “defectologia” era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (“defeitos”) mentais e físicos. Entre as crianças estudadas estavam surdos-mudos, cegos, não educáveis e deficientes mentais (VEER e VALSINER, 2009).

Os estudos defectológicos de Vygotsky são de natureza geral e teórica e possuem vários pontos de vista. Primeiramente por ter um valor intrínseco. Segundo, por ter ligação com o restante de sua obra. E foi a partir de 1924 que houve a tentativa de formular sua própria visão da “criança defeituosa” (VEER; VALSINER, 2009).

De acordo com Vygotsky, todas as deficiências afetavam as relações sociais das crianças, em que o defeito orgânico gerava uma mudança na situação social delas. Para ele, “o problema social resultante de uma deficiência física que deveria ser considerado como problema principal” (VEER; VALSINER, 2009, p.75).

E foi a partir de então que Vygotsky pensou a educação social baseada na compensação social dos problemas físicos. Em crítica às escolas especiais da época, que pouco faziam por essa educação. Ele defendia que as escolas deveriam auxiliar as crianças deficientes na interação com a sociedade, e não as isolar, como era feito. Ele acreditava no potencial para um desenvolvimento normal das crianças defeituosas (VEER; VALSINER, 2009).

Os estudos defectológicos deram a Vygotsky um otimismo pedagógico. Ele acreditava no potencial de desenvolvimento mental normal de pessoas com deficiência, no caso, cegos e surdos, sendo possível a valorização e integração na sociedade, eliminando a ideia de aberrações do modelo humano (VEER; VALSINER, 2009).

A mediação é importante pois caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros e por meio desta é que as funções psicológicas superiores se desenvolvem.

Já os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, funcionam como elementos capazes de mediar, permitindo a comunicação entre os indivíduos, estabelecendo significados compartilhados por grupos culturais, percepção e interpretação dos objetos e experiências ao longo da história. (REGO, 1995)

Vale ressaltar que Vygotsky não via a cultura como algo pronto, estático em que o indivíduo se submete, mas sim, como um palco de negociações, numa constante movimentação de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. (REGO, 1995)

As funções psicológicas superiores consistem no funcionamento psicológico humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação. São, portanto, processos mentais considerados sofisticados e “superiores” e se originam nas relações entre os indivíduos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. (REGO, 1995)

As funções psicológicas humanas se originam nas relações do indivíduo e contexto cultural e social. A cultura é parte constitutiva da natureza humana e as características psicológicas se dão através da internalização da história e cultura (REGO, 1995).

CAPÍTULO II

2. METODOLOGIA

No presente capítulo, será apresentado o percurso metodológico utilizado no estudo, dividido em: tipo de pesquisa, local de estudo, participantes do estudo, procedimentos de coleta de dados, análise dos dados e, por fim, os procedimentos éticos para realização da pesquisa.

2.1. Tipo de Pesquisa

O estudo desenvolvido tem um caráter qualitativo, e teve por objetivo investigar as percepções que os jovens deficientes tinham sobre a inclusão na Universidade. Como participantes da pesquisa, foram selecionados grupo de estudantes matriculados nos cursos de graduação de duas instituições de Ensino Superior da cidade de Viçosa- MG, sendo uma pública e outra privada.

A pesquisa é o processo formal e sistemático do método científico que tem por objetivo descobrir respostas para problemas, tudo isso, mediante o emprego de procedimentos científicos (GIL, 2008).

Minayo (2009) entende a pesquisa como uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, alimentando a atividade de ensino e a atualizando frente à realidade do mundo. A pesquisa, portanto, tem a capacidade de vincular pensamento e ação.

A pesquisa qualitativa visa analisar experiências de indivíduos ou grupos, examinar interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Busca-se, portanto, esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo para que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica (GIBBS, 2009).

De acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, não podendo ser quantificado nas Ciências Sociais, pois seu trabalho está envolto pelo universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, em que é permitido ao pesquisador compreender um conjunto de fenômenos humanos. Tudo isso faz parte de uma realidade social. Ela, portanto, se baseia em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas e linguagem.

A análise cuidadosa de tópicos, conteúdo, estilo, contexto e o ato de compor narrativas revelam a compreensão das pessoas dos sentidos dos eventos fundamentais em suas vidas ou suas comunidades e os contextos culturais em que vive (GIBBS, 2009).

Para verificar como se deu o processo de escolarização, de jovens que possuem algum tipo de deficiência, nas instituições de Ensino Superior, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa e, mais especificamente, buscou-se a construção das narrativas por meio de entrevistas.

Para Yin (2001), o estudo de caso é uma investigação empírica que analisa/estuda um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real. E como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo, com a lógica de planejamento, incorporando abordagens específicas à coleta e análise de dados.

De acordo com Gil (2008), o estudo de caso se caracteriza pelo conhecimento profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, permitindo conhecimento amplo e detalhado. Essa abordagem pode ser utilizada para a exploração de situações da vida real, descrição da situação do contexto em que está sendo feita a investigação e explicação das variáveis causais de determinado fenômeno em que não se é possível levantamentos e experimentos.

A escolha deste tipo de abordagem surgiu do interesse de, a partir das entrevistas com os participantes, entender melhor as experiências vividas por esses jovens e as estratégias utilizadas por eles no ingresso e permanência na Universidade.

2.2. Local do Estudo

O presente estudo foi realizado na cidade de Viçosa- MG, que possui uma população estimada de 77.863 habitantes, sendo que 13.201 são pessoas com deficiência, das quais 1.061 com deficiência intelectual, 2.595 com deficiência auditiva, 2.605 com deficiência motora e 6.940 com deficiência visual (CENSO DEMOGRÁFICO, 2010).

Com base nos dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, no Censo Demográfico de 2010, 23,5% da população residente no país possuíam pelo menos um tipo de deficiência. Entre elas, 18,6% com deficiência visual; 5,10% com deficiência auditiva; 7% com deficiência motora e 1,40% com deficiência mental ou intelectual (CARTILHA DO CENSO 2010, 2012).

Uma da instituição é originada da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), de 30 de março de 1922, a UFV teve sua federalização em 15 de julho de 1969 com o nome de Universidade Federal de Viçosa. Atualmente, a instituição possui três

campi localizados na cidade de Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba. No entanto, essa pesquisa foi realizada apenas no campus de Viçosa. Onde oferta 49 cursos de graduação, incluindo os cursos de Educação à Distância (EAD), contando com 11.235 estudantes matriculados. Os cursos são distribuídos nas seguintes áreas: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas, Letras e Artes (UFV em Números, 2017).

A outra instituição, a Univiçosa (União de Ensino Superior de Viçosa) teve início no ano de 2005. Atualmente é a maior instituição de ensino particular da cidade, e, em 2018, ofertava 6 cursos na área da saúde, 4 na área de exatas e 5 na área de humanas, totalizando 15 cursos de graduação.

As duas instituições oferecem educação de excelência. A UFV, com sua larga experiência no ensino, sendo referência nacional e internacional, ao passo que a Univiçosa se destaca pela sua expansão na oferta de cursos no Ensino Superior, o que torna, portanto, relevante a escolha destas para o estudo.

2.3. Participantes do Estudo

Para favorecer a compreensão de quem participou da pesquisa os apresento no quadro que segue, com algumas de suas características. A fim de preservar suas identidades, identificamo-los por meio de números.

Quadro 1: Tipo de Deficiência e caracterização dos participantes

Entrevistado	Idade	Sexo	Deficiência	Caracterização
1	25	Masculino	Física	Faz uso de cadeira de rodas
2	32	Feminino	Surdez	Comunicação por LIBRAS.
3	23	Feminino	Visual	Faz uso de resíduo visual, Transplantada
4	24	Masculino	Auditiva	Comunicação por oralização e leitura labial ¹⁰ .

Fonte: Dados da pesquisa

¹⁰ Leitura Labial: Treino para a identificação da palavra falada mediante decodificação dos movimentos orais do emissor (DORZIAT, 1997).

O presente estudo foi realizado com 4 jovens universitários com idades entre 18 a 32 anos, sendo 3 estudantes da Universidade Federal de Viçosa e 1 estudante da Univiçosa, com deficiências física, auditiva e visual. Esse recorte se deve ao público encontrado para a realização das entrevistas.

Contudo, em relação ao número de participantes, cabe tecer algumas observações. Mesmo com as autorizações das duas instituições, houve dificuldade de encontrar participantes para a pesquisa. Solicitou-se à Secretaria de Ensino a listagem dos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, na qual constam as informações de contato como nome, telefone, e-mail. Porém, por normatização do CONSU, Resolução 18/2013 e, atendimento ao disposto no Capítulo IV, Seção II, da lei nº12.527¹¹ não são fornecidas tais informações. Dessa forma, a pesquisadora conseguiu o contato de alguns estudantes por meio de indicações de colegas e publicações nas redes sociais. Ressalta-se que, diante das circunstâncias, foi possível entrevistar apenas quatro jovens.

Os contatos iniciais foram feitos através de telefonemas e mensagens via WhatsApp, assim, esta ferramenta foi útil para a conversação com os participantes com deficiência auditiva. Nesse primeiro contato, foi apresentado pela pesquisadora, de maneira sistemática, a ideia principal do projeto e o desejo de entrevistar o convidado. A partir dessa apresentação, definiu-se o agendamento das entrevistas. Cinco jovens se disponibilizaram a participar do estudo, porém um não compareceu no dia da entrevista, e não foi possível a remarcação para outra data.

As entrevistas ocorreram em locais escolhidos pelos próprios participantes e os mesmos foram orientados sobre os objetivos da pesquisa que, aceitando as condições, assinaram o termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice VI), confeccionado em duas vias, sendo uma para o pesquisado e outra para o pesquisador.

2.4. Coleta de Dados

Vale destacar que, inicialmente, a proposta seria a realização de entrevista semiestruturada e depois um grupo focal. Porém, o grupo focal não foi possível, uma vez que o encerramento do período letivo e a necessidade de cumprimento do cronograma acabou inviabilizando a articulação deste tipo de coleta. Sendo assim, a fim de alcançar os objetivos propostos, foi utilizada a entrevista semiestruturada.

¹¹ O Conselho Universitário (CONSU) da UFV em conformidade com o processo 006023/2012 atende ao disposto no capítulo IV, seção II, da Lei nº 12.527, em que não poderão ser disponibilizadas informações consideradas sigilosas. Disponível em: http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/13_183.pdf

A entrevista se caracteriza como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, sendo realizada por iniciativa do entrevistador, com objetivo de construir informações pertinentes ao objeto de pesquisa (MINAYO, 2009). Optou-se pela entrevista aberta, auxiliando na obtenção de dados sobre a opinião dos jovens com deficiência. O roteiro das entrevistas, elaborado de acordo com os pontos de análise, se encontra no Apêndice 2.

A entrevista consiste em uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas para obtenção dos dados que interessa à investigação. Aqui, uma das partes busca coletar os dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008).

Minayo (2009) ressalta que é preciso um registro fidedigno de entrevistas, em que a matéria prima é a fala. Para tanto, ela sugere a gravação/filmagem da conversa, recurso que foi adotado neste estudo, sempre com a autorização dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento dos entrevistados e, posteriormente, transcritas.

Sendo assim, todas as entrevistas foram agendadas previamente, e realizadas individualmente, exceto com uma entrevistada, que precisou da mediação de um intérprete de Libras. A escolha de datas e horários ficaram sujeitos à disponibilidade dos entrevistados. Para a entrevista com a jovem com deficiência visual, a única adaptação necessária foi a ampliação do TCLE, para que a mesma pudesse ter autonomia de ler e então assinar, consentindo sua participação na pesquisa.

2.5. Aspectos Éticos

Comprometido com as normas legais e éticas que norteiam a elaboração dos projetos de pesquisa, e em atendimento ao disposto no artigo 43, do Regimento Interno do Programa de Pós Graduação *scriptu sensu* em Economia Doméstica da UFV, o projeto de pesquisa que deu origem a este estudo foi devidamente submetido à avaliação de uma banca e posteriormente pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFV. Após as análises, o projeto foi aprovado por meio do parecer nº 2.288.589 (Apêndice 3). Essa aprovação indica que o projeto atendeu a todas as exigências da Resolução 466/2016, que dispõe sobre os princípios éticos a serem considerados na pesquisa com seres humanos.

Ademais, para assegurar o pleno conhecimento acerca dos procedimentos, objeto e objetivos da presente pesquisa e das respectivas entrevistas, bem como para que

pudessem manifestar livre e conscientemente sua vontade de colaborar com a realização do estudo, apresentou-se a cada participante, antes do início da entrevista, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), conforme modelo apresentado no Apêndice VI.

2.6. Análise de Dados

Para a análise dos dados obtidos, foi utilizado o método de análise de conteúdo. Nesse tipo de análise, adota-se uma técnica que trabalha com a palavra, o que permite produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicável ao seu contexto social. O texto é uma expressão do sujeito e o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) repetidas, inferindo uma expressão que o representem (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

A análise de conteúdo, “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e sua intenção, “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p.44).

Nesse estudo foi utilizada a análise categorial do método proposto por Bardin, que seleciona, de acordo com os objetivos do estudo, categorias temáticas. Dessa forma, segundo o autor:

A categorização é uma operação de classificação de elementos construtivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 2011, p. 148).

Na abordagem qualitativa da análise de conteúdo, são três aspectos importantes a serem considerados: a descrição, a inferência e a interpretação. A descrição enumera as características do texto, sendo a primeira etapa da análise. A inferência, etapa intermediária, atribui sentido às características levantadas na descrição. A interpretação é o significado dessas características (COUTINHO, 2011).

No presente estudo, na primeira etapa da análise foi feita a transcrição de todas as entrevistas, momento no qual a pesquisadora pode selecionar dados que viabilizaram a descrição dos participantes e de aspectos relevantes em seu contexto de inserção na Universidade.

Na segunda etapa de análise, realizou-se a releitura dos dados transcritos, momento no qual se seguiu como referência. Os objetivos do estudo, para identificação

das categorias de análise que se destacaram nos relatos dos entrevistados. A leitura cuidadosa das entrevistas permitiu que fossem elencadas subcategorias por meio das quais se viabilizou a análise de pontos específicos indicativos de situações vivenciadas por cada um dos entrevistados em seu processo de ingresso na Universidade, que serão descritas no capítulo referente aos resultados.

A partir do procedimento delineado, foi possível definir como categorias principais para a análise os seguintes temas: Inclusão, dificuldades, rede de apoio, sentimentos e resultados.

Como etapa final do trabalho de análise, procedeu-se à interpretação dos dados, o que implicou na busca de significados atribuídos pelos participantes às suas vivências e na identificação de conteúdo considerados relevantes para compreendermos como se deu a inclusão destes na universidade.

A partir da análise e interpretação, passou-se a elaboração da discussão, realizada por meio do diálogo entre os dados e os aportes teóricos utilizados como referência na pesquisa. No próximo capítulo estão condensados todos os resultados com a discussão de seus conteúdos.

CAPÍTULO III

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No capítulo de resultados seguiu-se a mesma lógica de organização da análise, particionado em sete tópicos. No primeiro, são apresentados a descrição dos participantes e o caso de cada entrevista. No segundo, são explicitadas as discussões acerca de cada entrevistado, destacando que as características de cada sujeito não devem ser generalizadas, tendo o cuidado de olhar para o sujeito com deficiência de maneira singular. No terceiro, descrevem-se a percepção que os participantes da pesquisa têm acerca do que é a inclusão, e se eles já vivenciaram ou vivenciam a inclusão na Universidade/Faculdade. No quarto destaca-se a importância da Inclusão desde a Educação Básica e seus reflexos no Ensino Superior. No quinto, observa-se a acessibilidade como promotora da inclusão e como que à sua falta resulta em diversas barreiras às pessoas com deficiência, sobretudo no contexto acadêmico. No sexto, encontra-se os recursos que os Jovens com Deficiência utilizaram frente às barreiras encontradas por eles para conseguirem se adaptar. Já no sétimo, evidencia-se os sentimentos comuns dos Jovens ao conseguirem ingressar no Ensino Superior.

3.1. Descrição dos Participantes

Buscou-se aqui fazer uma síntese de cada entrevista, valorizando a história de cada jovem em suas subjetividades e especificidades.

3.1.1. Participante 1

O entrevistado 1, havia 25 anos era deficiente físico. Iniciou sua graduação em outro campus da UFV, localizado na cidade de Florestal, mas lá se deparou com diversas dificuldades no quesito acessibilidade. Para ir de um pavilhão a um laboratório, ele tinha que pedalar (cadeira de rodas adaptada) por 1 km em estrada de chão. Aconteceu, certa vez, de o pneu furar e ele ter que ficar a noite, sozinho, esperando por ajuda. Por ser estrada de chão e um local afastado, ele conta que ficou escutando os bichos alvoroçados na mata, o que lhe causou medo, pensando que poderia ser uma onça ou jaguatirica¹², já que nas redondezas é *habitat* natural desses animais. Apesar do susto, o entrevistado

¹² Convém esclarecer que de fato há ocorrência desse tipo de animal na região.

enxerga tudo isso como uma experiência de vida. Ele disse ainda que, ter estudado lá, serviu como estopim para melhorias no campus em relação à acessibilidade. Em questão de ensino, o outro campus era muito bom, conforme o entrevistado relatou. Contudo, essas dificuldades fizeram com que ele se transferisse para Viçosa.

Ao ingressar na Universidade, ele já esperava encontrar dificuldades em todos os sentidos. Logo no início, se deparou com prédios inacessíveis, falta de elevadores adaptados, professores incompreensíveis, morosidade nos processos acadêmicos. Contudo, o entrevistado disse que aprendeu a se virar desde pequeno e criar estratégias para driblar essas questões, embora, como ele mesmo disse, tem coisas que ele consegue fazer sozinho e tem coisas que não, como por exemplo, subir escadas. O entrevistado não gosta de depender das pessoas, mas sempre que precisa de ajuda recorre a elas. “Eu falo amizade pra poder dar uma força, porque senão, não saio do lugar”.

Os sentimentos ao ingressar na Universidade foram como de qualquer outra pessoa. Ele ficou muito feliz e não pensa em parar, quer fazer mestrado, doutorado, bem como arrumar um emprego. Como ele mesmo disse: “Não parei antes, não vou parar agora”.

Ao fazer uma avaliação do seu percurso na Universidade, o entrevistado diz ter se adaptado, mas confessa que as dificuldades enfrentadas no dia a dia cansam, somado às dificuldades próprias da graduação. Neste sentido, ele prefere fazer uma graduação mais devagar do que uma graduação malfeita.

O entrevistado se mostrou solícito logo no primeiro contato por telefone. Sendo assim, a condução da entrevista ocorreu de maneira bem natural, na qual ele demonstrou ser uma pessoa simpática e bem-humorada, que encara a vida de uma maneira leve, fato percebido pela serenidade com que ele respondia às perguntas, mesmo àquelas relacionadas às dificuldades.

3.1.2. Participante 2

A participante 2 havia 32 anos e era surda. Porém, a mesma não se identificava como deficiente. Fato que pode ser observado, pois ao preencher os dados, ela deixou, propositalmente, o campo da deficiência em branco.

Teve uma educação básica defasada. Disse que, quando era criança, ela e o irmão, que também é surdo, estudaram na APAE, porém a única coisa que eles faziam era pintar e desenhar, além das sessões incansáveis com a fonoaudióloga. Importante ressaltar que nessa época ela não teve acesso a Libras. Assim sendo, todo o Ensino Fundamental foi

dessa forma, até que acabou o ensino na APAE e então foi para a escola regular, na qual não tinha nenhum suporte dos professores.

Ela conta que foi se desenvolvendo até o 8º ano. Porém, no 1º ano ela teve que parar de estudar, pois, segundo a professora, “surdo não podia estudar”. Devido a esse fato, ficou dois anos parada e voltou a estudar somente sob o incentivo da avó. Porém, a professora tinha uma cara muito fechada. Dessa forma, a impressão que ela tinha era de que a professora não queria um aluno (a) surdo (a) na sala de aula. Na escola também não teve nenhum contato com a linguagem Libras. Formou no 3º ano sem saber ler e escrever, a única coisa que sabia era copiar.

Apesar das dificuldades, conseguiu ingressar na universidade em 2014, e, de acordo com ela, foi por meio do seu próprio esforço, uma vez que durante a prova do ENEM não teve muita ajuda. Quando recebeu e-mail dizendo que havia feito 51% da prova, ficou muito feliz.

Desde seu ingresso na universidade, ela vem se desenvolvendo na Libras, aprendendo as coisas, e se dedicando. Inclusive conta que deixou um pouco de lado as redes sociais para poder se dedicar aos estudos. A entrevistada disse ficar cansada, às vezes, pois tem que estudar bastante.

Das dificuldades relatadas pela entrevistada, uma delas é a comunicação com os ouvintes, uma vez que quando as pessoas conversam, a mesma não entende nada. Para superar isso, conta com ajuda de uma amiga com quem anda e que sabe Libras. Sente também dificuldade em escrever, pois acha o português muito difícil. Além disso, outra dificuldade enfrentada, é com os professores, que muitas vezes falam muito rápido dificultando a compreensão e, portanto, as pessoas ficam rindo, o que lhe causa constrangimento.

No dia da entrevista, a estudante chegou antes da intérprete de Libras, que iria fazer a tradução. Nesse pequeno intervalo de tempo a pesquisadora ficou sozinha na sala com a entrevistada, que a fez refletir sobre todas as discussões trazidas acerca da inclusão, sobretudo a importância de um profissional que dê esse suporte às pessoas que não sabem Libras. Enquanto isso, tentou se comunicar de diferentes maneiras, sem sucesso, o que lhe causou certo constrangimento, uma vez que estava fazendo uma pesquisa sobre inclusão e não sabia sequer estabelecer uma conversa com uma pessoa surda. Enquanto isso, foi entregue a ela o TCLE para leitura, quando se percebeu que a mesma não sabia ler nem interpretar textos em português, pois não foi alfabetizada nessa língua. Fato

confirmado durante a entrevista, momento no qual a jovem pode expressar seu desconforto nos informando que esta era uma de suas principais dificuldades.

Este fato se deu no início da entrevista, e o decorrer aconteceu de forma tranquila. Cabe ressaltar que o intérprete de Libras foi de extrema importância para a condução da entrevista.

3.1.3. Participante 3

A participante 3 havia 23 anos e possuía deficiência visual. Ela nunca imaginou que se formaria no 3º ano do Ensino Médio, pois o tratamento que fazia demandava que ficasse fora da cidade muitos dias, o que a impedia de ter frequência na escola. Nesse ambiente, sempre teve apoio dos professores, que a incentivavam a fazer o Enem. Com isso ela fez o exame no 2º ano e no 3º ano, porém, de maneira despreziosa, pois achava que não teria chances de entrar na universidade. Acreditava que por ter estudado em escola pública não iria conseguir passar no Enem. A única coisa que ela queria era terminar o Ensino Médio. Sua colega então jogou sua nota no sistema e ela conseguiu ingressar na universidade.

Ela atribui a sua entrada na Universidade ao governo de Lula e Dilma, e diz: “Se, por exemplo, eu tivesse que fazer um Enem para passar pra UFV, pra eu entrar hoje, não passava”. Desse modo, ingressou na universidade em 2014, mas teve dificuldades em se adaptar no início do curso, pois não tinha coragem de pedir ajuda. E, de acordo com ela, o professor não reparava que ela tinha dificuldades e achava que ela não estava estudando porque não queria. Foi um período em que suas notas foram muito ruins e ela contava apenas com o apoio de alguns colegas.

Em 2015 conheceu por meio de duas professoras a Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI), e a partir de então conseguiu obter melhores resultados na vida acadêmica, embora ainda enfrente algumas dificuldades. Suas dificuldades giram em torno de provas sem letras ampliadas, disciplinas práticas em que precisa manusear objetos perigosos e utilização de microscópio. Morosidade nos pedidos de recursos como por exemplo, lupa. A entrevistada se sente bastante vitoriosa e se sentirá ainda mais realizada quando tiver com o diploma na mão, porém relatou ter medo de, quando formar, ir para o mercado de trabalho, pois acredita que lá não terá muita ajuda e compreensão diante de sua deficiência.

Durante a entrevista pôde-se perceber sentimentos ambivalentes. A jovem acredita estar na universidade mais por sorte do que por próprio mérito, embora reconheça a sua superação.

3.1.4. Participante 4

O participante 4 havia 24 anos e possuía deficiência auditiva. Estuda em uma Faculdade particular, pois optou por cursar o Ensino Superior em uma instituição particular, embora tenha prestado SISU na federal, não obtendo êxito.

Sua opção pelo particular se deve ao fato de acreditar que seria melhor atendido em relação às suas necessidades. Tem dois irmãos: uma irmã que está fazendo mestrado e um irmão que está fazendo doutorado e ambos o incentivaram a fazer a graduação em uma Faculdade, pois, de acordo com eles, na Federal, o aluno com qualquer tipo de deficiência não tem muita ajuda. A visão que ele tem dos professores de Universidade é que eles explicam o conteúdo e deixam o aluno se virar. De acordo com o entrevistado, isso o dificultaria muito, pois ele não conseguiria acompanhar os conteúdos que os professores passassem.

Considera ter ajuda, em partes, no que precisa, na instituição em que estuda, considerando que alguns professores o ajudam, outros não. Suas dificuldades giram em torno de leitura labial, em que os professores viram de costas e ele não consegue acompanhar o que está sendo dito. Além disso, em trabalhos em grupo, nos quais todos falam ao mesmo tempo, enquanto ele só consegue se comunicar com um de cada vez, sendo que os seus próprios colegas não entendem sua dificuldade e dizem que ele não faz nada nos trabalhos. Nos dois últimos anos conversou com os professores para fazer os trabalhos sozinho, pois assim não seria prejudicado pelos colegas. No entanto, não são todos os professores que o compreendem. Dessa forma, sua necessidade é de um tutor, que o acompanhe e repita o que o professor fala.

O entrevistado relatou que no começo do curso sentiu muitas dificuldades e até pensou em desistir, mas, com o tempo, tudo foi se acalmando. Agora ele não deixa as dificuldades o impedirem de continuar lutando pelos seus objetivos e pegar seu diploma.

Faltando apenas dois períodos para se formar, o entrevistado diz que de repente até “anima fazer um mestrado” e pensa até em “contar com a ajuda dos irmãos”. Gosta de viver, ser feliz e ter sua liberdade, e não se importa com o que os outros vão pensar. Como ele mesmo disse: “O que eu aprendi mesmo é a ingerir o amor pra mim, entendeu?!”.

Essa entrevista aconteceu no local de trabalho do jovem, o que demonstra que ele consegue conciliar seus estudos com o trabalho e que sua deficiência não é uma limitação para a concretização dos seus sonhos e objetivos.

3.2. A subjetividade de cada entrevistado

É importante ressaltar que, assim como qualquer ser humano possui sua subjetividade, a pessoa com deficiência também tem as suas. Portanto, é um equívoco achar que pessoas com o mesmo tipo de deficiência, possuem as mesmas características e necessidades. Algumas coisas podem sim ser comuns à deficiência, mas é preciso cuidado para não generalizar.

Neste estudo foi possível observar pessoas com surdez e deficiência auditiva (entrevistada 2 e entrevistado 4 respectivamente), mas que não possuem as mesmas necessidades, e nem se identificam da mesma forma. Isso mostra que tudo vai depender da maneira como somos criados. Esse foi um ponto importante para entendermos as elaborações que os próprios sujeitos fizeram acerca de suas vivências.

Existem, portanto, múltiplas identidades surdas, decorrentes das representações, contexto e cultura em que estão inseridos. Para que melhor compreendamos essa questão da surdez e deficiência auditiva recorreremos as contribuições de Vygotsky, que fala das relações sociais numa interação dialética do homem e seu meio sociocultural, em que ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo, isto é, o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento que influenciará por sua vez seu comportamento futuro (REGO, 1995).

Toda essa questão tem a ver com dois modelos, que são eles: o modelo sócio antropológico que elimina a visão médica da surdez e passa a considerá-la sob a visão epistemológica, no qual o sujeito surdo pertencente a uma comunidade linguística minoritária se utiliza da língua de natureza espaço visual, no caso a Libras. O sujeito surdo deixa de ser visto como deficiente e patológico; e o modelo clínico terapêutico que entende a surdez como deficiência, supondo que o surdo tenha uma patologia que precisa ser curada ou reabilitada (DORNELES, 2011).

No caso específico dos sujeitos surdos, temos três concepções sobre sua educação que se fundamentaram em três abordagens diferentes: a oralista, a comunicação total e o bilinguismo. A oralista se utiliza da língua da comunidade ouvinte na modalidade oral. A comunicação total se utiliza de todo e qualquer recurso para a comunicação, dentre ele

temos: linguagem gestual, visual, textos orais e escrita. Já o bilinguismo se utiliza das duas línguas, a de sinais (LIBRAS) e o português (ALVES, 2010).

A entrevistada 2, se comunica pela Libras e para melhor entendimento temos sua definição:

As línguas de sinais são línguas naturais e complexas que utilizam o canal visual-espacial, articulação das mãos, expressões faciais e do corpo, para estabelecer sua estrutura. Todas as línguas são independentes umas das outras e as línguas de sinais possuem estruturas gramaticais próprias, compostas de aspectos linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico pragmático. As línguas de sinais, assim como as línguas orais, possibilitam aos seus usuários discutir, avaliar e relacionar temas relativos a qualquer ramo da ciência ou contexto científico (ALVES, 2010).

Ressalta-se que ao analisar a estruturação da Língua de Sinais, percebeu-se que assim como a língua falada, carrega no sinal o significado, preservando assim o mesmo potencial das línguas orais para a formação do pensamento. (CENCI, 2015). Neste sentido, elas não se diferem nas estruturas ou organização interna e são organizadas no cérebro da mesma forma, entretanto, o processo de aquisição pode vir a depender de fatores externos. (SILVA, et al 2015).

O entrevistado 4 se comunica utilizando o Oralismo, e essa técnica, de acordo com Dessen e Brito (1997), consiste no desenvolvimento das habilidades de observação, concentração e imitação, se utilizando de recursos visuais, táteis, auditivos e cinéticos corporais, tendo a pessoa acesso à linguagem oral.

Contudo, não é apenas através da linguagem falada que o indivíduo adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo, mas também através da linguagem escrita, o que representa um salto no desenvolvimento da pessoa, pois promove modos diferentes e abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento (REGO, 1995).

Considerando que a entrevistada 2 se comunica por meio da Libras, deixá-la sem intérprete, portanto, seria como deixá-la sem comunicação com os ouvintes, uma vez que este se torna o mediador, auxiliando-a em sua aprendizagem. Já o entrevistado 4 não domina a língua de sinais e, portanto, não se beneficia da presença de um intérprete, sendo sua limitação baseada em, às vezes, não conseguir fazer a leitura labial.

A linguagem se traduz também pelo idioma e, portanto, faz parte do contexto social no qual a pessoa está inserida, e dessa forma, através da mediação da família,

escola, comunidade, a criança vai se apropriando da língua ao longo do desenvolvimento, se comunicando e interagindo com as pessoas ao seu redor e com seu ambiente.

Neste sentido, podemos dizer que a linguagem, o idioma utilizado pela entrevistada 2 é a Libras, que se constitui como uma língua oficial dos surdos e que a possibilita de comunicar e interagir com as pessoas, do mesmo modo que as pessoas que sabem Libras conseguem se comunicar com ela. A aquisição dessa linguagem se deu através da mediação de uma pessoa que lhe ensinou a Língua dos Sinais e colegas também surdos, ressaltando que esse processo não precisa necessariamente acontecer por meio de um intérprete.

A inclusão do jovem deficiente irá esbarrar nessas questões. Por isso existe a necessidade de se atentar para cada indivíduo, olhando-o de maneira singular, para não correr o risco de igualá-los impondo uma educação parecida que desconsidera as necessidades de cada um.

As metodologias de ensino só serão eficientes e inclusivas quando passarem a enxergar a singularidade de cada indivíduo, mesmo àqueles com mesma deficiência. Neste sentido, foi fundamental ouvir dos próprios participantes as suas percepções acerca da inclusão e, assim, pode-se observar os quesitos de acessibilidade demandados por eles.

3.3. A Inclusão na percepção dos Jovens com Deficiência

O primeiro objetivo específico constituiu em descrever o processo de ingresso dos jovens deficientes, por meio de seu percurso, desde a chegada na instituição até o momento atual. As perguntas norteadoras estiveram relacionadas sobre o que eles entendem por inclusão e se eles vivenciaram ou vivenciam a inclusão na Universidade. Analisadas as respostas, destaca-se a Inclusão sob a perspectiva dos jovens entrevistados.

Vimos que o conceito de Inclusão é amplamente utilizado quando se trata dos deficientes. A questão é, até que ponto esse termo é utilizado para definir o que de fato é (ou o que de fato significa incluir), considerando que, na maioria das vezes, a utilização deste termo e a prática dele se encaixam em outras modalidades, como por exemplo a integração. Neste sentido, é necessário esclarecer os conceitos e, então, discutir como as universidades podem promover a inclusão.

Antes mesmo de exigir que as instituições de Ensino Superior efetivem tais leis de inclusão, é preciso ter uma visão crítica do funcionamento das mesmas. Desse modo, sabe-se que a Universidade Federal de Viçosa é antiga e sua estrutura não foi feita com acessibilidade. Contudo, prédios mais novos vêm sendo construídos de acordo com as

normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) e, conforme repasse de verbas, prédios antigos vão sendo adaptados. Ao passo que a Univiçosa, por ser mais recente, já foi construída e pensada de forma adequada a todos.

Muito mais do que justificar a falta de inclusão e acessibilidade no Ensino Superior, ouvimos dos jovens que estão nestas instituições o que seria inclusão, pois são eles as melhores pessoas para falarem do que necessitam num ambiente acadêmico e, assim, a necessidade de entender o processo de inclusão fazendo-se necessária a compreensão de seu significado, para que as práticas integrantes não sejam confundidas com as inclusivas, algo bastante presente em nossa sociedade, conforme apontado na revisão da literatura.

Neste sentido, Anjos (2012) diz que é quando os sujeitos ultrapassam as barreiras e começam a fazer parte efetiva da Universidade, que se faz necessário repensar e analisar as políticas e estratégias.

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que diz:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015)

Em detrimento disso, buscou-se ouvir dos próprios jovens universitários a resposta para o questionamento “O que é inclusão pra você?”, pois são eles os alvos das políticas inclusivas, e conseguem verbalizar e pontuar a sua compreensão, a partir das vivências:

É engraçado né, é uma coisa simples, parece ser simples e muita gente não sabe, e até mesmo a pessoa que tinha que saber não sabe o conceito. (Entrevistado 1)

A fala do entrevistado 1 nos chama a atenção para o fato do conceito inclusão ainda não ser muito claro, até mesmo pra ele, que é deficiente, e ressalta para o despreparo da sociedade ao lidar com tal situação, principalmente daqueles que deveriam estar mais por dentro da temática, como as próprias pessoas com deficiência, professores, Universidade.

Continuando, temos o que o entrevistado entende por inclusão:

Ahh, eu entendo como, quando tudo e todo mundo tem que ter os mesmos direitos, é, acesso a todos lugares da mesma forma sem diferença nenhuma (...). (Entrevistado 1)

Essa fala vai de encontro ao proposto por Castanho e Freitas (2006), quando afirmam que a inclusão propicia a todos o acesso contínuo ao espaço comum na vida em sociedade, de maneira organizada e orientada, para que haja respeito à diversidade, às diferenças e que promova a igualdade. Neste sentido, por meio de sua percepção, ele fez uma descrição de como a inclusão deveria acontecer. Além disso, percebe-se que ele consegue pensar para além de sua deficiência, mostrando uma capacidade de se colocar no lugar do outro, bem como ressalta que é ter os mesmos direitos, sobretudo, o de autonomia, sem que isso seja um empecilho à sociedade. Por isso ele frisa a importância das rampas, elevadores, carpetes (piso tátil).¹³

Já a entrevistada 2 compreende a inclusão como sendo aspectos que a façam entender melhor as coisas e que esteja em todos os ambientes, ressaltando a importância da inclusão em toda parte.

Ah, são desenhos, fotografias, Libras, aprender Libras. Várias coisas, conversas, em vários locais, em festa, em tudo. (Entrevistada 2)

A compreensão acerca da inclusão para a entrevistada 3 foi a de ter espaços adaptados, sobretudo no espaço acadêmico, ressaltando a importância de que as pessoas sem deficiência consigam entendê-la e ajuda-la em suas necessidades.

Inclusão? É inclusão pra mim, por exemplo, é ter um lugar adaptado aqui na UFV, ter pessoas que entendem o meu problema, que me ajudem, porque minha dificuldade é ler. Por exemplo, a prova ser ampliada, essas coisas. Ter o meu direito. É uma pessoa que entende o meu problema, que busca me ajudar se eu precisar de alguma coisa. Inclusão pra mim seria isso. (Entrevistada 3)

“É não sei o que é muito significado dessa palavra, mas isso pra mim é uma coisa, não coloco na minha cabeça. Porque eu geralmente procuro é viver mesmo, ser feliz nesta vida. Assim, eu não procuro colocar coisa na cabeça, essa é a resposta pra mim.” (Entrevistado 4).

Constata-se que os entrevistados não entendem muito bem o conceito de inclusão, porém, mais do que o conceito, na teoria, eles descrevem o que deveria ser a inclusão na

¹³ Piso tátil é caracterizado por relevo e luminância contrastantes em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha-guia, servindo de orientação perceptível por pessoas com deficiência visual, destinado a formar a sinalização tátil no piso. (Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT NBR, 16537-2016).

prática. Englobando esses aspectos, emergiu uma subcategoria, a empatia, que esteve presente quando os participantes se expressaram em relação à acessibilidade para outros tipos de deficiência, que não a deles.

A partir das falas dos participantes, emergiram fatores ligados à solidariedade, aqui agrupadas na categoria empatia, que consiste na capacidade que alguns dos entrevistados tiveram ao se colocar no lugar do outro, pensando na inclusão para além das suas demandas, necessidades e deficiência.

(...), é de uma rampa, é a um elevador ou um lugar que tenha tipo uma rampa, um elevador ou um tapete pra um cego perceber que está entrando em um ambiente diferente.” (Entrevistado 1)

Neste trecho da entrevista realizada, o entrevistado, que é deficiente físico, tem a sensibilidade de pensar na acessibilidade para uma pessoa cega, que precisa de um tapete especial para conseguir se locomover de maneira independente nos ambientes.

Então tipo, é tem muita coisa aqui, na cidade mesmo, nenhum passeio é ligado um a outro, tem até passeio aqui na universidade que se for olhar detalhe por detalhe, você tem que tomar cuidado. Então, até pra andar tem que tomar cuidado, senão torce um tornozelo, é complicado. Cada um tem uma limitação, e o que tinha que buscar era tentar, tentar não. Eu nem gosto de falar tentar, tinha que melhorar para todo mundo. (Entrevistado 1)

Para além da sua deficiência, o entrevistado tem a capacidade de pensar na sociedade de maneira geral: deficientes e não deficientes, conseguindo ver que até mesmo pessoas sem deficiência necessitam de um ambiente acessível e bem construído, a fim de evitar possíveis acidentes. Facilitando, assim, o acesso para todos.

“Para melhorar para surdo, cego, pra todo esse grupo, são grupos diferentes, são separados. Surdo é um grupo, cego é outro grupo. Tem surdo-cego. São grupos separados. Tem ouvintes também. Falta texto em BRAILLE, é o tato. Precisa do BRAILLE. Falta intérprete pra surdo. Tem muita escada aqui, para pessoas que usam cadeira de rodas não tem rampa também. Então, precisa de ter rampa, pra melhorar a vida deles” (Entrevistada 2).

A entrevistada 3 consegue pensar nos diversos grupos de deficientes, e que todos eles tenham acessibilidade possibilitando a inclusão e melhoria em suas vidas. Preocupando-se com o colega, tentando ajuda-lo.

Mais esse menino, ele, ele tem muita dificuldade por ele ser autista, ter seus problemas, ele não conseguia fazer nada (...) chegava a um ponto de eu virar para o professor e falar: Olha, ele tem dificuldade. (Entrevistada 3)

Mais do que saber o conceito da inclusão na teoria, é preciso vivenciá-lo na prática. Diante disso, os entrevistados trouxeram importantes questões que vão além de suas necessidades. Para tanto, espera-se que as instituições de ensino procurem colocar em prática todo o discurso inclusivo que pregam. Dessa forma, a seguir, veremos a importância da inclusão em todos os níveis da educação.

3.4. A importância da Educação Inclusiva desde a Educação Básica

Por educação inclusiva entende-se como sendo a identificação e remoção de barreiras, provendo instalações razoáveis que permitam que todos os alunos participem e progridam em cenários comuns (Relatório Mundial sobre a Deficiência, 2013).

Sabe-se que o acesso à educação tem seu início na educação infantil, e, a partir daí que se desenvolve as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2010).

A falta de participação na Educação Básica¹⁴ nos primeiros anos tem um impacto significativo na possibilidade de transição para os níveis mais elevados de educação. Por isso a necessidade de se pensar em práticas inclusivas desde a Educação Infantil, para que o indivíduo deficiente tenha condições de progresso e sucesso escolar.

Em relação à Educação Inclusiva, o Entrevistado 1 salienta que a educação deve ser para todos, e ressalta a importância da formação inicial para a pessoa com deficiência. Entretanto, uma de suas críticas, vai de encontro às escolas, institutos especializados, portanto o entrevistado acredita que não se deve subestimar a capacidade de uma pessoa pela sua deficiência, a não ser que realmente a pessoa não tenha condições e precise de maiores cuidados. Do contrário, o ideal é incluir todo mundo, sem diferenças.

(...)a pessoa nasce deficiente, os parentes acham que, ah coitado, não vai poder estudar, não tem condição de estudar, é, ah, leva para um colégio especializado. (Entrevistado 1)

Aqui o entrevistado chama atenção para as escolas especiais, e faz uma ressalva sobre o fato de, muitas vezes, a própria família não acreditar no potencial do filho deficiente, achando que uma escola especializada será melhor.

¹⁴ O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

A entrevistada 2, começou a estudar na APAE, no entanto, só fazia terapia com a fonoaudióloga. O foco ao invés de ser na educação era na reabilitação. Quando a mesma foi para o ensino regular, sentiu dificuldades na leitura e escrita e, dessa forma, essa barreira linguística foi perceptível, pois a entrevistada teve dificuldades de ler e compreender o que estava escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo necessário que a intérprete de Libras explicasse o conteúdo que ali estava redigido. A dificuldade justifica-se pela defasagem da educação recebida nos anos iniciais e, de acordo com a entrevistada, ela não teve acesso à Libras quando pequena. A seguir, um trecho da sua fala que exemplifica bem:

Bom, quando eu era criança, eu estudava na APAE, em Viçosa. Toda 4ª feira eu ia e voltava da APAE. É, a gente era muito agitado. Meu irmão era muito agitado, a gente estudava na APAE. Mas aí eu e meu irmão pintávamos, desenhávamos, não tinha Libras. (Entrevistada 2)

Em vários trechos de sua fala foi possível perceber essa dificuldade com a escrita e leitura.

O português por exemplo é muito difícil, as palavras do português são difíceis, as vezes eu não entendo. (Entrevistada 2)

(...) pra eu escrever, eu não entendo as coisas, é muito difícil (...) porque eu as vezes não entendo as palavras do português. (Entrevistada 2)

Essas são algumas falas do entrevistado 2, que retratam essa dificuldade, e é importante salientar que, ao longo da entrevista, ele volta a citar essa questão com a língua portuguesa:

Mas a gente formou no 3º ano do Ensino Médio, só copiando. Não sabia escrever nada, ler também não. Muito difícil, não tinha interprete, como a gente ia ler. A gente esquecia as coisas. (Entrevistada 2)

Novamente identifica-se aqui o papel fundamental que o educador ou professor terá, enquanto responsável por essa mediação, fundamental na aquisição da linguagem e da aprendizagem, pois sem ela, o indivíduo não conseguirá se comunicar como na fala de Vygotsky a seguir:

Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal. (VYGOTSKY, p. 867, 2011)

A relação entre o pensamento e a fala passa por várias mudanças ao longo da vida do indivíduo. Dessa forma, a inserção da criança num grupo cultural, o pensamento e a

linguagem se encontram, dando origem ao modo de funcionamento psicológico. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem se tornam a base de uma forma nova e superior de atividades nas crianças. A linguagem, portanto, expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento. (REGO, 1995)

A função da fala é o contato social, a comunicação e o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação, e é através dele que a criança interioriza os padrões de comportamento fornecidos pelo seu grupo cultural. O domínio da linguagem, portanto, possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e pensar. (REGO, 1995)

De acordo com a base biológica do funcionamento psicológico, o cérebro é órgão principal da atividade mental. Já sobre a mediação, Vygotsky nos diz que a linguagem é um signo mediador elaborado pela cultura humana, e exclusiva aos seres humanos (REGO, 1995).

Vygotsky se dedicou, portanto, à questão da linguagem, pois a entendia como sendo um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, capaz de organizar signos e estruturas complexas. Dessa forma, a linguagem permite ao indivíduo compreender três coisas: a) lidar com os objetos do mundo exterior, mesmo quando eles estão ausentes; b) processo de abstração e generalização; c) função de comunicação entre os homens, permitindo preservar, transmitir e assimilar informações e experiências ao longo da história (REGO, 1995).

Na fala anterior da entrevistada 2, fica evidente o despreparo que as escolas têm ao receber alunos com deficiência, uma vez que é possível perceber a dificuldade de aprendizagem que a entrevistada vivenciou, uma vez que a falta de intérprete e o despreparo da professora em lidar com a situação dificultaram o seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a docente optava por deixar a aluna somente copiar o conteúdo, sem preocupar-se em dar suporte à mesma.

Assim como Vygotsky, temos autores que se opõe às escolas especiais, quando essas não desenvolvem uma pedagogia de ensino aos seus alunos, e focando somente na reabilitação terapêutica da deficiência, sendo que a pessoa com deficiência tem o direito de aprender assim como qualquer outra pessoa. Por outro lado, nada adianta o aluno se inserir na escola comum e continuar à margem da aprendizagem, como ocorreu com a entrevistada 2. Daí a importância de se entender o processo de inclusão, para que a mesma possa ocorrer de maneira a beneficiar os alunos com deficiência que por tanto tempo tiveram excluídos.

Não entraremos aqui no mérito das escolas especializadas, nem desmereceremos suas metodologias de ensino. Há aqui apenas a problematização o que o próprio entrevistado falou acerca do assunto. Sendo que, historicamente, muitas crianças e adultos com deficiência foram excluídos da educação e quando esta lhes era oferecida, limitava-se às escolas especiais segregadas, e o acesso à essas instituições era restrito.

“A educação especial, portanto, não é substitutiva da educação comum e os ambientes segregados, definidos pela situação de deficiência, limitam o exercício pleno da cidadania ao não refletir a sociedade marcada pela diversidade e, assim, não oportunizar o enriquecimento do processo educacional no convívio com as diferenças” (BRASIL, 2013, p. 14).

É recorrente que os padrões estabelecidos na Educação Básica se repitam na atividade universitária. Sendo assim, Anjos (2012) considera importante que haja situação de diálogo direto entre os sujeitos com deficiência, os docentes e os dirigentes da educação básica. Isso seria avançar para além das ações de assessoria das instâncias governamentais e não-governamentais responsáveis pelo processo inclusivo. E, ao considerarmos a realidade do jovem deficiente, percebe-se que, além de ter que se adaptar à vida acadêmica, o mesmo precisa lidar com outros agravantes, relacionados à estrutura das universidades como um todo, que muitas vezes não estão preparadas para receber este tipo de aluno.

Para tanto, o atendimento educacional especializado deve ser realizado por profissionais que possuam conhecimentos específicos de Libras, de Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva, entre outros. Assim como os sistemas de ensino ficam responsáveis pela contratação de profissionais gabaritados, de instrutores, tradutores/intérpretes de Libras, monitor, com o intuito de que as necessidades dos alunos sejam atendidas.

Uma das dificuldades da inclusão são professores que despreparados para receber alunos com deficiência nas salas de aula, por isso se faz necessário que o professor tenha, em sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para a docência, além de conhecimentos específicos, o que possibilita que ele atenda melhor a todos os alunos. Além disso, é importante também possuir um caráter interativo e interdisciplinar, que permite que ele consiga atuar nos mais diversos ambientes.

E essa dificuldade se dá pelo fato de que, ao olhar para o passado, os alunos com deficiência raramente faziam parte do contexto da escola regular, e, desse modo, os profissionais da educação não precisavam lidar com as diferenças. (SAMINI; SIFUENTES, 2016)

Neste sentido, O entrevistado 4 teve contato com a língua oralizada e com o português desde as séries iniciais, no entanto, sua dificuldade é com a Libras. Segundo ele, há uma defasagem da língua de sinais no que se refere ao uso das vogais.

Um professor pra orientar, que sabe português. Um professor que sabe Libras é diferente, totalmente diferente. Então, o que tem de português, vai resumir tudo, o que de libras não sabe resumir tudo. (Entrevistado 4)

A educação para crianças com deficiência e todas as crianças é vital, e também instrumental, para permitir sua participação na empregabilidade e outras áreas da atividade social, bem como importante para a formação de uma pessoa completa. O Relatório Mundial concluiu dizendo que a educação inclusiva é essencial para promover sociedades inclusivas e equitativas. E, neste mesmo raciocínio, têm-se a importância da educação para jovens como parte integral da sua formação como ser humano.

É eu acho que, principalmente para a educação que tinha que ser para todo mundo da mesma forma e não é, muitas vezes numa Universidade não é, imagina num colégio quando tá na formação, que é a coisa principal do aluno, no ensino fundamental, no ensino médio até chegar a ingressar numa Universidade, e quando ingressa. (Entrevistado 1)

Como dito anteriormente, nem sempre a dificuldade da graduação é necessariamente devido à falta de suporte na Educação Básica. Assim, a entrevistada 3, sempre teve apoio de sua escola e sentiu dificuldades ao ingressar no Ensino Superior.

(...) sempre estudei no (nome da escola), 1º, 2º, 3º ano. Então lá eu tinha esse suporte, de professor me ajudando, aí eu entro ne, no outro mundo, que não tinha noção nenhum(...). (Entrevistada 3)

“Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal”. (VYGOTSKY, p. 867, 2011)

Dessa forma, temos a independência das formas culturais de comportamento em relação ao aparato psicofisiológico e o desenvolvimento espontâneo das formas culturais de comportamento como no caso de crianças surdas-mudas. (VYGOTSKY, 2011)

Seja de maneira positiva ou negativa, pode-se perceber na fala de três dos quatro entrevistados (entrevistados 1, 2 e 3), o quanto a educação que tiveram anteriormente os influenciam agora, embora não seja determinante. E aqueles que tiveram um ensino de qualidade, possuem menos dificuldades ao ingressar no Ensino Superior. Ao para que aqueles que não tiveram acesso a um ensino de qualidade, sentem maiores dificuldade no dia a dia do curso, reforçando, assim, a importância da Educação Básica na vida do aluno.

É importante que, além de uma educação de qualidade, todo ambiente escolar e, sobretudo, as instituições de Ensino Superior, viabilizem formas de tornar essa educação possível ao aluno com deficiência. De nada adianta ter didática excelentes se o ambiente não propiciar a acessibilidade em todos os seus níveis.

3.5. A acessibilidade como promotora da Inclusão x Barreiras que impedem a Inclusão

Um dos caminhos para a inclusão é a acessibilidade (autonomia), e para que ela ocorra, é preciso remover as barreiras existentes nos diversos ambientes. Por acessibilidade temos a seguinte definição apresentada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2017)

A autonomia é um aspecto da inclusão social que possibilita às pessoas com deficiência viverem de forma independente, podendo participar de todos os aspectos da vida em sociedade (ITA, 2013).

Entende-se por autonomia o domínio que a pessoa com deficiência possui em ambientes físicos e social. Por exemplo, o participante 1 tem autonomia em transitar pelo campus e prédios que possuem rampas.

Equiparação de oportunidades é quando todos os ambientes são feitos acessíveis para todos, tal como o meio físico, habitação, transporte, serviços sociais e de saúde, educação e trabalho, vida cultural e social. (SASSAKI, 2002)

Para a educação, a acessibilidade se caracteriza por medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica, abrangendo o campo legal, curricular, das práticas avaliativas e metodológicas, compreendendo materializar os princípios da inclusão educacional,

assegurando o acesso e as condições plenas para a participação e aprendizagem a todos os estudantes (BRASIL, 2013).

Por sua vez, Sasaki (2009, p. 2) compreende que a “acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência”.

Para ele, são seis as dimensões de acessibilidade:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentais, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (SASSAKI, 2009).

Em todas essas dimensões, Sasaki pontua três campos de atuação, que são eles: lazer, trabalho e educação. Como este estudo tem foco na educação, irei abordar somente o aspecto do ponto de vista da educação. Contudo, ressalto que todas as áreas são de extrema importância e que não caminham de forma separadas.

Baseando-se em leis, resoluções e decretos, Sasaki pontua o que deve ser feito para favorecer a acessibilidade no campo educacional nas seis dimensões. Na dimensão arquitetônica, por exemplo, é preciso ter guias rebaixadas defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo espaço físico da escola, dentre outros. Na dimensão comunicacional, ele pontua o ensino da Libras, Braille, letras ampliadas, uso de computadores para alunos com restrições motoras, etc. Na dimensão metodológica, tem-se o ensino e aplicação de 15 estilos de aprendizagem, utilização de materiais didáticos adequados as necessidades de cada deficiência. Na dimensão instrumental está a adaptação do uso do lápis, caneta e régua para àqueles alunos que precisam, existência de bibliotecas com livros em Braille, além de dispositivos que facilitem anotar informações, manusear gavetas, prateleiras etc. Na dimensão programática, encontra-se uma revisão atenta dos programas, regulamentos, portarias e normas da escola, tornando-se, portanto, um instrumento que garanta à fiscalização. Na dimensão atitudinal, temos a realização de atividades de sensibilização e conscientização, que são promovidas dentro e fora das escolas (SASSAKI, 2009).

O Decreto Nº 5.296/2004 regulamenta as Leis Nº 10.048/2000 e Nº 10.098/2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para atendimento prioritário e acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, que em seu artigo 21 diz: “Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários”.

Ainda no referido artigo temos a seguinte orientação:

§ 2º As edificações de uso público e de uso coletivo referidas no caput, já existentes, têm, respectivamente, prazo de trinta e quarenta e oito meses, a contar da data de publicação deste Decreto, para garantir a acessibilidade de que trata este artigo.

Art. 27. A instalação de novos elevadores ou sua adaptação em edificações de uso público ou de uso coletivo, bem assim a instalação em edificação de uso privado multifamiliar a ser construída, na qual haja obrigatoriedade da presença de elevadores, deve atender aos padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 1º No caso da instalação de elevadores novos ou da troca dos já existentes, qualquer que seja o número de elevadores da edificação de uso público ou de uso coletivo, pelo menos um deles terá cabine que permita acesso e movimentação cômoda de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, de acordo com o que especifica as normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Outra questão indispensável à inclusão do jovem deficiente no Ensino Superior se refere às condições oferecidas a eles no vestibular ou Enem. Além disso, a acessibilidade deve também acontecer no processo de tentativa de ingresso no Ensino Superior.

Toda vez que eu fazia o Enem, tem aquela parte do Enem, que você declara que você tem uma deficiência. Então eu tentei, eu fiz duas vezes. As duas vezes eu entrei com a parte da prova ampliada, só que o Enem tem uma questão. Que a primeira vez eu fiz era só a prova ampliada, só que o gabarito não era ampliado. Então não me ajudava, não facilitava nada. Aí tive que preencher né, preencher com muita dificuldade. (Entrevistada 3)

Dessa forma, é evidente a importância de se atentar para as necessidades da pessoa com deficiência no processo de seleção que lhe dá acesso ao Ensino Superior, possibilitando que o aluno não seja excluído por dificuldades de acessibilidade. De acordo com Junqueira et al. (2017), a concepção de acessibilidade do exame não pode se

restringir à alguns aspectos relativos à aplicação da prova, sendo necessário o envolvimento de todas as etapas, passando pelas

matrizes de Referência à divulgação dos resultados, passando pela produção de itens e provas acessíveis; a elaboração do edital; a criação de sistema de inscrição; a seleção e a formação das equipes de campo, dos profissionais especializados e dos corretores das provas escritas; a definição dos locais de prova, dos recursos a serem disponibilizados e das sistemáticas de aplicação; o monitoramento de cada etapa. (JUNQUEIRA *et al.*, 2017),

A relevância de identificar os tipos de deficiência que os jovens possuem, deve-se à necessidade de indicar se os quesitos de acessibilidade encontrados na Universidade atendem às suas demandas. Conforme já apontado na parte metodológica, identificou-se as seguintes deficiências: Física, auditiva e visual.

Sendo assim, as perguntas foram direcionadas às dificuldades encontradas pelos jovens e quais são elas. A partir das respostas, identificaram-se as seguintes categorias de análise: Barreiras e dificuldades, facilidades e acesso.

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a: Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2017)

O Relatório Mundial (2013), diz que ambientes, físico, social e comportamental, a depender, podem incapacitar as pessoas com deficiência, ou fomentar sua participação e inclusão. Por isso a importância de intervenções e melhorias para que seja possível o acesso às diferentes áreas, como edifícios, estradas, transporte, informação e comunicação. Entretanto, as pessoas com deficiência só serão beneficiadas plenamente se todas as áreas estiverem acessíveis, não sendo possível que uma área esteja acessível e a outra não.

É importante ressaltar que os beneficiários de um ambiente acessível vão muito além das pessoas com deficiência, pois outros grupos populacionais também são beneficiados.

“Espaços voluntários de acessibilidade não são suficientes para eliminar barreiras potencias. Em vez disso, são necessários padrões mínimos obrigatórios”. A exemplo disso, a ABNT vem prever que os ambientes sejam adaptados, para que as pessoas com deficiência tenham acesso a eles.

Sasaki (2005) distingue as barreiras como entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitam e impedem a participação social da pessoa. Contudo, do que adianta remover as barreiras físicas se o preconceito e a ignorância prevalecer. Um caminho para driblar essas questões é, pois, educação e sensibilização de toda a população.

E, para tanto, recorreremos às contribuições deste autor e às normatizações garantidas pela Associação de Normas Técnicas (ABNT) para distinguir os tipos de barreiras citados em cada entrevista.

Dentre as barreiras apontadas por Sasaki (2005), e previstas na Lei nº 13.146 de 2015, temos as seguintes barreiras: urbanísticas; arquitetônicas; no transporte; nas comunicações e na informação; atitudinais e tecnológicas. Desse modo, a seguir, serão destacados, a partir das falas dos entrevistados, as barreiras por eles encontrados, no que se refere à inclusão no Ensino Superior. Os tópicos vão de encontro as seguintes barreiras: a) urbanísticas; b) arquitetônicas; c) atitudinais; d) tecnológicas.

3.5.1. Barreiras Urbanísticas e Arquitetônicas

Diante do exposto, as barreiras urbanísticas são aquelas existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos e de uso coletivo. Consideramos que no caso das duas instituições analisadas, a UFV se enquadra em via de espaço público, por ser uma Universidade Federal, e a Univiçosa, se enquadra em espaço privado por ser uma Faculdade particular, no entanto, ambas são de uso coletivo da população no geral.

Barreiras arquitetônicas são aquelas existentes em vias públicas e nos espaços de uso público, no qual os principais obstáculos encontrados são: calçadas com buracos, degraus, escadas, portas e corredores estreitos, banheiros não adaptados e mesmo em locais onde há adaptações, observou-se que estas muitas vezes se encontram fora das normas adotadas pela ABNT.

As barreiras urbanísticas e arquitetônicas são facilmente identificadas nas falas dos entrevistados, com destaque para a falta de elevadores adaptados, rampas muito inclinadas, dificultando o acesso aos lugares.

Muitas das vezes essas barreiras impedem os jovens com deficiência de terem uma melhor qualidade de vida dentro do espaço acadêmico, uma vez que não são todos os prédios que possuem acessibilidade. No caso do entrevistado 1 que é cadeirante, a acessibilidade se refere a rampas, elevadores, portas ampliadas.

E referente à acessibilidade, que não são todos os prédios que eu tenho acesso”.

Um problema aqui dentro, [...], o elevador não funciona, é só uma parede que eles usam para slides, pra fazer trabalho, é o que tá sendo usado, e as costas do elevador, e o elevador mesmo não está lá. Dizem que precisa de liberação de bombeiro. Não, não é assim não, esse negócio já era pra estar pronto no 1º período, que eu pedi pra fazer, mas não, ficam preocupados em fazer pintura toda semana, ou é colocar um azuleijinho aqui, um negocinho aqui, um negocinho ali e não arruma o essencial. Então, são obstáculos que tem que ficar encarando todos os dias. (Entrevistado 1)

Neste sentido, Gesser e Nuernberg (2017) ressaltam que as ações de inclusão na Universidade devem ser pensadas desde a residência do aluno, envolvendo a relação do sujeito com a cidade, e que todo o *campus* deve fornecer condições para a circulação da pessoa com deficiência.

Vemos que as Universidades têm se esforçado para adequar seus espaços às necessidades dos seus alunos. A UFV tem se adequadado com elevadores adaptados, construção de rampas, concertos dos passeios. E para além do ambiente físico, a UPI vem como forma de adaptação para o contexto acadêmico da aprendizagem, oferecendo aos alunos com deficiência o suporte necessário para melhor adaptação à vida acadêmica. A Univiçosa com por ser mais nova, foi construída já com espaços de acessibilidade que promovem a autonomia dos alunos com algum tipo deficiência.

3.5.2. Barreiras Atitudinais

As barreiras atitudinais são de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) “*atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas*” (BRASIL, 2017). No capítulo 2 temos:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de

adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2017)

Referente às barreiras atitudinais, pode-se identificar várias questões, como a discriminação, atitudes essas que são exemplificadas nas falas a seguir:

E isso é muito difícil, quando você encontra uma pessoa e a pessoa não te olha nos olhos. Em vez de te olhar porque você manca ou porque você anda de cadeira de roda ou porque você é cego e a pessoa não sabe pra onde que olha, é, ou porque a pessoa é surda e você não sabe como falar e você acha que tem que gritar, na verdade não, você tem que falar devagar, porque a pessoa consegue ler o que você está falando. É, tinha que ser uma coisa normal e não é. (Entrevistado 1)

Aí as pessoas ficam rindo de mim e eu fico com vergonha. (Entrevistada 2)

A exclusão é uma das barreiras atitudinais que pode ser identificadas, em que Jodelet (2008), aponta que a exclusão induz uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, traduzindo-se na segregação.

Figueira (2015) nos fala do tripé: preconceito, estereótipo e estigma, surgindo um círculo vicioso: “o preconceito gera um estereótipo, que cristaliza o preconceito, fortalecendo o estereótipo, que atualiza o preconceito. E, nesse círculo vicioso, levado ao infinito, surge o estigma (marca, sinal), colaborando com essa perpetuação” (p. 23).

Para Figueira (2015), o preconceito está alicerçado na desinformação, sendo um comportamento adquirido, aprendido. Já o estereótipo é a concretização, um julgamento que tem por base o preconceito. O estereótipo coloca as pessoas em condições de vítimas, sofredoras, prisioneiras e incapazes.

Preconceitos e estereótipos são dois mediadores da exclusão e designam os processos mentais pelos quais se operam a descrição e o julgamento das pessoas ou de grupos pertencentes a uma categoria social ou pelo fato de apresentar um ou mais atributos próprios a esta categoria (JODELET, 2008).

Outra dificuldade em comum entre os entrevistados foi a falta de sensibilidade por parte de professores, uma vez que todos os entrevistados relataram ter problemas com alguns deles. Essa é uma dificuldade que está atrelada às barreiras nas comunicações e na informação, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

As barreiras atitudinais podem ser consideradas uma das mais difíceis de ser superada, uma vez que o preconceito está enraizado no outro. No ambiente acadêmico, espera-se que professores tenham maior abertura em relação à inclusão. Porém, constatamos que ainda existem àqueles que não sabem lidar com um aluno deficiente,

colocando-o num processo de exclusão, a exemplo do que nos sinalizam os depoimentos dos entrevistados:

Porque isso no primeiro período meu aqui já causou, já teve transtorno, já foi caso de professor não querer descer porque não foi avisado antes, e eu não sabia. Então, só que aí o regime foi e obrigou o professor a descer, só que ficou aquele climão, então ficou um transtorno danado. (Entrevistado 1)

É muito importante, porque os professores às vezes falam, falam muito rápido, eu não entendo nada. (Entrevistada 2)

Na BIO 120, a primeira vez que eu fiz, que eu falei, eu não tive apoio nenhum, porque eu não tinha entrado com processo na UPI também, e eles não reconhece, se você não tiver processo na UPI eles não reconhecem não. (Entrevistada 3)

Não reconhece, você tem que se virar, eles não reconhece, porque nos primeiros períodos foi assim, eu chegava, igual você falou assim; como que você fazia esse período que você ficou sem, mas eu chegava para os professores e falava, olha eu não consigo enxergar no microscópio, minha vista dói, eu tenho dificuldade de visão e não enxergo, e os professores respondia: ‘ Posso fazer nada’. (Entrevistada 3)

A dificuldade é leitura labial, os professores viram de costas para que eu não possa acompanhar, é, professores ditando a matéria que eu não posso escrever, escrever e ouvir ao mesmo tempo. (Entrevistado 4)

O professor passa um trabalho para fazer em grupo, grupo de 6 pessoas. Isso me dificulta bastante, porque ter um aluno, e 6 pessoas ao meu redor, 6 pessoas. Um fala o outro, um fala o outro. Eu não tenho como me comunicar com todo mundo. (Entrevistado 4)

Essas pessoas não me entendem muito. Elas não se preocupam muito comigo também não. O aluno também não preocupa. Só alguns que preocupam. Alguns me entendem. A maioria da turma simplesmente ninguém preocupa, cada um faz sua parte. Isso que dizer que eu fico fora de grupo. Ou seja, que estou excluído do grupo. (Entrevistado 4)

Os relatos apresentados estão em consonância com o que a literatura aponta, ao dizer que a incapacidade ou desvantagem no desempenho de papéis sociais das pessoas com deficiência são decorrentes das barreiras impostas pela sociedade. (SASSAKI, 1997). A falta de um profissional também se caracteriza como uma barreira que impede o jovem deficiente de exercer sua autonomia (GESSER; NUERNBERG, 2017).

O conceito de “inferioridade” sobre pessoas com deficiência a partir da revolução industrial (1760-1860) gerou uma linha de pensamento em que àqueles que estejam impedidos de se tornarem homens produtivos, encontrarão sérias restrições para se tornarem homens sociais (FIGUEIRA, 2015). Este conceito pode ser facilmente visto também na educação das pessoas com deficiência. Atribuem-se a eles uma incapacidade

de estudarem e, portanto, de serem incluídos numa sala de aula com demais pessoas sem deficiência, uma vez que acham que pessoas com deficiência são inferiores.

O que vemos é uma sociedade impregnada de preconceitos e de um espírito de competição (Enem), em que àqueles que não se ajustam às suas exigências são excluídos. Essas barreiras acabam por desgastar e desestimular o jovem universitário, conforme percebido na fala dos entrevistados.

eu tive que processar a instituição, eu tive que processar, porque, eu sei que eles queriam me ajudar, mais eu queria facilitar uma coisa, pra que eles contratam, uma pessoa, contrata uma pessoa profissional, ou seja, uma interprete de libras que tem certificado, que tá muito avançado. (Entrevistado 4)

Então eu resolvi desistir da intérprete. Porque eu preferi ir sozinho. (Entrevistado 4).

Neste sentido, concorda-se com as contribuições de Vygotsky, que possuía um otimismo pedagógico e acreditava no potencial das pessoas com deficiência, eliminando atitudes preconceituosas (VEER; VALSINER, 2009). É preciso que haja maior conscientização e sensibilização de toda a sociedade em relação a deficiência, sobretudo no ambiente acadêmico. Todos os profissionais envolvidos na educação do indivíduo devem ofertar condições adequadas ao desenvolvimento do aluno.

Contudo, existem barreiras que vão além da capacidade dos profissionais, esbarrando em questões burocráticas, como a questão das tecnologias que alguns alunos necessitam, que se segue no tópico seguinte.

3.5.3. Barreiras Tecnológicas

As barreiras tecnológicas são as “*que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias*”.

ARTIGO 20 Mobilidade pessoal:
Facilitando às pessoas com deficiência o acesso a tecnologias assistivas, dispositivos e ajudas técnicas de qualidade, e formas de assistência humana ou animal e de mediadores, inclusive tornando-os disponíveis a custo acessível. (Convenção, 2017)

Referente às barreiras tecnológicas, a entrevistada cita que só conseguiu a lupa após solicitação da coordenadora do curso, e, mesmo assim, não foi atendida a tempo.

Uma lupa pra eu não precisar de depender e enxergar os negócios, pra ampliar a letra. Isso foi período passado. Ela entrou com recurso no começo do período. Ela já sabia que eu tinha dificuldade de visão. Então

entrou no começo do período e pediu a Lupa. Hoje, que eles me ligaram e falaram: A sua lupa está aqui. O período já acabou, tá no final do outro período. (Entrevistada 3)

Ressalta-se, ainda, que cada entrevistado enfrenta dificuldades que são comuns a todo jovem universitário:

Pra chegar no laboratório e do laboratório ir pra aula, que tem que subir numa cadeira alta. Então, você tem que ficar movimentando, ou quando é época de prova, você fica naquela correria, você tem muito trabalho, você tem apresentação e de vez em quando a apresentação na sala de aula, não dá pra você ir lá na frente pra poder apresentar. Eu acho que é um ponto das dificuldades com as dificuldades que todo mundo tem. (Entrevistado 1)

Contudo, não só de dificuldades e obstáculos vivem os jovens deficientes. Tem-se, portanto, a categoria de facilidades e acesso, que possibilitou verificar a questão da acessibilidade.

Agora, igual a parte animal que estava na Biologia. O bacana foi, eles pegaram toda parte animal da biologia e passaram lá para o primeiro prédio, e então, ficou em um dos melhores prédios porque é tudo acessível, tem rampa já de início, não tem degrau, é, tem elevador, os laboratórios são amplos, tem até a bancada que o cadeirante precisa de espaço..., então é tranquilo. (Entrevistado 1)

Outra entrevistada reconheceu a iniciativa de uma professora atender às suas demandas, o que a deixou surpreendida.

Ela já veio com o cronograma pra mim ampliado. 1º dia de aula. Porque ela viu a minha necessidade. (Entrevistada 3)

De acordo com Sasaki (2009), todos os tipos e sistemas de tecnologia, tais como tecnologias assistivas, tecnologias digitais, tecnologias de informação e comunicação, devem permear as seis dimensões da acessibilidade como suportes à realização de todos os direitos das pessoas com deficiência.

Outro entrave dentro dessa barreira é a burocracia e a morosidade na aquisição de qualquer material adaptado para o aluno. Muitas das vezes, as instituições só recebem verbas mediante um projeto para a requisição, além de ficar atento à abertura de editais que contemplem tais solicitações.

E é neste cenário que os jovens acabam por recorrer a outras formas de se adaptarem ao meio acadêmico. Eles recorrem aos colegas, professores e até funcionários, com o intuito de que não fiquem prejudicados no processo de aprendizagem.

3.6. Recursos utilizados pelos Jovens com Deficiência: um caminho para a adaptação

Buscou-se, neste estudo, apresentar as possibilidades e os recursos utilizados para o enfrentamento de questões inacessíveis no espaço acadêmico. As perguntas norteadoras do roteiro de entrevistas foram de encontro à percepção dos jovens sobre a importância do suporte e a quem eles recorrem quando precisam desse suporte. As categorias identificadas a partir delas foram os recursos utilizados, como instrumentos, rede de apoio, apoio material, suporte profissional e serviços da universidade.

Sabe-se que para muitas pessoas com deficiência, assistência e suporte são pré-requisitos para sua participação na sociedade, sendo que a falta destes tipos de serviços pode fazer com que estas pessoas se tornem dependentes de suas famílias ou outros, impedindo que sejam socialmente incluídos (Relatório Mundial, 2013).

Porém, nem sempre suas necessidades de suporte são totalmente satisfeitas, fenômeno este que ocorre no mundo todo, em que os serviços de assistência ainda não são parte central das políticas para deficientes. Assim, essa assistência e o suporte são necessários para que as pessoas com deficiência possam alcançar uma boa qualidade de vida e tornar-se capazes de participar da vida social em igualdade de condições com as demais pessoas (Relatório Mundial, 2013).

O suporte e a assistência são formas de preservar a dignidade e habilitar a autonomia individual e a inclusão social. Desse modo, por recursos utilizados, entende-se aqui as maneiras que os próprios jovens encontraram para superar, enfrentar um obstáculo ou dificuldade, como no caso do entrevistado 2, que é surdo e tem dificuldades com o português. Ele se utiliza de recursos externos que o auxiliam numa melhor compreensão acerca do que é trazido dentro do espaço acadêmico.

Muitas vezes eu vou no google, olho, pesquiso, pra eu aprender mais coisas, eu fico olhando pra eu aprender. (Entrevistada 2)

A categoria rede de apoio objetiva identificar a contribuição das redes de apoio dos jovens deficientes e como estas podem contribuir para facilitar a inclusão dos mesmos. Constatou-se que as redes de apoio dessas pessoas são constituídas principalmente por colegas de curso, colegas de outros cursos, professores e até funcionários da instituição.

Quando tenho que subir uma escada é alunos de outros cursos, se eu tiver passando, eu vejo que tem escada no prédio eu chamo pra dar uma força e me ajudar a subir a escada, se não tiver elevador, se não tiver rampa.

Os pedreiros que são terceirizados, e eu faço amizade pra poder dar uma força, porque senão, não saio do lugar. (Entrevistado 1)

Brito e Koller (apud por DELL'AGLIO; SIQUEIRA 2012) define a rede de apoio social como “conjunto de sistemas e pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo” (p.225).

Tem uma amiga que anda comigo, então consegue se comunicar, então ela me ajuda muito, ela sabe Libras. (Entrevistada 2)

Elas (se referindo a duas colegas) me ajudam muito dentro de sala de aula. (...)Ai eu fui conversando com elas, daí elas foram né, tipo assim, tentando me ajudar buscando uma solução. (Entrevistada 3)

“O apoio socioafetivo está relacionado à percepção que a pessoa tem de seu mundo social, como se orienta nele, suas estratégias e competências para estabelecer vínculos, os recursos que esse ambiente oferecem como proteção e força frente a possíveis situações de risco” (DELL'AGLIO; SIQUEIRA, 2012).

O desenvolvimento de relações com caráter de apoio gera a interação entre grupos, formando uma rede, e esta, por sua vez, possui efeitos protetivos ao desenvolvimento humano, como capacidade de enfrentamento das adversidades, resiliência, adaptação e superação (DELL'AGLIO; SIQUEIRA, 2012).

A escola comum, e aqui também se encaixa o Ensino Superior, se torna inclusiva ao reconhecer as diferenças dos alunos, buscando a participação e o progresso de todos e, principalmente, adotando novas práticas pedagógicas (RAPOLI, 2010).

É importante destacar experiências satisfatórias na relação entre professor e aluno, em que alguns professores foram considerados como sendo pessoas agradáveis. O entrevistado 1 diz que alguns professores são tranquilos, e que o trata normalmente. Já outros deixam marcas positivas na vida do aluno, como podemos verificar na fala do entrevistado a seguir:

Ela já veio com o cronograma pra mim ampliado. Primeiro dia de aula. Porque ela viu a minha necessidade (...) Coisa que nenhum outro professor fez, ampliar pra mim o cronograma. (Entrevistada 3)

Na atitude dessa professora, pode-se observar a vivência de uma prática pedagógica simples, que foi de auxílio às necessidades da aluna. Na categoria Serviços da Universidade, 3 dos 4 entrevistados recorrem à serviços oferecidos pela Instituição. Foi possível verificar que na Universidade Federal há serviços específicos que procuram

atender às demandas desses jovens, não sendo possível identificar este tipo de serviço na instituição particular.

As instituições de Educação Superior, em sua maioria, desenvolvem serviços em núcleos de acessibilidade para o cumprimento da legislação vigente e das orientações pedagógicas propostas pelas políticas de inclusão (BRASIL, 2013). No caso da UFV, pode-se verificar esse núcleo na fala dos alunos como sendo a UPI.

A Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) é vinculada à Pró Reitoria de Ensino e fica localizada no campus da UFV. A Universidade Federal, portanto, oferece, por meio da UPI, atendimento especializado, auxílio e recursos aos estudantes com baixa visão, surdez, dislexia, déficit de atenção, autismo, discalculia, e conta com o apoio da Divisão Psicossocial e Divisão de Saúde da UFV. Essa unidade tem por objetivos apoiar e orientar o processo de inclusão dos estudantes universitários com algum tipo de necessidade. Importante salientar que esse suporte vai desde o ingresso até a permanência; propondo também soluções para a eliminação das barreiras.

O serviço conta, em 2018, com uma equipe de 1 assessor, 1 acompanhador educacional, 3 monitores, 1 recepcionista e 7 intérpretes de Libras.

Ah aí quando você abre processo interno, você abre com o registro escolar. Só que como é um processo a respeito de acessibilidade é com a unidade, é UPI. (Entrevistado 1)

Hoje tem a UPI, a UPI não tinha, então agora tem a UPI e tem os interpretes. (Entrevistada 2)

Aí eu entrei com processo e em 2015 eu comecei a fazer parte na UPI. (Entrevistada 3)

Esses três jovens têm como referência a UPI, já o jovem que estuda em uma instituição particular recorre ao suporte de gestores, professores, colegas, uma vez que a universidade não tem um serviço específico que atenda às necessidades do aluno.

Para Vygotsky, o ser humano só se desenvolve plenamente dependendo do aprendizado realizado num determinado grupo cultural. Ele identifica, portanto, dois níveis de desenvolvimento: um referente às conquistas já efetivadas, chamada de desenvolvimento real ou efetivo; o outro se refere ao desenvolvimento potencial, que está relacionado às capacidades em vias de serem construídas. (REGO, 1995)

A distância entre aquilo que a pessoa é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros

elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de Zona de desenvolvimento potencial ou proximal. Sendo o aprendizado o responsável por ela. (REGO, 1995)

Um exemplo daquilo que a pessoa é capaz de fazer de forma autônoma é: a entrevistada 2 relatar procurar no google aquilo que ela precisa aprender, embora o google tenha também a função de mediador. Entretanto, podemos considerar autônoma o meio que ela encontrou para aprender mais. A esse comportamento Vygotsky atribuiu por função de complexos.

Na linguagem das crianças surdas-mudas podemos aprender muitas coisas acerca do pensamento por complexos, pois a estas crianças falta o principal estímulo para a formação de conceitos. Privados de intercâmbio social com os adultos e deixados a si próprios para determinarem que objetos devem agrupar sob a égide de um mesmo nome, formam os seus complexos livremente e as características especiais do pensamento por complexos aparecem na sua forma pura e nítida. (VYGOTSKY, p.77, 2000)

A principal função dos complexos consiste em estabelecer ligações e relações. O Pensamento por complexos dá início à unificação das impressões dispersas; ao organizar elementos discretos da experiência em grupos cria uma base para futuras generalizações. (VYGOTSKY, p. 78, 2000).

Vygotsky (2011) ao examinar a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência verificou uma dupla influência: o da deficiência que atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos e dificuldades na adaptação; e esses obstáculos e dificuldades no desenvolvimento rompe o equilíbrio normal servindo como estímulo para caminhos alternativos de adaptação. Neste sentido o autor defende a ideia de que não se olhe apenas para as características negativas da criança com deficiência, e sim para o lado positivo de sua personalidade.

3.7. Sentimentos comuns dos Jovens ao ingressarem no Ensino Superior e a superação das dificuldades

Já sabemos que Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. Para ele, cognição e afeto não estão dissociadas, e se relacionam. Cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere (REGO, 1995). E aqui no caso, a realidade está relacionada à realidade do jovem ter ingressado no Ensino Superior.

Os sentimentos aqui expostos estão relacionados quando os jovens se viram diante do ingresso em um curso de Ensino Superior, e assim como qualquer outro jovem, que tem expectativas de sair do Ensino Médio e entrar em uma Universidade ou Faculdade, o jovem com deficiência também tem esse desejo e anseio, desejo este evidenciado na fala a seguir:

Ah, acho que foram sentimentos como de qualquer pessoa, ter terminado o fundamental antes, e ensino médio. (Entrevistado 1)

O fato de ter algum tipo de deficiência não o diferencia de ter sentimentos comuns aos de outra pessoa sem deficiência, pelo contrário, isso demonstra o quanto é normal e possível um jovem com deficiência prestar o Enem e ingressar no tão sonhado Ensino Superior.

Ah, eu fiquei muito feliz. (Entrevistada 2)

Foi uma alegria. Eu estava no meio da rua, aí eu comecei a pular, a gritar, porque é muita alegria, porque, ainda mais que lá em casa eu sou a única pessoa que tem deficiência visual lá. (Entrevistada 3)

Não me lembro muito, mas eu estava muito feliz” (Entrevistado 4).

A satisfação que os jovens tiveram pode ser encarada como superação. Sobretudo, de terem conseguido vencer todas as etapas de ensino, com todas as limitações próprias da deficiência e as dificuldades de uma educação ainda marcada por atitude de exclusão, preconceito e discriminação.

Diante de todo o percurso dos entrevistados na Universidade, eles avaliam seus resultados. Assim, pode-se ver de maneira ampla como eles tem se saído no ambiente acadêmico, a partir de suas próprias percepções, como se fosse uma autoavaliação.

Sobre como vem acontecendo a inclusão na Universidade, o entrevistado 1 diz: *“Vem melhorando? Vem, mas aos passos pequenos, mas aí quem sabe um dia aconteça isso, mas é bem devagarzinho, bem devagarzinho”*. Isso mostra o quanto as questões sobre a inclusão e acessibilidade ainda precisa avançar, uma vez que esses jovens precisam ser incluídos em todos os ambientes. Entretanto, enquanto isso não acontece, eles vão se adaptando:

“Muitas vezes eu falo que a gente não pode esperar as coisas se adaptarem a nós, a gente que tem que se adaptar, senão a gente não sai do lugar” (Entrevistado 1).

Isso mostra também o quanto ele é autônomo e independente, mas porque é exigido dele, para que possa levar uma vida o mais normal possível, seja no ambiente universitário, como em qualquer outro.

O dia a dia, corrido, é não tem assim, não chega a ter, tirando a, esses problemas de acessibilidade, que tem que encarar todos os dias. Não adianta falar, ah não é tranquilo! É tranquilo porque eu me adaptei. (Entrevistado 1)

Então as vezes eu prefiro fazer uma graduação mais devagar, do que uma graduação mal feita. (Entrevistado 1)

Bem, eu vou desenvolvendo. Desenvolvendo na Libras, vou aprendendo as coisas. (Entrevistada 2)

Às vezes eu fico pensando comigo. Eu acho que foi Deus mesmo, porque senão eu não teria chegado até aqui não. Eu já tinha desistido, porque não é fácil não. Então eu me sinto bastante vitoriosa. (Entrevistada 3)

Por meio da descrição de cada caso, buscou-se evidenciar a singularidade de cada jovem e sua trajetória, desde o ingresso no Ensino Superior, até o momento em que realizamos as entrevistas. A complexidade de aspectos identificados nas falas dos jovens evidenciou a capacidade de resiliência¹⁵ dos entrevistados, que mesmo enfrentando diversas barreiras e obstáculos de grandes dificuldades, ainda foram capazes de se reerguer e continuar lutando por seus objetivos.

¹⁵ Com origem nas ciências exatas, a resiliência consiste como a propriedade de um determinado corpo restitui seu formato original após ser submetido a uma força externa. Para a psicologia, a resiliência define-se como a capacidade que um ser humano tem de se recuperar psicologicamente quando submetidos a adversidades (AMAPARO et al, 2008).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou de um estudo sobre a percepção dos jovens com deficiência acerca da inclusão no ambiente acadêmico. Nesta investigação, buscou-se compreender como os jovens vivenciaram a inclusão no Ensino Superior, o que possibilitou desvelar importantes aspectos sobre o percurso feito por eles em relação à questão da acessibilidade.

Os participantes falaram de suas vivências acerca da inclusão no ensino superior, ressaltando os aspectos negativos referentes às barreiras, bem como os aspectos positivos relacionados aos suporte e redes de apoio recebidos por parte de amigos, familiares, professores e instituição. Vale também ressaltar os aspectos subjetivos e comuns de cada jovem.

Os participantes demonstraram preocupação com a acessibilidade para além de suas deficiências, sendo empáticos, evidenciando o valor de se colocar no lugar do outro. Disso se conclui que os jovens possuem princípios de inclusão, não promovendo a exclusão, segregação e discriminação.

Das hipóteses levantadas para este estudo, a primeira dizia que o fato dos jovens não se identificarem como deficientes dificultava o processo de inclusão, limitando o acesso aos serviços de apoio disponíveis na instituição. De fato, constatou-se que o aluno precisa, sim, se identificar como deficiente, mas não no sentido de ser rotulado pelo diagnóstico, e sim para que possa buscar e ter minimamente acesso aos seus direitos garantidos por leis.

A segunda hipótese dizia que experiências advindas das relações familiares e de pessoas próximas funcionam como principal fonte de suporte para os jovens deficientes. Conclui-se, portanto, que as relações de amizade dentro do ambiente acadêmico funcionam como suporte e apoio, principalmente quando não se tem o suporte da instituição. Embora a família não tenha aparecido com tanta ênfase neste estudo, pode-se notar que ela tem um papel de incentivar os jovens em suas decisões.

A última hipótese dizia que a falta de acessibilidade nos seus diversos níveis pode bloquear e inibir a força de vontade e motivação dos jovens deficientes. Neste estudo, essa hipótese foi refutada. Dessa forma, a falta de acessibilidade em alguns quesitos não os impediu de continuar no curso e os participantes demonstraram força e superação diante das mais variadas dificuldades, destacando-se a capacidade de resiliência destes.

Algumas limitações podem ser percebidas no desenvolvimento do trabalho, dentre elas a demora na liberação da pesquisa pelo Comitê de Ética. Deu-se entrada na Plataforma Brasil em fevereiro, e o parecer favorável só veio em setembro, o que atrasou o início da coleta de dados. Em função desse problema, houve outra limitação na pesquisa, sendo ela a dificuldade em encontrar participantes para o estudo, por já estarmos no final do semestre, culminado na desistência de jovens contactados, que não mais puderam ou quiseram participar do estudo.

Os dados aqui apresentados indicam que é necessário abordar questões relacionadas à inclusão e às diferentes estratégias e recursos que os jovens com deficiência utilizam. Tal discussão se mostra relevante considerando as barreiras ainda existentes no contexto acadêmico. Para além disso, os jovens participantes revelaram um processo de superação dessas barreiras. Nesse sentido, esta pesquisa indica para a importância de uma maior articulação entre professores, alunos, colegas e funcionários das Instituições, de modo a auxiliar sempre os estudantes.

Dessa forma, ao se articular o trabalho com a inclusão, apostou-se na possibilidade de investigar tais práticas sob a perspectiva sócio-histórico-cultural e defectológica de Vygotsky. Além disso, ao considerar que a linguagem e outros modos de comunicação, como a Libras representam possibilidades para os indivíduos, afinal, na perspectiva de Vygotsky o diferencial do ser humano reside em construir significados por meio da interação com o outro, sobretudo, mediada pelos diferentes recursos e modos de comunicação.

Em relação à possibilidade de pesquisas futuras, este trabalho abre perspectiva para investigar a inclusão sob a perspectiva de professores, funcionários e até mesmo da Instituição.

Espera-se que a leitura do presente trabalho traga aos estudantes, professores, funcionários e população em geral, uma nova perspectiva sobre a deficiência no contexto acadêmico. Que a inclusão ultrapasse todas as barreiras e que o acesso e a permanência no ensino superior sejam uma realidade comum aos jovens com deficiência.

Destaca-se, também, a necessidade de prosseguir aprendendo e investigando o tema e seus muitos desafios, de modo a ser possível promover a inclusão em todos os contextos, o que permitirá as pessoas com deficiência maior autonomia e melhor desenvolvimento de suas habilidades. Com essa mentalidade, é possível se preparar para o enfrentamento de questões que ultrapassem o contexto acadêmico, favorecendo a construção de novos significados da inclusão em todos os ambientes da sociedade.

Para finalizar, é importante salientar que os achados desta pesquisa não podem ser generalizados, uma vez que cada sujeito é singular, mesmo com a mesma deficiência pode-se observar que as necessidades são diferentes. Desse modo, os dados analisados são oriundos de um grupo específico que enfrentou, durante o ensino superior, uma experiência singular. Portanto, é necessário que se invista em novos estudos a respeito deste tema ou em práticas pedagógicas que procurem promover a inclusão de jovens deficientes no ensino superior, levando-se em consideração as particularidades das pessoas envolvidas. Assim sendo, mais importante do que a tentativa de generalização, a expectativa é a de que esta pesquisa possa contribuir para o debate sobre a inclusão de jovens deficientes na educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H.W. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. ABRAMO, H.W; BRANCO, P.P.M (orgs). Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 37-72.
- ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Juventude e Contemporaneidade. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPED, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G.; WAISELFISZ, J.J. Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015. 346 p.
- ALVES, C.B.; FERREIRA, J.P.; DAMÁZIO, M.M. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010.
- ANJOS, PH. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações (2012). MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G. (org.) O professor e a educação inclusiva. Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.
- AMORIM, M.F. Educação Especial e Educação Inclusiva. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Campina Grande, PB. 16 a 18 de novembro de 2016. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_S A6_ID2981_23102016133929.pdf > Acesso em: 18 de fevereiro de 2018
- AMPARO, D.M.; GALVÃO, A.C.T.; ALVES, P.B.; BRASIL, T.K., KOLLER, S.H. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores de proteção. Estudos de Psicologia. 13(2), 165-174. 2008.
- ASPESI, C.C.; DESSEN, M.A.; CHAGAS, J.F. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. DESSEN, M.A.; JUNIOR, A.L.C. (orgs). A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT/CB-40). Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Projeto ABNT NBR 9050. 2012.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRAGA, A.F. Educação inclusiva: das intenções às ações – um estudo sobre o processo de inclusão escolar de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais em escolas públicas no município de Viçosa, MG. Dissertação de mestrado em Economia Doméstica. UFV, 2006.

- BRASIL. Constituição Federal da República. Brasília: Governo Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
- BRASIL. Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011- DOU de 18/11/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- BRASIL. Estatuto da Juventude (2013). Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.103 p.
- BRASIL. Lei Nº 10.436, De 24 De Abril De 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.
- BRASIL. Lei Nº 4.304 de 07 de Abril de 2004. Dispõe sobre a utilização de recursos visuais, destinados as pessoas com deficiência auditiva, na veiculação de propaganda oficial. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p.
- BRASIL. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do sistema nacional de avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília, DF, 2013a.
- CAREGNATO, R.C.A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto contexto enfermagem, Florianópolis, 2006.
- CARRANO, P. Jovens Universitários: acesso, formação, experiências, e inserção profissional. Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1/ Marília Pontes Sposito, coordenação. – Belo Horizonte, MG : Argumentvm, 2009.
- CASTANHO, D.M.; FREITAS, S.N. Inclusão e prática docente no ensino superior. Revista Educação Especial, n.27. P. 93-99. 2006.
- CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- CENCI, A. A retomada da Defectologia na compreensão da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. 37ª Reunião Nacional da ANPed, UFSC- Florianópolis, 2015.
- CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE (CIF). ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Direção Geral da Saúde. Lisboa, 2004.

COUTINHO, M.P.L; SARAIVA, E. R. A. (Org.). Métodos de pesquisa em Psicologia Social: perspectivas qualitativas e quantitativas. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária v. 1. 465p . UFPB, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA 1994. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em 15 de março de 2018.

DELL'ALGLIO, D.D.; SIQUEIRZ, A.C. Avaliação da rede de apoio familiar: a utilização do Mapa dos Cinco Campos. BAPTISTA, M..N; TEODORO, M.L.M. (orgs). Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2012.

DESSEN, M.A.; BRITO, A.M.W. Reflexões sobre a Deficiência Auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil. Paidéia. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto. 1997.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; Direitos Humanos e as pessoas com deficiência no Brasil. Org. VENTURI, G. Direitos Humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W.R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. Revista Internacional de Direitos Humanos. V. 6, n.11, p.65-77. Dez 2009.

DOCUMENTO ORIENTADOR. Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior SECADI/Sesu, 2013.

DORNELES, M.V. Família Ouvinte: diferentes olhares sobre a surdez e educação dos surdos. X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. Pontífica Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

DORZIAT, A. Metodologias Específicas ao Ensino de Surdos: Análise Crítica. Revista Integração. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Especial. Ano 7. Nº 18. 1997. P. 13-18.

DUARTE, E.M; RAFAEL, C.B.S.; FILGUEIRAS, J.F.; NEVES, C.M; FERREIRA, M.E.C. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Rev. Bras. Ed. Espe., Marília, v.19, n.2, p. 289-300, Abr.-Jun., 2013.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. DANIELS, H. (org.). Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FERREIRA-SANTOS, J.E. Cuidado com o vão: repercussões do homicídio entre jovens de periferia. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2010.

FIGUEIRA, E. Psicologia e Inclusão: atuações psicológicas em pessoas com deficiências. Rio de Janeiro: Wakk Editora, 2015.

GESSER, M.; NUERNBERG, A.M. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. *Educar em revista*, Curitiba, Brasil, v.33, n. especial 3, p. 151-166, dez. 2017.

GIBBS, G. *Análise de Dados Qualitativos*. Bookman/Artemed, 2009.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

GOMES, P.D.; PEREIRA, E.T.; FIÚZA, A.L.C. A educação infantil perante a educação inclusiva: aspectos legais. GOMES, P.D. Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de educação física. Dissertação de mestrado. Viçosa, MG, 2011.

JUNQUEIRA, R.D.; MARTINS, D.A; LACERDA, C.B.F. Políticas de Acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.453-471, abr.-jun., 2017.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. SAWAIA, Bader (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEPRI, C. *Viajantes Inesperados: notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência*. Campinas, SP: Saberes Editora, 2012.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília, 2015.

_____. *Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência [recurso eletrônico]*. – 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 410 p.

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 44 p. – (Série legislação ; n. 95).

LOURENÇO, E. *Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

MARTINS, L.A.R. Apresentação. MELO, R.L.V. (org.) *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFRN, 2013.

MANTOAN, M.T.E.; *Inclusão Escolar. O que é? Porquê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In FÁVERO, O.; SPÓSITO, M.P.; CARRANO, P.; NOVAES, R.R. (orgs). *Juventude e contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 P.

- MINAYO, M.C.S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008.
- OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 4, n. 1, p. 127-135, 1996.
- PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. FÁVERO, O.; SPÓSITO, M.P.; CARRANO, P.; NOVAES, R.R. (orgs). Juventude e contemporaneidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 P.
- POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. Em: NOVAIS, R. & VANNUCHI, P. (orgs). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação social. São Paulo: fundação Perseu Abramo, 2004, p-217-241.
- QUINTÃO, D.T.R. Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. Psicologia e Sociedade. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n1/a11v17n1.pdf> > Acesso em: 22 de outubro de 2017.
- RAMBO, C.P. A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico cultural. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Maringá, 2011.
- RAMOS, R. Inclusão na prática: estratégias para a educação inclusiva. 2.ed.-São Paulo: Summus, 2010.
- Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo : SEDPcD, 2012. 334 p.
- REGO, T.C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- ROCHA, T.B.; MIRANDA, T.G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. DÍAZ, F., *et al.*, orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SAMINI, C. SIFUENTES, M. Inclusão e suas possibilidades. Escola e educação: práticas e reflexões. Org. POLLETO, M.; SOUZA, A.P.L.; KOLLER, S.H. Curitiba: Juruá, 2016.
- SASSAKI, R. K. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WWA, 1997.
- SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? São Paulo. Janeiro de 2005.

- SASSAKI, R.K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, v.12, p.10-16, 2009.
- SILVA, O.L.; SILVA, W.C.; MELO, L.G. Desenvolvimento Cognitivo do sujeito Surdo no processo de aquisição da Língua de Sinais – LIBRAS. Humanidades, v. 4, n. 1, fev. 2015.
- UFV em números. Universidade Federal de Viçosa. In: Relatório de Atividades da UFV 2017 – Base de dados 2017. SILVA, L. M. P. (org.); JACOB, M. (ed.); FARIA, E. (at.).
- UFV. Universidade Federal de Viçosa. Estude na UFV: Graduação.
- VEER, R. D; VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- VIGOTSKI, L.S. Psicologia Pedagógica. 3ª.ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- VOIVODIC, M.A. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, v. 37, n. 4, p. 861-870, São Paulo, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Edição Eletrônica: Ed Ridendo Castigat Moares.
- ZITTOUN, T.; MIRZA, N. M.; PERET-CLERMONT, A. (2007). Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. Educar, Curitiba, n. 30, p. 65-76. Editora UFPR.
- ZITTOUN, T. (2006). Transitions Development Through Symbolic Resources. Cambridge: Information Age Publishing.
- YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi, A. Porto Alegre: Bookman, 2001. 2ed.

APÊNDICES

Apêndice I

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Categoria	Perguntas
Inclusão	- O que é inclusão para você? - Você vivencia ou vivenciou a inclusão escolar na universidade?
Dificuldades/Facilidades Barreiras/Acessos	-Você se deparou como alguma dificuldade/barreira na universidade? Quais são elas?
Recursos utilizados Instrumentos Rede de apoio Apoio material Suporte profissional Serviços da universidade	- Você precisou ou precisa de algum suporte na universidade? -Você acha necessário esse suporte? - A quem você recorreu/recorre quando precisa desse suporte?
Sentimentos Sentimentos positivos Sentimentos negativos Sentimentos ambivalentes Sentimento de pertença	-Quais os sentimentos prevaleceram ao ingressar na universidade?
Resultados Autonomia Independência Impedimento	-Como você avalia o seu percurso na universidade ?

Apêndice II

PARTICIPANTE DA ENTREVISTA

“Trajetórias de inclusão no Ensino Superior: uma análise na perspectiva de um grupo de Jovens Universitários com Deficiência”

NOME: _____

TELEFONE: _____

ENDEREÇO: _____

DATA: ____/____/____ **IDADE:** _____

DEFICIÊNCIA: _____

CURSO: _____

INSTITUIÇÃO: _____

ESTADO CIVIL:

Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Amasiado(a) União estável

Apêndice III




AUTORIZAÇÃO

Eu, Mateus Mendonça Vieira na qualidade de Diretor Administrativo Financeiro da Univiçosa, autorizo a realização da pesquisa intitulada “INGRESSO E TRAJETÓRIAS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA” a ser conduzida sob a responsabilidade das pesquisadoras, professora Lílian Perdigão Caixêta Reis e da mestranda Louani Queiroz Alves Ferreira.

Declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa, estando as pesquisadoras, autorizadas a coletar junto aos alunos, seus nomes e endereços de correio eletrônico, tanto dos egressos quanto dos que estiverem matriculados nos cursos de graduação.

Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa para a referida pesquisa.

Viçosa, 20 de fevereiro de 2017.


Mateus Mendonça Vieira
Diretor Administrativo-financeiro da Univiçosa


www.univicosa.com.br

(31) 3899-8000

Unidade 1 - Av. Maria de Paula Santana, 3815 - Silvestre
Unidade 2 - Rua Doutor Gerhardus Lambertus Voorpostel, 10 - Liberdade

Viçosa, Minas Gerais

Apêndice IV

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
Campus Universitário - Caixa 267 - 36301-900 - Viçosa - Minas Gerais - Brasil - Tel: (31) 3249-1231 / 1232 - Fax: (31) 3249-2148

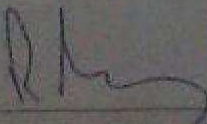
AUTORIZAÇÃO

Eu, Frederico José Vieira Passos, na qualidade de Pró-Reitor de Ensino da Universidade Federal de Viçosa, autorizo a realização da pesquisa intitulada "INGRESSO E TRAJETÓRIAS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA" a ser conduzida sob a responsabilidade das pesquisadoras, professora Lillian Perdigão Cavêta Reis e da mestranda Louam Queiroz Alves Ferreira.

Declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária a realização da referida pesquisa, estando as pesquisadoras, autorizadas a coletar junto aos coordenadores de curso da (nome da instituição), nome e endereço de correio eletrônico dos discentes deficientes egressos e os que estiverem matriculados nos cursos de graduação.

Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa para a referida pesquisa.

Viçosa, 20 de dezembro de 2017



Prof. Frederico José Vieira Passos
Pró-Reitor de Ensino

Frederico José Vieira Passos
Pró-Reitor de Ensino
UFV

Apêndice V

Convite para participação voluntária na pesquisa: “Trajetórias de inclusão na universidade: uma análise na perspectiva de jovens com deficiência”.

A mestrandia em Economia Doméstica, Louani Queiroz Alves Ferreira, vinculada ao Departamento de Pós-Graduação em Economia Doméstica (PPGED) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), convida os alunos que possuem algum tipo de deficiência a participarem da pesquisa: Trajetórias de inclusão na universidade: uma análise na perspectiva de jovens com deficiência”, desenvolvida sob a orientação da professora Lílian Perdigão Caixêta Reis.

O objetivo da investigação é analisar como se dá o processo de ingresso de jovens que possuem algum tipo de deficiência nas instituições de ensino superior na cidade de Viçosa- MG.

Para o desenvolvimento da pesquisa é importante sua participação em dois momentos. No primeiro momento será a entrevista. No segundo momento acontecerá um grupo focal.

As respostas serão manuseadas apenas pela pesquisadora e sua orientadora. O resultado será divulgado pela dissertação e periódicos científicos, porém a identidade dos participantes será preservada, com o sigilo das respostas garantido.

Não está prevista nenhuma retribuição financeira. Trata-se de uma colaboração voluntária.

Se aceitar participar, envie uma mensagem para o endereço abaixo e a coordenadora da pesquisa enviará informações para a sua participação.

Contato: louaniqueiroz@yahoo.com.br

Apêndice VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“TRAJETÓRIAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA”**. Nesta pesquisa pretendemos analisar como se dá o processo de ingresso de jovens que possuem algum tipo de deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Viçosa-MG.

Para o desenvolvimento da pesquisa é importante sua participação em dois momentos. No primeiro momento será a entrevista, com duração de no máximo duas (2) horas, esta poderá ser realizada na instituição ou outro local que você desejar. No segundo momento acontecerá o grupo focal que consiste em uma reunião com um máximo de dez (10) pessoas. Estima-se que o encontro durará no máximo duas (2) horas. Caso você concorde, complementar às técnicas citadas acima, serão utilizados como recursos, também, registros de áudio e vídeo.

Os riscos potenciais da participação na pesquisa estão relacionados ao desconforto ou à inibição, em prestar as informações solicitadas. Nesse caso, você terá garantida a plena liberdade de recusar-se a dar qualquer tipo de informação com a qual se sinta constrangido, ou mesmo desistir de participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de explicar o motivo ou de comunicado prévio. Durante a pesquisa você terá a liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento relacionado ao estudo. A pesquisadora que conduzirá as entrevistas e o grupo focal possui formação em psicologia, e já atuou no acompanhamento de famílias com pessoas deficientes, o que poderá ser útil para dar assistência caso ocorra alguma situação inesperada ou se você tiver dúvidas durante a condução da coleta dos dados.

Quanto aos benefícios, você terá a oportunidade de expressar seus sentimentos, percepções e demandas em relação à acessibilidade na instituição de ensino superior. Para as instituições, por sua vez, o estudo poderá apontar sugestões para melhorias nas propostas de inclusão.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido (a) pelo pesquisador e pela instituição. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando

finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. O nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Economia Doméstica - UFV e a outra será fornecida para você.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“TRAJETÓRIAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Lilian Perdigão Caixêta Reis

(31)994571179

lilian.perdigao@ufv.br

Louani Queiroz Alves Ferreira

(31)97683953

louaniqueiroz@yahoo.com.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3899-2492
Email: cep@ufv.br / www.cep.ufv.br