

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE MEDICINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA SAÚDE

UIRASSÚ TUPINAMBÁ SILVA DE LIMA

**INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE ALAGOAS:**

Atores, Realidade e Práticas

Maceió-AL

2013

UIRASSÚ TUPINAMBÁ SILVA DE LIMA

**INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE ALAGOAS:**

Atores, Realidade e Práticas

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Alagoas,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Ensino na Saúde, para obtenção do
título de Mestre em Ensino na Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos
Silva Costa.

Maceió-AL

2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

L732i Lima, Uirassú Tupinambá Silva de.
Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do estado de Alagoas: atores, realidade e práticas / Uirassú Tupinambá Silva de Lima. – 2013.
101 f. : il.

Orientador: Antônio Carlos Silva Costa.
Dissertação (mestrado em Ensino da Saúde) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde. Maceió, 2013.

Inclui bibliografia.
Apêndices: f. 94-95.
Anexos: f. 96-101.

1. Educação inclusiva – Alagoas. 2. Pessoas com deficiência. 3. Saúde – Ensino superior. I. Título.

CDU: 61:378(813.5)



Universidade Federal de Alagoas
Faculdade de Medicina
Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde

FAMED - UFAL - Campus A. C. Simões
Av. Lourival Melo Mota, S/N
Cidade Universitária - Maceió-AL
CEP: 57072-970
E-mail:mpesufal@gmail.com

Defesa do Trabalho Acadêmico de Mestrado do aluno **UIRASSÚ TUPINAMBÁ SILVA DE LIMA**, intitulado: **“Inclusão do Aluno com Deficiência no Ensino Superior em Saúde nas Universidades Públicas do Estado de Alagoas: Atores, Realidade e Práticas”**, orientado pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Silva Costa, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino da Saúde, da Universidade Federal de Alagoas, em 02 de agosto de 2013.

Os membros da Banca Examinadora consideraram o candidato

Aprovado.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Antônio Carlos Silva Costa – (UFAL)



Profª. Drª. Lenilda Austrilino Silva – (UFAL)



Prof. Dr. Euclides Maurício Trindade Filho - (UNCISAL)

Dedico esta dissertação a minha *Mãe*, a fã número um e a maior torcedora de meus sonhos. Sem a garra e a força desta mulher esta página de minha vida não teria sido redigida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais Severino Jarbas Sales de Lima e Maria Auxiliadora da Silva Lima pelo o entusiasmo, colaboração, amor, dedicação, a quem serei grato eternamente.

À minha companheira, amiga, amante, colaboradora e razão para sempre seguir em frente, Marilene Oliveira Caetano de Lima, mulher com quem tenho o privilégio de dividir os melhores (e piores) momentos de minha vida.

Às razões de minha vida, a melhor obra que poderia ter sonhado e conseguido fazer, meus filhos Anne Beatriz Caetano de Lima e Bruno Henrique Caetano de Lima.

Aos meus irmãos, Ubiratan Silva de Lima (*in memorian*), Ubirajara Silva de Lima, Ubiracy Silva de Lima, Soraia Cristiny Lima do Nascimento, Rita Guedes da Silva e Ubiranilsom Silva de Lima.

À minha querida avó materna Maria Odete da Silva (*in memorian*) por suas singelas e sinceras palavras de amor que tanto tem colaborado para minha formação e crescimento como homem.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Carlos Silva Costa por todo apoio e dedicação que foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Aos alunos com “deficiência” dos cursos de graduação em saúde da Universidade Federal de Alagoas e da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas pela participação voluntária na pesquisa.

Aos meus professores, amigos e colegas do MPES, pelo companheirismo e pelas maravilhosas horas de convivência, em especial à Arlete e Sandra Helena.

As minhas companheiras de trabalho docente Carla Gouveia, Valkíria Veras, Mônica Souza e Rita de Cássia Peixoto pela compreensão e apoio incondicional neste momento de minha vida.

E acima de tudo a Deus por iluminar os meus caminhos, e permitir que eu chegasse a mais esse objetivo de minha vida.

A principal barreira para a comunicação interpessoal é nossa tendência bastante natural de julgar, avaliar, aprovar ou desaprovar as afirmações de outra pessoa ou grupo.

Carl Rogers (1902 - 1987)

RESUMO

O acesso, a permanência e o egresso de alunos com deficiência auditiva, visual, física ou múltipla na educação formal superior, nas mais diversas áreas do conhecimento, como meio de sustentação e inserção social, é um acontecimento cada vez mais comum, o que significa uma possibilidade de equiparação de oportunidades educacionais e o compromisso com o princípio de direitos para todos. Com base nisso, essa pesquisa, a partir de um recorte situacional, buscou analisar como acontece a inclusão desses alunos no cenário dos cursos superiores da área da saúde de instituições públicas de ensino do Estado de Alagoas, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Trata-se de uma investigação quantitativa descritiva, do tipo analítico e transversal. A intenção é trabalhar com a população encontrada, excluindo apenas aqueles que se recusem a participar. A coleta de dados foi desenvolvida por meio questionário individual e entrevista, sendo garantida a privacidade dos sujeitos. Os resultados constataram que a deficiência mais frequente foi a física, seguida pela auditiva e visual, em média esses alunos têm 25 anos de idade, residem e são financiados pelos seus pais, estudaram em escolas privadas, muitos não se declaram deficientes e apontam como dificuldades as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Concluiu-se que essa inclusão é um acontecimento tímido e carente de políticas institucionais de apoio docente e discente.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiências. Ensino superior em saúde.

ABSTRACT

The access, permanence and egress of pupils with hearing, visual, physical or multiple in formal higher education in various fields of knowledge as a means of support and social inclusion, is an increasingly common occurrence, which means a possibility of equalization of educational opportunities and commitment to the principle of rights for all. Based on this, this research, based on an outline situational, as is sought to examine the inclusion of these students in the scenario of higher education in the health field of public education in the State of Alagoas, the Universidade Federal de Alagoas (UFAL) and Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). This is a quantitative descriptive, analytical type and cross. The intention is to work with the population found, excluding only those who refuse to participate. Data collection was developed through individual questionnaire and interview, being guaranteed the privacy of individuals. The results showed that the most common disability was physical, followed by auditory and visual, these students have on average 25 years old, reside and are financed by their parents, studied in private schools, many do not declare themselves as disabled and show difficulties physical barriers, educational and attitudinal. It was concluded that this inclusion is an event shy and lacking in institutional policies to support staff and students.

Key-words: Inclusive education. Disability. Higher education in health.

.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese dos eixos temáticos dos estudos revisados.....	31
Tabela 2 - Número de alunos matriculados e de alunos identificados com deficiência.....	62
Tabela 3 - Reivindicações dos pesquisados para melhorar o processo de inclusão na UFAL e UNCISAL.....	64
Tabela 4 – Tipos de deficiências encontradas nos participantes (n=12).....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação dos artigos incluídos na revisão integrativa.....	26
Quadro 2 – Distribuição dos participantes segundo o curso de graduação, IES e tipo de deficiência.....	67
Quadro 3 – Frequência absoluta (FA) das facilidades e dificuldades para inclusão.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem dos alunos pesquisados por faixa etária.....	68
Gráfico 2 – Escolaridade dos pais.....	69

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	15
2	ARTIGO DE REVISÃO.....	20
2.1	Revisão integrativa sobre a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior no Brasil = Integrative review on inclusion of studentwith disabilities in higher education in Brazil.....	20
2.2	Introdução.....	21
2.3	Metodologia.....	23
2.4	Resultados e discussão.....	25
2.5	Conclusão.....	32
2.6	Conflito de interesse.....	33
	REFERÊNCIAS.....	33
3	ARTIGOS ORIGINAIS.....	37
3.1	Inclusão de uma aluna com deficiência auditiva no curso de enfermagem em uma universidade pública de Alagoas = Inclusion of a student with hearing loss in the nursing program at a public university in Alagoas.....	37
3.2	Introdução.....	38
3.3	Método.....	42
3.4	Resultados e discussão.....	43
3.5	Conclusão.....	51
3.6	Conflito de interesse.....	52

REFERÊNCIAS.....	52
4 Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do Estado de Alagoas: atores, realidade e práticas = Inclusion of students with disabilities in higher education health public universities of the State of Alagoas: actors, reality and practices.....	55
4.1 Introdução.....	56
4.2 Método.....	58
4.3 Resultados e discussão.....	60
4.3.1 Características do processo de inclusão.....	61
4.3.2 Perfil dos alunos com deficiência pesquisados.....	65
4.3.3 Facilidades e dificuldades apontadas pelos alunos.....	72
4.3.4 Práticas inclusivas das instituições pesquisadas.....	74
4.4 Conclusão.....	76
4.5 Conflito de interesse.....	77
REFERÊNCIAS.....	78
5 PRODUTO DE INTERVENÇÃO.....	81
5.1 Apresentação, objetivo e justificativa.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
6 CONCLUSÕES GERAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	87

APÊNDICE.....	94
ANEXOS.....	96

1 APRESENTAÇÃO

Os artigos originais contidos neste trabalho sintetizam os estudos relacionados e uma pesquisa de mestrado, que faz uma análise do processo de inclusão de alunos com deficiência permanente em salas de aulas regulares, tomando como unidade de estudo os cursos de graduação em saúde de duas universidades públicas do estado de Alagoas.

O interesse por este acontecimento pedagógico surgiu do cotidiano docente de um dos autores com alunos de um curso de enfermagem. Onde tem convivido com as diferenças e subjetividades de pessoas que buscam serem incluídas em uma formação profissional que as instrumentalize para um fazer e um ser crítico, reflexivo e analítico.

Entendo a inclusão educacional como sendo uma ação política, cultural, social e pedagógica no sentido da defesa dos direitos de todos com e sem deficiência estudarem e conviverem na sala de ensino regular, aprendendo e participando sem nenhuma discriminação ou preconceito em seu processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem. Em um ambiente de facilitação onde suas possibilidades são valorizadas e seus limites considerados.

Então, incluir é acolher, é abraçar, é ouvir e é considerar o aluno independentemente do seu gênero, de sua deficiência, de sua crença, de sua opção sexual, de sua nacionalidade e de sua etnia.

Neste trabalho, foca-se o olhar à inclusão de alunos com deficiência na educação superior, temática que ainda vem sendo pouco pesquisada, por se tratar de um acontecimento recente, em especial nos cursos de graduação que associam em seu exercício competências e habilidades de ordem cognitiva e motora, a exemplo, da área de saúde e das exatas.

Contudo, esse tipo de alunado vem aumentando sem que haja um devido preparo das instituições para atendê-los adequadamente. Atualmente, as questões de inclusão e de acessibilidade ainda são vistas como de interesse de uma minoria, pois falar de pessoas com algum tipo de deficiência já não é mais falar de um

universo tão pequeno assim, ou como muitos pensam, insignificante. Os números têm provado isto. Demonstra também um movimento coletivo de enfretamento social das barreiras que insistem em obstaculizar a inclusão e a interação acadêmica.

Outro fato que deve ser lembrado é que os alunos alvo deste estudo historicamente vêm sendo excluídos amplamente da vida social, econômica e política da comunidade, devido a uma estigmatização ativa ou ao desconhecimento de suas necessidades no planejamento das políticas, programas e instalações físicas. Na sociedade, ainda prevalece a visão tradicional baseada na caridade, na piedade, no modelo médico e no assistencialismo nas políticas públicas.

A opção por abordar apenas as instituições públicas de ensino superior se deu por acreditar que existam fatores e necessidades intrínsecas bem individuais que as diferenciam daquelas de natureza privada, justificando por este motivo o recorte por categoria administrativa. Além disso, estudos anteriores denunciam a escassez de olhares para universidade pública no que diz respeito à educação inclusiva de pessoas segregadas e discriminadas por suas deficiências.

No ambiente universitário, significa receber o alunado com suas necessidades individuais, estimulando suas potencialidades e facilitando o direito de eles vivenciarem as experiências que o ambiente acadêmico oferece.

As universidades selecionadas que fizeram parte da pesquisa foram a Universidade Federal de Alagoas – UFAL e a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL. Foram excluídas as seguintes instituições de ensino superior da rede pública: a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e o Instituto Federal de Alagoas - IFAL, ambas por não desenvolverem cursos de graduação na área de saúde.

A UFAL, entre elas, é a maior instituição pública de ensino superior do Estado - foi criada em 25 de janeiro de 1961, por ato do então presidente Juscelino Kubitschek, reunindo inicialmente as Faculdades de Direito (1933); Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957). Com o Plano de Expansão das instituições públicas de ensino superior, denominado *Expansão com Interiorização*, do Governo Federal, a UFAL criou, em 2006, o

Campus Avançado de Arapiraca, no agreste alagoano, que se estende de sua sede, em Arapiraca, para as unidades em Palmeira dos Índios, Penedo e Viçosa. Em 2010, foi inaugurado o Campus do Sertão, com sede em Delmiro Gouveia e a unidade de Santana do Ipanema. Atualmente têm aproximadamente 26 mil alunos distribuídos em 84 cursos de graduação (informação baseada no site: www.ufal.edu.br).

A história da UNCISAL, por sua vez, teve início em 1968 com a criação da Escola de Ciências Médicas (ECMAL). Em 1975, a criação da Fundação Governador Lamenha Filho (FUNGLAF) surge para ser entidade mantenedora da Escola de Ciências Médicas e incorpora à sua estrutura o Hospital Escola Dr. José Carneiro, a Unidade de Emergência Dr. Armando Lages (Atual Hospital de Urgência e Emergência do Estado Oswaldo Brandão Villela) e o Centro de Hemoterapia e Hematologia de Alagoas (informação baseada no site: www.uncisal.edu.br).

Com a reestruturação do sistema de educação superior de Alagoas, criou-se a Fundação Universitária Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. A Uncisal passa a ser composta pelas Faculdades de Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Terapia Ocupacional e Tecnológicas, e agrega à sua estrutura as unidades assistenciais e hospitais-escola José Carneiro, Portugal Ramalho, Dr. Hélvio Auto, a Maternidade Santa Mônica e ainda a Escola Técnica de Saúde professora Valéria Hora. Entretanto, em 2005, passou a ser credenciada como universidade especializada. Atualmente têm aproximadamente 3.500 alunos distribuídos em 09 cursos de graduação (informação baseada no site: www.uncisal.edu.br).

Quanto à metodologia utilizada neste estudo, o foco principal foi pesquisa quantitativa diagnóstica, todavia, integra ainda a revisão integrativa, o estudo de caso e a proposta de uma cartilha de orientação para professores do ensino superior em relação a inclusão de alunos com deficiência como produto de intervenção.

O referencial teórico que norteou as discussões dos artigos originais e o produto de intervenção foi o da educação especial contemporânea na perspectiva inclusiva. Para isso consultamos autores da escola norte americana como Susan Stainback, William Stainback e Anastasios Karagiannis; e da escola brasileira como

Maria Tereza Eglér Mantoan, Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, Luísa de Marilac Pantoja, Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino, Márcia Honora, Mary Frizanco, Solange Leme Pereira, Suzie Alcoba, Alessandra Nery Obelar da Silva, Gionara Tauchen, Elcie Masini, Paula Chagas, Thais Covre, Emerson Rodrigues Duarte, Maria Elisa Caputo Ferreira, Laura Ceretta Moreira, Maria Augusta Bolsanello, Rosângela Gehrke Seger, Sabrina Fernandes de Castro, Neiza de Lourdes Frederico Fumes, dentre outros.

Para isso, a estrutura deste trabalho englobou aspectos relativos aos atores ou seja os alunos em seu processo de inserção e permanência na universidade, a realidade das universidades acolhedoras e por fim as práticas inclusivas educacionais. Possibilitando a construção de um diagnóstico de questões sociais, econômicas, institucionais, pedagógicas, atitudinais e propedêuticas.

O primeiro artigo deste estudo é uma revisão integrativa sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior no Brasil, publicados no período 2005 a 2012, submetido à Revista Educação Especial (Qualis “B” 2) da Universidade Federal de Santa Maria, o qual oportunizou uma aproximação do “Estado da Arte” da educação especial neste nível de ensino.

No segundo artigo original, com o intuito de aprofundar a compreensão do problema, é apresentado um estudo de caso, dentro da perspectiva da análise de conteúdo, de uma aluna com deficiência auditiva no curso de enfermagem de uma das universidades pesquisadas. Este artigo foi submetido à Revista Brasileira de Ciências da Saúde (Qualis “B” 3) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS-SP).

No terceiro artigo original, é apresentado o relatório da pesquisa empírica intitulada de “Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do estado de alagoas: atores, realidade e práticas” realizada junto aos alunos da UFAL e da UNCISAL sobre o seu processo de inserção e permanência em classes regulares dos cursos de graduação da área da saúde. Este artigo foi submetido à Revista Educação (Qualis “A” 2) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Por fim, a última sessão do trabalho apresenta o produto de intervenção que foi uma cartilha de orientação para educadores de alunos com deficiência permanente no ensino superior. Tem como proposta levar à comunidade acadêmica informações básicas sobre as deficiências, dicas de ensino, filmes que abordam a temática, associações de ajuda e de reabilitação.

2 ARTIGO DE REVISÃO

2.1 Revisão integrativa sobre a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior no Brasil = Integrative review on inclusion of student with disabilities in higher education in Brazil.

RESUMO

Esta revisão integrativa teve como objetivo sintetizar a produção científica acerca da inclusão do aluno com deficiência permanente no ensino superior, publicada no período de 2005-2012 em periódicos nacionais que tenham abordado a temática da educação especial e ou inclusiva, a exemplo da Revista Brasileira de Educação Especial, da Revista Educação Especial e da Revista Benjamin Constant, dentre outras. Consultaram-se todos os números destas revistas do período pré-estabelecido, identificando 110 artigos de interesse. Depois da leitura do resumo e descritores dos mesmos, foram selecionados 30 textos e destes 03 foram excluídos do estudo por não atenderem a todos os critérios de inclusão. Quanto à abordagem metodológica, prevaleceram os estudos qualitativos, do tipo estudo de caso, análise de conteúdo, relato de experiência, acessibilidade e política institucional. São imprescindíveis pesquisas acerca das questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência auditiva, visual, física e múltipla em cursos superiores, como meio, inclusive, de obtenção de condições para o exercício de uma futura atividade laboral e participativa na sociedade. Rever a produção científica sobre essa temática pode contribuir para evidenciar o “Estado da Arte” deste acontecimento pedagógico e social, ficando a evidência de que ainda é incipiente a realização de pesquisas que foquem esse tipo de alunado no contexto universitário.

Palavras-chave: Educação especial. Pessoas com deficiências. Inclusão. Ensino superior.

ABSTRACT

This integrative review aimed to synthesize the scientific literature about the inclusion of permanent disabled students in higher education, published in the period between 2005 and 2012 in national journals that have addressed the issue of special and/or inclusive education, as the Brazilian Journal of Special Education, Special Education Journal and Benjamin Constant Journal, among others. After appreciating all the numbers of these journals of the period laid down, identifying 110 articles of interest. After the reading of the abstract and its descriptors, we selected 30 texts and 04 of these were excluded for not meeting all inclusion criteria. Regarding the Methodological approach prevailed qualitative studies, like case study, content analysis, experience reporting, accessibility and institutional policy. Research is crucial to issues relating to the inclusion of people with hearing, visual, physical and multiple impairments in higher education, as a means of obtaining conditions for the exercise of future labor and participative activity in society. Reviewing the scientific literature on this subject could contribute to evidence the “Art’s State” of this educational and social event, getting the evidence that is still incipient

implementation of research that focuses on this type of pupils in the university context.

Keywords: Special education. People with disabilities. Inclusion. Higher education.

2.2 Introdução

Este artigo nasceu do interesse em conhecer a produção científica dos periódicos nacionais da área de educação e ou de humanidades sobre como está acontecendo à inclusão de alunos com necessidades especiais por deficiências no ensino regular superior, partindo-se da premissa de que se trata de uma temática muito abordada no ensino básico, mas que tem pouca abrangência no contexto universitário. No entanto, é crescente o número de alunos especiais por deficiência que ingressam neste nível de ensino em busca de uma melhor qualificação profissional. Infelizmente, muitas vezes deparando-se com um ambiente excludente e hostil, onde suas necessidades e seus direitos não são efetivamente atendidos.

Por muito tempo, estes alunos foram considerados indivíduos à margem dos grupos sociais, mas, na medida em que os direitos do homem à igualdade e à cidadania tornaram-se motivo de preocupação, algumas mudanças na história começaram a ocorrer. A Educação Especial no Brasil, por exemplo, traz marcas de marginalização e assistência social. Uma breve retrospectiva da trajetória do atendimento educacional oferecido a esse grupo no país mostra que ele é marcado por rótulos e classificações fortalecendo sempre a baixa expectativa desses sujeitos, enfatizando muito mais suas limitações do que suas potencialidades (HONORA; FRIZANCO, 2008).

A integração escolar desse tipo de alunado foi um movimento iniciado na década de setenta, que desde então tem sofrido muitas críticas por não ter conseguido cumprir seus objetivos e por ter se tornado uma prática de simples colocação de pessoas com “deficiência” no mesmo cenário pedagógico formal frequentado por pessoas “não deficientes”, onde o aluno e sua família é que eram responsáveis pela adaptação e sucesso escolar. Em oposição a essa realidade, surge na década de oitenta um novo movimento que traz como ideia a educação inclusiva, que se consolida na década de noventa, agora com um novo paradigma onde todos e principalmente a escola é responsável por garantir aos alunos,

independentemente de suas diversidades, de qualquer natureza, que tenham acesso às mesmas oportunidades de crescimento pessoal e profissional (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007; HONORA; FRIZANCO, 2008).

No tocante a distribuição geográfica dos brasileiros com deficiência há indicação na literatura de que o maior percentual encontra-se na *Região Nordeste*, onde se destacam os Estados: Paraíba (18,7%), Rio Grande do Norte (17,6%), Piauí (17,6%), Pernambuco (17,4%) e Ceará (17,3%). Alagoas representa (16,7%). O menor percentual, na *Região Sudeste* é no Estado de São Paulo (11,3%), enquanto que o maior está em Minas Gerais (14,9%). *No Norte*, o maior percentual está com o Estado de Tocantins (15,6%) e o menor com Roraima (12,5%). Na *Região Sul*, os valores assumidos são: Rio Grande do Sul (15,7%), Paraná (13,5%) e Santa Catarina (14,2%). E no *Centro Oeste* o menor percentual fica com o Distrito Federal (13,4%) e o maior com Goiás (14,3%) (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2003).

Cada vez mais, é crescente o número de alunos com necessidades especiais por deficiência que almeja e chega ao ensino superior, inclusive em cursos da área de saúde como medicina, enfermagem, odontologia, fisioterapia, dentre outros, que antes lhes pareciam impossíveis. Cursos estes que além da dimensão teórica que os constituem, são marcados também pela dimensão de domínio das habilidades técnicas, que pode parecer na óptica docente e social, incompatível com algumas condições deste alunado.

Vale também mencionar que desde 2000, os cursos superiores passaram a ser avaliados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) também de acordo com a infraestrutura física e pedagógica que oferecem às pessoas com deficiências, colaborando dessa maneira com a acessibilidade e com a integralidade no âmbito escolar. Assim, o acolhimento institucional ao aluno com deficiência não favorece somente a inclusão, mas, acima de tudo, a integração e a humanização entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, garantindo a estes alunos o direito à cidadania e às condições necessárias para que possam receber uma educação adequada e libertadora (BRASIL, 1994, 1996, 2004).

Deve-se ainda destacar que a inclusão escolar conquistada na educação infantil e na educação básica não deve sofrer um processo de interrupção, quando

estes alunos chegam à fase de ingresso no ensino superior, para que o discurso inclusivo não se torne uma falácia.

Outros aspectos que também demandam essa temática são fato de existir incipiente produção científica que aborde a temática da educação inclusiva no âmbito do ensino superior e de a necessidade emergente de estudos que possam contribuir para um diagnóstico situacional de como isso tem ocorrido e as carências inerentes, assim como em que medida vêm sendo produzidos trabalhos científicos nesta perspectiva (MAZZONI; TORRES; ANDRADE, 2001).

Dessa maneira, são imprescindíveis estudos acerca das questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência auditiva, visual, física e múltipla em cursos superiores, como meio, inclusive, de obtenção de condições para o exercício de uma futura atividade laboral e participativa na sociedade. Por essa razão, decidiu-se pela realização de uma revisão integrativa de literatura considerando os últimos sete anos e meio de publicação, a qual teve como objetivo analisar a produção científica acerca da inclusão do aluno com deficiência permanente no ensino superior em artigos originais de periódicos nacionais que tenham abordado a temática. Rever essa produção científica pode contribuir para evidenciar o estado da arte deste acontecimento pedagógico e social.

2.3 Metodologia

Trata-se de uma revisão integrativa sobre artigos originais que versam sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, publicados no período 2005 a 2012. Esse tipo de revisão procura identificar e sintetizar o resultado de pesquisas sobre a temática em pauta, de maneira sistemática e ordenada, possibilitando o encontro de múltiplos estudos publicados e oportunizando conclusões gerais (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

A elaboração desta seguiu as seguintes etapas: 1) Estabelecimento dos objetivos da revisão; 2) Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão de artigos originais; 3) Redação de um roteiro de perguntas para nortear a investigação; 4) Revisão eletrônica via bases de dados on-line de acesso gratuito; 5) Análise e discussão dos resultados e 6) Relatório da revisão.

Para efeito deste estudo e de acordo com o Decreto nº 5. 296 de 02 de dezembro de 2004, são considerados alunos ou pessoas com deficiência aqueles que se enquadram em uma das seguintes categorias: deficiência auditiva (DA), deficiência visual (DV), deficiência física (DF), deficiência mental (DM), paralisia cerebral (PC) e deficiência múltipla (BRASIL,1994, 1996, 2004; FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007; HONORA; FRIZANCO, 2008).

As bases de dados utilizadas foram Edubase – Base de Dados em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp; SciELO – Scientific Electronic Library; SPELL – Scientific Periodicals Electronic Library e LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências de Saúde. Foram buscados artigos em periódicos nacionais de classificação “Qualis” A, B ou C do portal da CAPES. A escolha dessas bases de dados se deu em virtude de sua abrangência (nacional e internacional) e por serem consideradas referências na produção de conhecimento na área de saúde, educação e humanidades.

Os descritores de busca foram definidos partindo do *DeCS Descritores em Ciências da Saúde* (<http://decs.bvs.br>), a partir da integração dos descritores (DeCS): pessoas com deficiências, educação especial, inclusão, ensino superior.

A coleta de dados aconteceu no período de janeiro a dezembro de 2012, atendendo aos seguintes critérios de inclusão: artigos disponibilizados na íntegra *on-line*, indexados nas bases de dados citadas, escritos em língua portuguesa (Brasil). Os critérios de exclusão: não foram analisados trabalhos nomeados como ensaios, resenhas, noticiários, teses, dissertações e capítulos de livros e aqueles que não se enquadrem no recorte temporal estabelecido.

Essa coleta de material aconteceu por consulta eletrônica a periódicos nacionais de educação, sendo identificados 110 artigos que pelo título referiam-se ao tema abordado. Desses, foram excluídos os estudos que não respondiam à questão norteadora e ao objetivo desta revisão, bem como as produções em duplicidade. Sendo a amostra final composta de 27 artigos, estes foram lidos na íntegra para realização desta revisão.

O formulário de coleta de dados permitiu a obtenção de informações como título do artigo, tipo de estudo, ano de publicação, autores, periódicos responsáveis, procedência, temática, nível de evidência, objetivos e síntese das principais conclusões ou considerações finais.

Em relação aos níveis de evidência dos estudos abordados aplicou-se o quadro de classificação hierárquica o *Evidence-Based Practice* (STILLWEL et al., 2010).

A apresentação dos resultados e a discussão dos dados foram realizadas de maneira descritiva, por meio de quadros sinópticos especialmente construídos para esse fim e também da frequência simples da estatística para descrever os achados referentes às informações levantadas.

2.4 Resultados e discussão

Nesta revisão integrativa, foram analisados 27 artigos originais que atenderam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos para elaboração de um panorama geral dos artigos abordados.

No tangente às questões de autoria, nesta revisão, a maioria dos artigos foram produzidos por dois autores (16), com destaque para a parceria entre orientando e orientador, a maioria vinculados a programas de graduação e pós-graduação em educação e psicologia. Ainda com relação a este aspecto, os 27 artigos analisados contabilizaram um total de 54 autores diferentes, sendo a maioria pedagogos, educadores especiais, psicólogos e educadores físicos todos portadores de título de mestre ou doutor. O predomínio da participação de pesquisadores da área de educação e de humanidades nas pesquisas em relação aos da área da saúde e biológicas sinaliza que esta é uma linha de pesquisa ainda pouquíssimo explorada por outras categorias profissionais.

O razoável número de artigos vinculados à pós-graduação *stricto sensu* acena ainda para o progressivo desenvolvimento da educação inclusiva e especial no contexto universitário brasileiro. No entanto, é importante uma reflexão do possível impacto causado na reflexão das práticas pedagógicas e nas políticas que

são desenvolvidas no cotidiano das instituições de ensino regular em todos os seus níveis como estratégia de facilitação no processo de inclusão.

No Quadro 1, é apresentada a distribuição dos artigos válidos referentes aos aspectos título, nível de evidência, método e ano de publicação.

Quadro 1 - Apresentação dos artigos incluídos na revisão integrativa

(continua)

Nº	Título do Artigo/Nível de Evidência	Método	Ano	Periódico
1	In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. Nível VII.	Histórico-documental.	2005	Rev. Edu. Especial, da UFSM.
2	O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. Nível VI.	Qualitativo.	2005	Rev. Edu. Especial, da UFSM.
3	Inclusão e prática docente no ensino superior. Nível VII.	Teórico-reflexivo.	2005	Rev. Edu. Especial, da UFSM.
4	A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. Nível VI.	Qualitativo: análise de conteúdo.	2005	Rev. Benjamin Constant.
5	Incluir ou excluir: a educação para o aluno com necessidades especiais chega ao ensino superior. Nível VII.	Histórico-documental.	2006	Rev. Travessias.
6	Facilidades e dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para alunos com deficiência visual em universidades regulares. Nível VI.	Qualitativo.	2006	Rev. Benjamin Constant.
7	Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior? Nível VII.	Teórico-reflexivo.	2006	Rev. Escritos sobre Educação.
8	Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. Nível IV.	Quantitativo.	2007	Rev. Bras. de Edu. Especial.
9	Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Nível VI.	Qualitativo.	2007	Rev. Bras. de Edu. Especial.
10	Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. Nível VII.	Teórico-reflexivo.	2007	Psic. Ciên. e Profissão.
11	Inclusão no Ensino Superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. Nível IV.	Qualitativo.	2008	Rev. Edu. Especial, da UFSM.
12	A inclusão de estudantes com necessidades especiais na Universidade Estadual da Paraíba: aspectos dessa experiência. Nível IV.	Qualitativo: relato de experiência.	2008	Revista Teias.

Quadro 1 - Apresentação dos artigos incluídos na revisão integrativa

(continuação)

Nº	Título do Artigo/Nível de Evidência	Método	Ano	Periódico
13	Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. Nível VI.	Qualiquantitativo.	2009	Rev. Edu. Especial, da UFSM.
14	Educação especial superior: o exemplo da Universidade de Brasília. Nível IV.	Qualitativo: relato de experiência	2009	Rev. Edu. Especial, da UFSM.
15	Educação superior para pessoas com deficiência: com a palavra estudantes universitários da cidade de Jequié, BA. Nível IV.	Qualiquantitativo.	2009	Revista FACED.
16	Trajectoria escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. Nível IV.	Qualitativo: análise do discurso.	2009	Rev. Bras. de Edu. Especial.
17	Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. Nível IV.	Qualiquantitativo.	2009	Rev. Bras. de Edu. Especial.
18	Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. Nível VI.	Qualitativo: análise de conteúdo.	2010	Cad. de Pesq. da Fund. Carlos Chagas.
19	A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. Nível VI.	Qualitativo: análise do discurso.	2010	Edu. em rev. da UFMG.
20	Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. Nível IV.	Quantitativo: survey.	2010	Rev. Edu. Especial, da UFSM.
21	Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Nível VII.	Histórico-documental.	2010	Rev. Bras. de Edu. Especial.
22	O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção do conhecimento. Nível VII.	Teórico-reflexivo.	2010	Rev. Edu. Especial, da UFSM.
23	Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior: algumas reflexões. Nível VII.	Teórico-reflexivo.	2011	Rev. Do CCSA - Interface.
24	A inclusão do aluno com deficiência nos cursos de educação física da cidade de Maceió/AL: confrontando a opinião de alunos com deficiência e seus coordenadores. Nível VI.	Qualitativo: análise de conteúdo.	2011	Rev. Bras. de Ciên. do Esp. da UFRS.
25	Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. Nível VI	Qualitativo.	2011	Educar em Revista.
26	O (A) aluno (a) com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió/Al. Nível VI.	Qualitativo: análise de conteúdo.	2011	Debates em Edu. da UFAL.
27	Políticas públicas, espaços e lugares: as questões de pertencimento de deficientes visuais à educação superior. Nível VI.	Qualitativo.	2012	Rev. Benjamin Constant.

Fonte: Lima, 2013.

Dentre esses artigos, apenas um abordou a inclusão do aluno com deficiência em um curso de graduação da área da saúde (FUMES; LIMA; CALHEIROS, 2011), no caso o de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas, os demais destacam esse acontecimento em cursos da área de educação ou de humanidades aplicadas. Não sendo, por exemplo, encontrado nenhum trabalho de pesquisa ou

mesmo de reflexão teórica ou revisão de literatura que trate dessa temática em cursos como enfermagem, medicina, nutrição, radiologia, dentre outros.

Quanto à data de publicação, 2009 e 2010 foram os anos com a maior produção relativa ao objeto de estudo, sendo esse intervalo temporal que apresenta também o maior número de artigos provenientes de pesquisa (Quadro 1). Em relação ao ano de 2012 só foi localizado um relato de pesquisa (SILVA; TAUCHEN, 2012) na Revista Benjamim Constant.

Ao analisar os delineamentos de pesquisa dos artigos incluídos, a partir do Quadro 1, constatou-se que 14 (51%) foram qualitativos; 5 (18,5%) teórico-reflexivos; 3 (11,5%) Histórico-documentais; 3 (11,5%) quali quantitativos e 2 (7,5%) quantitativos. Desse universo de estudo 19 (70%) eram pesquisas de campo e 08 (30%) eram teóricos reflexivos ou históricos.

Os dois estudos quantitativos identificados nesta revisão (MANENTE; RODRIGUES; PALAMIN, 2007; DUARTE; FERREIRA, 2010) alcançaram um somatório de 114 sujeitos pesquisados, sendo que o primeiro com 69 sujeitos (MANENTE; RODRIGUES; PALAMIN, 2007) analisou os fatores de dificuldade e de facilidade que têm se feito presente na dinâmica de acesso e de permanência de deficientes auditivos no contexto universitário. Os resultados desta pesquisa deixa subsídios valiosos para implementação de ações junto a este tipo de alunado. O segundo estudo (DUARTE; FERREIRA, 2010) de caráter generalista faz um diagnóstico situacional de um município brasileiro de como está acontecendo o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino superior, dando conta de seu perfil e de suas escolhas acadêmicas. O resultado destas pesquisas gera questionamentos no meio acadêmico no tocante como isso tem se comportado em outras e regiões e municípios.

Em relação aos tipos de periódicos nos quais foram publicados os artigos incluídos na revisão, quinze foram publicados em periódicos de educação especial, seis em educação e seis em psicologia.

Quanto ao nível de evidência dos estudos desta revisão (Quadro 1), foram classificados oito como sendo do nível IV (evidências provenientes de estudos de

corde e de caso controle), dez do nível VI (evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo) e nove do nível VII (evidências oriundas de opinião de autoridades e/ou relatório de comitês de especialidades). Não sendo identificado nenhum estudo nos níveis I, II e III, ou seja, nenhuma revisão sistemática, metanálise ou estudo randomizado.

Foi comum em alguns estudos abordados (MOREIRA, 2005; FREITAS; CASTANHO, 2006; PACHECO; COSTAS, 2006; FERRARI; SEKKEL, 2007; FERREIRA, 2007; MANENTE; RODRIGUES; PALAMIN, 2007; RAMALHO; CARNEIRO, 2008; ROCHA; MIRANDA, 2009; DUARTE; FERREIRA, 2010; ALBINO; MELO, 2011; FUMES; LIMA; CALHEIROS, 2011; SILVA; TAUCHEN, 2012) a concordância de que o ensino superior mostra um significativo atraso, tanto na formulação de marcos normativos, quanto nas práticas sociais de inclusão do aluno com deficiência em sua múltipla diversidade e subjetividade humana. A ideia de que ainda há muito a ser feito pelas instituições de ensino e sua comunidade, de modo a colaborar para efetivação dos direitos de todos os membros da universidade tomando como referencial o direito à diferença e ao exercício pleno de sua cidadania. Um dos autores¹ destaca que quase nada se tem sobre a situação acadêmica do aluno com deficiência, o que indica para ele carência de reflexões e, sobretudo, políticas públicas que contemplem ações que avancem para uma educação inclusiva no ensino superior.

Os periódicos que publicaram o maior número de artigos sobre o objeto em questão no Brasil foram: Revista Educação Especial (08), Revista Brasileira de Educação Especial (05) e a Revista Benjamin Constant (03). Os demais colaboraram cada um com 01 artigo. Vale ressaltar que os três periódicos científicos com a maior frequência de artigos incluídos neste estudo são especializados e de renome na área de educação especial no país.

A discussão que apresentou maior frequência entre os estudos (MOREIRA, 2005; PACHECO; COSTAS, 2006; PEREIRA, 2008; RAMALHO; CARNEIRO, 2008; ROCHA; MIRANDA, 2009; AUAD; CONCEIÇÃO, 2009; BARBOSA; DUARTE, 2009; DUARTE; FERREIRA, 2010; CALHEIROS; FUMES, 2011; FUMES; LIMA; CALHEIROS, 2011; SILVA; TAUCHEN, 2012) desta revisão abordou situações peculiares do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular

universitário em diferentes cursos de graduação, possibilitando uma visão generalista de algumas escolas superiores. O segundo ponto mais explorado foram as barreiras, facilidades e dificuldades comuns para que aconteça essa inclusão, assim como aspectos sociais, políticos, econômicos e epistemológicos (Quadro 3).

As dificuldades mais apontadas pela literatura para que ocorra a inclusão no âmbito do ensino superior são o desinteresse pelos estudos do próprio aluno, dificuldades de relacionamento, nível de dependência, discriminação e preconceito, despreparo docente, absenteísmo docente, falta de acesso e de treinamento dos docentes equipamentos de apoio para comunicação e informação. Por outro lado, são condições facilitadoras, esforço e participação do aluno, bom relacionamento entre professor e aluno, independência e autonomia, capacitação docente, assiduidade, conscientização coletiva e sala de recursos multifuncionais (MAZZONI; TORRES, 2005; MASSINI; CHAGAS; COVRE, 2006; MANENTE; RODRIGUES; PALAMIN, 2007; FERREIRA; 2007; SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

Alguns autores (CASTANHO, 2006; FERRARI; SEKKEL, 2007; FERREIRA, 2007; CASARIN; OLIVEIRA, 2008; BISOL, et al., 2010; FREITAS; CALHEIROS; FUMES, 2011) aqui revisados destacam como sendo papel da universidade o acolhimento e a formação de recursos humanos que considerem a inclusão em suas múltiplas faces como uma prioridade acadêmica. Este acolhimento é um aspecto determinante para efetivação de uma política de inclusão e de difusão de propostas educacionais.

A partir dos dados aqui levantados, foi possível perceber que as instituições de ensino superior (IES) que significativamente têm o maior número de alunos com deficiência são as privadas. No estudo de Duarte e Ferreira (2010) aqui analisado, os pesquisadores encontraram um quantitativo de 82,2% para IES privadas e de 17,8% para IES públicas. Esse dado endossa a ideia de que se fazem necessárias ações e políticas sociais que ampliem o acesso desse tipo de aluno em universidades públicas. Proporcionalmente, há mais alunos de instituições privadas, portanto representa o cenário geral do Brasil.

Constatou-se, também, que a maioria das matrículas desses alunos com deficiência ocorre em cursos da área de humanas, seguidos pela área de saúde e

exatas. No que diz respeito ao gênero, há discordâncias no seio das pesquisas dissecadas, porém, segundo alguns autores prevalece um número maior de matrículas de alunos com deficiência do sexo masculino.

Assim, estes estudos foram agrupados em 04 eixos temáticos a partir de seus objetivos e conclusões. Conforme ilustra a Tabela 1.

Tabela 1 - Síntese dos eixos temáticos dos estudos revisados.

Eixos	Estudos	Percentual	Frequência
I – Perfil e trajetória.	1, 2, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 25 26 e 27.	52	14
II – Barreiras, facilidades e dificuldades.	4, 6, 8, 9, 17 e 21.	22	6
III – Aspectos sociais, políticos, econômicos e epistemológicos.	3, 5, 7, 10 e 23.	18,5	5
IV – Formação técnica – docente.	19 e 22.	7,5	2
Total		100%	27

Fonte: Autor, 2013.

No eixo I, constam os estudos que pesquisaram o perfil e a trajetória do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular universitário em diferentes cursos de graduação. Concluíram que esse processo encontra-se em uma fase inicial, prejudicada por barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e por ausência de apoios institucionais.

No eixo II, foram colocados os estudos que investigaram especificamente as barreiras, facilidades e dificuldades comuns para a inclusão no ensino superior. Foi consenso destes que as instituições pesquisadas não estão preparadas para atender às necessidades educativas desse alunado, sendo urgente ações específicas para prevenir, reduzir e corrigir os obstáculos que impedem essa inclusão.

No eixo III, estão os estudos que abordam discussões em relação ao cenário nacional de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular universitário, perpassando aspectos sociais, políticos, econômicos e epistemológicos.

Por fim, no eixo IV, encontram-se aqueles estudos que analisam a formação dos professores universitários e da equipe técnica para educação inclusiva neste nível de ensino. Abrangem também linhas de ação sobre o papel da universidade na promoção do desenvolvimento psicossocial e educacional de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais.

2.5 Conclusão

Este estudo possibilitou uma análise do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior por meio de uma revisão integrativa das publicações científicas relacionadas a essa temática no Brasil.

O conhecimento desta realidade no meio acadêmico é de importância fundamental, no sentido de embasar pesquisas futuras, projetos intervencionistas e de valorizar as necessidades emergentes desta parcela discente para consolidação de um momento de democratização do acesso e da permanência na universidade de grupos fragilizados e socialmente desfavorecidos.

Evidenciou-se que a educação brasileira vem desenvolvendo iniciativas pontuais para que se efetive essa inclusão no ensino regular superior (ingresso, permanência e a saída do aluno com sucesso), procurando, neste contexto, o desenvolvimento de uma política educacional que oportunize um diálogo contínuo entre os vários setores e organizações que se dedicam a discutir e construir uma sociedade na qual os direitos sociais das pessoas com deficiência sejam respeitados e efetivados, combatendo, assim, injustiças, preconceitos e estigmas que persistem no cenário pedagógico atual.

A partir dos estudos aqui arrolados, é possível afirmar que as restrições de acesso e permanência deste alunado no ensino superior estão associadas a condições socioeconômicas e à própria história de exclusão comum à educação superior no país, que ainda é negativamente influenciada por privatização e elitismo.

Muitos destes estudos defendem que essa inclusão é um processo benéfico, para o aluno com ou sem deficiência. Todos destacaram ainda que a inclusão não é um processo rápido, automático, mas um desafio a ser confrontado pela universidade e pela sociedade contemporânea, por diversos motivos como, por

exemplo, a falta de professores habilitados e de estruturas físicas adequadas às necessidades emergentes. Faz-se necessário, então, que as instituições promovam políticas mais efetivas para que essa inclusão aconteça.

Em suma, os estudos revelaram que as pessoas com deficiência enfrentaram e ainda enfrentam muitas dificuldades em seus meios, para que sejam incluídas e tenham respeitados os seus direitos. Ainda, um acesso restrito à educação e a falta de semelhantes oportunidades para aprendizagem praticamente inviabilizam a obtenção de uma aprendizagem adequada, condenando-os muitas vezes ao abandono e ao fracasso escolar.

Reafirmam-se, a partir desta revisão, dois aspectos importantes: o primeiro de que a inclusão precisa ocorrer de maneira abrangente e objetiva, com o envolvimento de todos, respeitando as necessidades de cada aluno, e o segundo de que é um desafio pedagógico da atualidade, o qual requer a realização de outras pesquisas apoiadoras para consolidação da proposta de acesso ao ensino superior de alunos com deficiência.

2.6 Conflito de interesse

Os autores declaram não haver nenhum conflito de interesse.

REFERÊNCIAS

ALBINO, I. B.; MELO, F. R. L.V de. Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior: algumas reflexões. **Interface**: Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, v. 8, jul./dez. 2011.

AUAD, J. C.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Educação especial superior: o exemplo da Universidade de Brasília. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 213-224, maio/ago. 2009.

BARBOSA, A. S.; DUARTE, A. C. S. Educação superior para pessoas com deficiência: com a palavra estudantes da cidade de Jequié-Ba. **Revista FACED**, Salvador, n. 15, p. 93-110, jan./jul. 2009.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.139, jan./abr. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5. 296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l10098.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nova LDB (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). Rio de Janeiro, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1994.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. O (a) aluno (a) com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió/AL. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 5, p. 64-81, jan./jun. 2011.

CASARIN, R. G.; OLIVEIRA, M. A. de. Incluir ou excluir: a educação para o aluno com necessidades especiais chega ao ensino superior? **Revista Travessias:** Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte, Cascavel, v 2, n. 1, p. 1-19, 2008. ISSN 1982-5935. Disponível em: <http://e revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2912/2074>. Acesso em: 20 jun. 2010.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, D. A. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v 15, n.1, p. 65-80, jan.-abr. 2009.

DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. C. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan-abr. 2010.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado:** aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.27, n.4, p. 636-647, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf> . Acesso em:

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p. 43-60, jan./abr. 2007.

FREITAS, S. N.; CASTANHO, D. M. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2006.

FUMES, N. L. F.; LIMA, T. H. M.; CALHEIROS, D. S. A inclusão do aluno com deficiência nos cursos de educação física da cidade de Maceió/AL: confrontando a opinião de alunos com deficiência e seus coordenadores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 27., 2011, Porto Alegre; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2011. Disponível em: <www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII>. Acesso em: 10 jul. 2010.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Instituto Brasileiro de Economia. **Retratos da deficiência no Brasil** (texto na internet). Rio de Janeiro: FGV; c2003. (citado 2007 Fev 10). Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/retratos_Deficiencia_Brasil.asp>. Acesso em: 11 jun. 2010.

GUARINELLO, A. C. et al. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 99-120, jan./abr 2009.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E.G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p 27-42, jan./abr. 2007.

MASSINI, E. F.S; CHAGAS, P. A. C.; COVRE, T. K . M. Facilidades e dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para alunos com deficiência visual em universidades regulares. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ed. 34, ago. 2006.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ed. 30, abr. 2005.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**: Human and Social Sciences, Maringá, v. 23, n.1, p. 121-126, 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2751>. Acesso em: 11 jun. 2010.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidência na saúde e na enfermagem. **Texto e Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-64, 2008.

MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Revista Escritos sobre Educação**, Ibitité, v. 5, n. 1, p.19-25, jan./jun. 2006.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 151-169, 2006.

PEREIRA, M. M. Inclusão no ensino: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 163-174, 2008.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, v. 23, p. 345-356, set.-dez. 2010.

RAMALHO, M. N.; CARNEIRO, M. A. B. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Estadual da Paraíba: aspectos dessa experiência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n 18, p. 110-116, jul.-dez. 2008.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Revista de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v 26, n.1, p. 111-132, abr. 2010.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, maio-ago. p. 197-212, 2009.

SILVA, A. N. O; TAUCHEN, G. Políticas públicas, espaços e lugares: as questões de pertencimento de deficientes visuais à educação superior. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ed. 53, dezembro, 2012.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n 1, p.127-136, jan.-abr. 2010.

STILLWELL, S. et al. Evidence-based practice, step by step: Searching for the evidence. **American Journal of Nursing**, Philadelphia, v. 110, n. 5, p. 41-47, 2010.

3 ARTIGOS ORIGINAIS

3.1 Inclusão de uma aluna com deficiência auditiva no curso de enfermagem em uma universidade pública de Alagoas = Inclusion of a student with hearing loss in the nursing program at a public university in Alagoas

RESUMO

Na atualidade, tem-se observado um aumento no número de pesquisas enfocando a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior (IES). No entanto, nos cursos de graduação da área de saúde estas investigações ainda são restritas. Diante desta situação, o presente estudo teve como objetivo compreender o processo de inclusão de uma aluna com deficiência auditiva em uma universidade pública. A metodologia utilizada foi uma pesquisa descritiva que se utilizou do estudo de caso e da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que a inclusão desta aluna tem ocorrido de maneira satisfatória em sua percepção por motivos como consciência, apoio familiar, enfrentamento, relações interpessoais, atendimento especializado, resiliência e envolvimento acadêmico. Conclui-se que a partir do depoimento da aluna foi possível verificar que o relacionar-se com as diferenças é muito importante para conscientização das pessoas em relação ao respeito à igualdade, à singularidade e à subjetivação de cada um, visando à extinção do preconceito.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Perda auditiva. Educação superior; Enfermagem.

ABSTRACT

At present, it has been observed an increase in the number of research studies focusing on the inclusion of people with disabilities in higher education institutions (HEIs). However, in undergraduate healthcare these investigations are still restricted. In this situation, the present study aimed to understand the process of inclusion of a student with hearing impairment in a public university. The methodology used was a descriptive research which used the case study and content analysis. The results show that the inclusion of this student has been satisfactorily on their perception for reasons such as awareness, family support, coping, interpersonal relationships, specialized care, resiliency and academic involvement. We conclude that from the testimony of the student was able to verify that relate to the differences is very important to people's awareness in relation to respect for equality, individuality and subjectivity of each, aiming to extinction prejudice.

Keywords: People with disabilities. Hearing loss. Higher education. Nursing.

3.2 Introdução

Este artigo tem como objetivo compreender a trajetória e a inclusão de uma aluna com deficiência auditiva no curso de enfermagem de uma universidade pública do Estado de Alagoas, a partir da perspectiva da própria aluna que para preservar sua identidade foi aqui denominada por “Lúcia”. A temática merece destaque na atualidade haja vista que é muito abordada no ensino básico, mas que tem pouca abrangência no contexto universitário, em especial nos cursos de graduação em saúde. No entanto, é crescente o número de alunos com deficiência que ingressam neste nível de ensino em busca de educação profissional e oportunidades iguais aos demais alunos não declarados deficientes.

O presente caso constitui parte da dissertação de mestrado intitulada “Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do Estado de Alagoas” do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas na linha de pesquisa Currículo e Processo de Ensino-Aprendizagem na Formação em Saúde.

Alunos com deficiência são aqueles com algum tipo de alteração em pelo menos um segmento motor, sensorial, mental ou múltiplo. Para a Organização Mundial de Saúde a deficiência é toda perda ou anormalidade de uma ou mais estruturas do corpo, ou de sua fisiologia, inclusive as mentais (HONORA; FRIZANCO, 2008). Estima-se que 24,6 milhões de pessoas, ou seja, 14,4% da população total apresentam algum tipo de deficiência, como dificuldade de ouvir, locomover-se ou, ainda, deficiência física ou mental (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2000).

A inclusão no ensino superior desse tipo de alunado tem desafiado e provocado mudanças dentro e fora dos muros das IES, tanto em instituições públicas e privadas. Por muito tempo, estes alunos foram considerados indivíduos à margem dos grupos sociais, mas, à medida que os direitos do homem à igualdade e à cidadania, tornaram-se motivo de preocupação, algumas mudanças na história começaram a ocorrer. A Educação Especial no Brasil, por exemplo, traz marcas da marginalização e assistência social. Uma breve retrospectiva da trajetória do atendimento educacional oferecido a esse grupo no país mostra que ele é marcado

por rótulos e classificações fortalecendo sempre a baixa expectativa desses sujeitos, enfatizando muito mais suas limitações do que suas potencialidades (ANDRADE, 2006).

Essa inclusão implica não apenas no acesso das pessoas com deficiência aos espaços de ensino das IES, como também de terem as suas necessidades atendidas, de maneira que consigam permanecer na instituição e ter uma trajetória de aprendizado de sucesso. A exclusão tem ocorrido pelas atitudes sociais negativas como, por exemplo, o estigma social que afastava e ainda afasta em parte essas pessoas do ambiente universitário. Segundo Goffman (1998), entende-se o estigma social como “a concepção social sobre atributos diferentes em relação ao que é considerado padrão, como uma marca que determina alguns sujeitos como inferiores aos demais. É o modo como a sociedade vê, concebe e lida com a diferença”.

Cada vez mais, é maior o número de alunos com necessidades especiais por deficiência que almeja e chega ao ensino superior, inclusive em cursos da área de saúde como medicina, enfermagem, odontologia, fisioterapia, dentre outros, que antes pareciam impossíveis para estes alunos. Cursos estes que, além da dimensão teórica que os constituem, são marcados também pela dimensão de domínio das habilidades técnicas que pode parecer na ótica docente e social incompatível com algumas condições deste alunado (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2006, 2007).

Deve-se, ainda, destacar que a inclusão escolar conquistada na educação infantil e na educação básica, não deve sofrer um processo de interrupção, quando estes alunos chegam à fase de ingresso no ensino superior, para que o discurso inclusivo não se torne uma falácia.

São imprescindíveis estudos acerca das questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência auditiva, visual, física e múltipla em cursos superiores, como meio, inclusive, de obtenção de condições para o exercício de uma futura atividade laboral e participativa na sociedade.

A deficiência auditiva abordada neste caso ocorre quando alguma das estruturas da orelha apresenta uma alteração, ocasionando uma diminuição da capacidade de perceber o som, na maioria das vezes a pessoa com deficiência auditiva se comunica pela fala e apresenta uma perda auditiva de grau leve ou moderado. Enquanto que a surdez é a incapacidade completa em perceber o som. O surdo comunica-se por meio de linguagem de sinais e apresenta uma perda auditiva de grau severo ou profundo (HONORA; FRIZANCO, 2008).

Para o Decreto nº 5.296/04, a deficiência auditiva, é “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, comprovada por audiograma nas frequências de 500 hertz e 2000 hertz”. No Brasil, existem cerca de 5,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, ou seja, 2% da população apresenta uma perda auditiva. Neste, o termo deficiência auditiva inclui a deficiência auditiva, perda parcial, e a surdez, perda severa ou profunda (BRASIL, 2003).

Tanto a deficiência auditiva quanto a surdez apresentam características bem definidas, ambas são constantemente apontadas como responsáveis por limitação no desenvolvimento global com reflexos negativos nas relações sociais, psicológicas e interacionais. Sendo por este motivo fundamental a estimulação permanente de outros coadjuvantes sensoriais que desmobilizem esse quadro (ALMEIDA; IÖRIO, 1996; HONORA; FRIZANCO, 2008).

Quanto mais precoce for diagnosticado a deficiência auditiva ou a surdez, maiores serão as chances de sucesso na reabilitação, em especial quando há parceria de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e participação da família, dos educadores, da sociedade, de profissionais da saúde e de terapia fonoaudiológica. Por outro lado, o diagnóstico tardio causa dificuldade de desenvolvimento, em nível de linguagem ou nos níveis social, psíquico e cognitivo (ALMEIDA; IÖRIO, 1996; HONORA; FRIZANCO, 2008).

O diagnóstico médico em geral consegue isolar a causa mais provável da perda auditiva, mas nem sempre isso é possível por falta de dados da família. A maioria dos casos ainda é de etiologias desconhecidas. Esse diagnóstico, para alguns autores (GONZÁLES; DÍAZ, 2007), é realizado a partir de uma avaliação

audiológica a fim de detectar o grau de perda auditiva e mensurar o resíduo auditivo para ver se, mediante o uso prótese, conseguir um determinado nível de audição.

Em relação ao período de aquisição da deficiência auditiva ou da surdez, essa pode ser congênita, quando a pessoa já nasceu surda e neste caso a surdez é pré-lingual, ou seja, estava presente antes da aquisição da linguagem; ou adquirida quando a pessoa nasce ouvindo e perde sua audição no decorrer da idade, de maneira aguda ou crônica; neste caso a surdez é pré-lingual ou pós-lingual, dependendo da perda ter sido antes ou depois da aquisição da linguagem. (GONZÁLES; DÍAZ, 2007; HONORA; FRIZANCO, 2008)

A deficiência auditiva ou a surdez podem ser pré-natais, perinatais ou pós-natais. Nas pré-natais são desencadeadas por fatores genéticos, hereditários, por doenças adquiridas pela mãe na gestação e por exposição materna a drogas ototóxicas. Nas perinatais causadas por anóxia, fórceps, parto rápido ou demorado demais. Nas pós-natais originam-se por meningite, caxumba, sarampo, drogas ototóxicas, idade avançada, traumas, otites e ruídos de repetição.

Uma pessoa só pode ser considerada surda, quando sua audição não é funcional mesmo com o uso de próteses ou aparelhos auditivos. Por outro lado, os deficientes auditivos são aqueles que têm sua audição dificultada e que pode se beneficiar a partir do uso de tais próteses ou aparelhos auditivos, minimizando ou até mesmo solucionando esse déficit (ALMEIDA; IÖRIO, 1996; GONZÁLES; DÍAZ, 2007; HONORA; FRIZANCO, 2008).

A medida mais importante para prevenção da deficiência auditiva é a vacinação contra a rubéola em mulheres em idade fértil, pois cerca de 70% dos casos de deficiência auditiva são atribuídos à aquisição dessa doença por mães no primeiro trimestre da gravidez, período no qual estão sendo formados os olhos, as orelhas e o sistema cardíaco. Nessa fase, pode ocorrer a síndrome da rubéola congênita (SRC), que se associa, na maioria das vezes, à catarata congênita, glaucoma, retinopatia pigmentar, surdez e sopro no coração.

A inclusão do deficiente auditivo nas salas de aula do ensino regular, em todos os seus níveis, é uma temática em evidência no contexto da educação

inclusiva e uma consequência histórica do diagnóstico precoce e da estimulação que ao longo da vida foi oportunizada a estes alunos. Muitos estudos desenvolvidos nos últimos anos no Brasil e no exterior indicam que uma parcela significativa desses alunos, que passaram por vários anos de escolarização, desenvolvem competências e habilidades acadêmicas muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, com capacidades cognitivas iniciais semelhantes (CHAHINI; SILVA, 2007; FERREIRA, 2007; FUMES; CALHEIROS, 2010).

A educação inclusiva no ensino superior deve ser entendida como um movimento que não tem como finalidade privilegiar uma classe em detrimento da outra, mas uma prática educacional que atenda a todas as pessoas e que estas possam aprender juntas, promovendo o desenvolvimento social e pessoal, independentemente das características que o alunado possa ter ou até mesmo adquirir, declarados deficientes ou não (MOREIRA; CORREIA, 2007).

Outro aspecto essencial que não se pode deixar de mencionar é que esse movimento está amparado no Brasil por dispositivos legais, dentre eles: a Constituição Federal, de 1988, a Lei 7.853/1989, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1.996), a Lei 10.098/2000, regulamentada pelo decreto 5296/2004, entre outras. Internacionalmente, apoia-se em documentos como a Declaração de Educação para Todos, de Jomtien, de 1990; a Declaração de Manágua, de 1993; a Declaração de Salamanca, de 1994; a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão, de 2001; e, mais recentemente a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2006 (MOREIRA; CORREIA, 2007; HONORA; FRIZANCO, 2008; FUMES; CALHEIROS, 2010).

3.3 Método

Trata-se de um relato de caso da trajetória de inclusão de uma aluna com deficiência auditiva do curso de graduação em enfermagem de uma universidade pública do Estado de Alagoas, baseado na sustentação da inclusão como fundamento para uma educação de qualidade em diversos âmbitos da vida escolar.

A coleta de dados se deu pela aplicação de um questionário estruturado e um depoimento escrito pela aluna pesquisada que possibilitaram a reunião das informações necessárias para apresentação deste caso e suas reflexões.

A principal vantagem apresentada por essa maneira de abordagem é a profundidade alcançada por este tipo de pesquisa, possibilitando investigar um número limitado de pessoas, instituições ou grupos. Por outro lado, a desvantagem apontada é o fato desse tipo de estudo estar delimitado a particularidade de um sujeito, que por este motivo não produz proposições para testar hipóteses.

Para extrair os significados do depoimento da aluna, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo preconizadas por Bardin (1977).

Ressalta-se que este estudo faz parte de um projeto maior, denominado “Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do Estado de Alagoas: atores, realidade e práticas”, aprovado pelo *Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino do Centro Universitário Cesmac*, sob o parecer de nº 1442/12. Após os esclarecimentos sobre os objetivos do estudo e da metodologia utilizada a aluna participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que regulam as pesquisas com seres humanos. A própria aluna é colaboradora na redação deste artigo que apresenta sua trajetória de vida e de inclusão no cenário da educação regular.

3.4 Resultados e discussão

O caso analisado é de uma jovem, de 23 anos, alagoana, solteira, que desenvolveu deficiência auditiva logo após o nascimento, reside com seus pais e irmãs e seus pais possuem escolaridade de nível superior. Desde muito cedo procuraram recursos para deficiência apresentada pela filha, sendo orientados para uma educação inclusiva baseada no oralismo. Assim aos 03 anos de idade de idade já frequentava o maternal de uma escola para crianças ouvintes. Sempre frequentou escolas particulares que atendessem da melhor maneira possível suas necessidades.

Essa aluna desenvolveu a deficiência auditiva profunda, após o nascimento por ototoxicidade desencadeada por sulfato de gentamicina e desde cedo recebeu estimulação para o letramento e oralização.

Não faz referência ao uso da língua Brasileira de Sinais – LIBRAS ao longo de sua trajetória como deficiente auditiva e diz que começou utilizar seu primeiro aparelho auditivo aos 8 anos. Relata ter apresentado muita dificuldade para adaptar-se ao uso do aparelho auditivo.

Ela conta que ao ingressar na escola, seu relacionamento com os colegas foi tranquilo e de colaboração, apesar de sentir desde o começo problemas com a comunicação. Sua percepção de que apresentava uma diferença entre as demais crianças foi confirmada quando recebeu um diagnóstico médico conclusivo após um exame específico. No trecho (T) 18 de seu depoimento na categoria 5, confessa que este foi um período difícil de sua vida.

É possível pensar que Lúcia estivesse deprimida, pois segundo autores como Fu-i, Boarati e Maia (2012) a depressão na infância pode manifesta-se com comportamentos como agressividade, vergonha, revolta e raiva. Moreira e Correia (2007) por sua vez defende que o papel da palavra vai além do pensar nexos, impondo uma ordem, uma organização intrapsíquica.

A sensibilidade dos pais de Lúcia foi fundamental para superação dos problemas enfrentados por ela e para sua inclusão social. Pois procuraram intensificar as interações comunicativas, entender o que acontecia com a filha e a buscar ajuda adequada. Nos trechos 3 e 4, da categoria 2, a fala da aluna aborda a importância do apoio familiar em sua busca por experiências significativas a partir de sua inclusão.

Após superar suas dificuldades do processo identificatório, Lúcia, conseguiu aceitar sua condição, sem ter introjetado uma imagem negativa. E define bem sua posição, no trecho 21 da categoria 6, quando afirma em seu depoimento que aprendeu a conviver e a aceitar bem sua deficiência como estratégia facilitadora de superação.

Assim conseguiu concluir o ensino médio em 2007 em escola privada e logo em seguida decidiu seguir o curso de enfermagem como opção profissional, seu acesso ao curso deu-se por meio de vestibular tradicional e sem cota, não sendo solicitada por ela na oportunidade a presença de um intérprete ou nenhum outro tipo de atendimento pedagógico especializado. Nunca trancou matrícula no curso de enfermagem. Como atividades complementares estuda Inglês e Alemão.

Da análise do depoimento dessa aluna com deficiência auditiva e, mediante a exploração destas informações, emergiram seis categorias:

Categoria 1: Descoberta, identidade e consciência da deficiência auditiva

Para Glat e Duque (2003), por mais harmônica que seja uma família a crise desencadeada pela descoberta da deficiência é inevitável, pois implica na pessoa com deficiência e em sua família viverem situações críticas e sentimentos difíceis de enfrentar. Silva, Zanolli e Pereira (2008) a partir de um estudo em que abordavam relatos de mães frente ao diagnóstico de surdez, reforçam que independente da concepção que essa família tenha desse agravo esse acontecimento é sempre desestruturador.

A descoberta da “minha deficiência auditiva” foi quando eu estava no jardim da infância, porque meus coleguinhas de classe pediam para a minha professora falar um pouco mais alto para que eu pudesse ouvir. Cheguei a repetir o Jardim II, porque tinha dificuldade na leitura e escrita. Minha professora me incentivou a ler gibis, revistas, e demais materiais escritos, para melhorar o meu potencial cognitivo. (T1)

[...] nas escolas sempre tive meu lugar “marcado”, era sempre a primeira cadeira do meio da sala. Sempre fui hiperativa, comunicativa, fazia amizades facilmente. Mas sempre tive vergonha de dizer o “meu problema”. Só quem sabia eram meus coleguinhas de classe. Pra evitar que todos soubessem, só usava os aparelhos dentro da sala. (T2)

Categoria 2: Apoio familiar na inclusão

O papel da família é fundamental no processo de inclusão, pois cabe a ela preparar o seu filho para conviver fora do núcleo familiar com as diversidades e fazer um acompanhamento sistemático no desempenho do ensino-aprendizagem. A aluna aqui pesquisada em vários trechos de seu depoimento reconhece o apoio familiar recebido por seus pais e irmãos.

Minha mãe sempre notou que eu era uma pessoa “especial”, demorei a falar, tinha dificuldade na fala, não respondia quando ela me chamava. As pessoas que mais me ajudaram a falar foram as minhas irmãs, elas sempre me acompanharam e sempre me corrigiam quando eu falava errado. A rotina delas era a minha. (T3)

Hoje estou no meu último ano do curso de Enfermagem, com saldo negativo com todos aqueles que me apoiaram e incentivaram. Não deixando de lado aqueles que me apoiaram com palavras. Principalmente, meus pais, em especial, minha querida mãe, que sempre fez com que eu acreditasse que sou capaz de conquistar o que desejo, minhas queridas irmãs que dedicaram e abdicaram parte de seu tempo para me auxiliarem nos meus estudos. (T4)

O valor dado pela aluna ao apoio familiar recebido, demonstra segundo Glat e Duque (2003) o significado decisivo da família no sucesso da inclusão escolar e social. Colaborando, por exemplo, de maneira muito especial para o desenvolvimento desse tipo de aluno fornecendo aos profissionais informações sobre as formas de comunicação e apoio incondicional.

Categoria 3: Obstáculos enfrentados

A inserção no cenário pedagógico regular é um desafio constante para o aluno com deficiência auditiva, principalmente porque em geral o professor não está preparado para receber esse tipo de aluno, e muitos deles admitem que precisam de ajuda e outros não se dispõem a ter uma qualificação para lidar com o novo. Seguem alguns depoimentos da aluna que demonstra seus sentimentos em relação a alguns obstáculos vivenciados em sua inclusão escolar:

[...] sempre frequentei escolas normais, por sinal, as melhores escolas particulares de minha cidade. Tive dificuldade de adaptação com o professor, por esse motivo, minha mãe evitava me mudar de escola. Para eu melhor me adaptar com o professor era todo um processo; tenho de me acostumar a sua gesticulação ao falar, som da voz, etc. Minha vida toda estudei em 4 escolas: [...] , [...], Colégio [...] (onde estudei mais tempo, 8 anos, da 3ª série do fundamental ao 2º ano do ensino médio) e o Colégio [...], onde concluí meu Ensino médio. O grande destaque do Colégio CCCC era que os professores utilizavam microfones e isso me ajudava bastante. (T5)

[...] na faculdade, tive muitas dificuldades. E não recebi suporte como “aluna portadora de deficiência auditiva”, não obtive ajuda de nenhum tipo de equipamento/instrumento, a não ser dos meus aparelhos, para melhor eu ouvir. Uma das ajudas que me fez superar as minhas dificuldades, foi à ajuda de meus colegas de turmas, que hoje vejo que são grandes amigos e serei eternamente grata. (T6)

[...] escutar o professor quando ele se encontra de costas ao estar dando aula, isso dificulta a leitura labial. (T7)

Às vezes, quando o professor não disponibilizam as aulas, fica difícil acompanhar a aula e escrever ao mesmo tempo, pois professores “não respeitam” o tempo que levo para assimilar o assunto e depois escrever. (T8)

Outro aspecto do qual a aluna se ressentida é a ausência de uma atenção pedagógica especializada principalmente nas aulas práticas. Em geral, nas escolas de enfermagem não existe preparo pedagógico que qualifique o enfermeiro para a docência. Com frequência, o professor é contratado pela habilidade técnica, pelo currículo, e às vezes pelo histórico como pesquisador em saúde, como se a didática resultasse implicitamente da soma ou de um destes fatores (BATISTA, 1998).

[...] tenho dificuldades em realizar algumas práticas que exige (sic) o uso da audição para ausculta pulmonar com uso de estetoscópio, se uso em demasia acaba incomodando e fico com dores no ouvido. (T9)

Os professores em prática não dão atenção individualizada, por exemplo, quando na prática o ambiente exige o uso de máscara, fica difícil e afeta a minha comunicação com o professor. (T10)

[...] na sala de aula há vários fatores que dificultam a interação em sala, como por exemplo, não usam microfones; há muitos alunos em sala e fica difícil entender os professores ou até mesmo interagir melhor no processo de aprendizagem. (T11)

Os professores às vezes costumam fazer “vídeos – aulas” foram poucas vezes que trouxeram com legendas. Então, fica impossível assistir vídeos que não estejam com legendas. (T12)

[...] em relação às aulas: são corridas com um pequeno tempo de intervalo, ou seja, é dada aula em 3 horas corridas sem interrupção o quê de fato “cansa” de tanto forçar a ouvir para poder interagir. (T13)

No início do curso, utilizei alguns artifícios como: gravava aulas de anatomia no meu mp3 e depois transcrevia com a ajuda da minha irmã mais nova, [...]. Fui um pouco doloroso, pois eu teria de ouvir no volume máximo pra poder ouvir bem. E houve dias que forcei demais a audição e tive uma otite. Outra dificuldade durante o curso de Enfermagem (até os dias de hoje), foi na distinção de sons na ausculta cardíaca, como também na ausculta pulmonar, pois ao usar estetoscópio é preciso que eu retire os aparelhos. (T14)

[...] Ganhei bastantes aparelhos [auditivos] modernos de última geração, mas o fato de ter de usar um aparelho bastante visível sempre me incomodou. (T15)

Manente, Rodrigues e Palamin (2007) realizaram uma pesquisa com 69 deficientes auditivos sobre sua inclusão no ensino superior. Os resultados demonstraram que estes alunos apontam a ajuda dos colegas e da família como as principais maneiras de superação dos obstáculos vividos na academia. Na fala da

aluna aqui pesquisada, destacada a seguir, é possível evidenciar essa mesma perspectiva. Vale ressaltar que em outros trechos, ao longo das demais categorias de estudo, é possível constar o reconhecimento que ela dá às pessoas significativas que de alguma maneira têm colaborado para sua inclusão.

[...] uma das ajudas que me fez superar as minhas dificuldades, foi à (sic) ajuda de meus colegas de turmas, que hoje vejo que são grandes amigos e serei eternamente grata. (T16)

Para Freire (2005), a transposição de obstáculos do alunado na condição de emancipá-los estimulando sua criticidade seria o caminho de um processo de inclusão, na possibilidade de um novo conhecimento, o coletivo.

Categoria 4: Relacionamento Interpessoal

Antes da sua entrada no curso de enfermagem, essa aluna já valorizava os relacionamentos interpessoais, aqui expressos em relação aos seus familiares e colegas, destacando em sua fala sempre o companheirismo destas relações. As relações interpessoais como coadjuvante facilitador em seu processo de inclusão é mencionado em diversos momentos de seu depoimento e por esta razão foram exploradas em várias das categorias de análise que fazem parte desse estudo.

[...] uma das ajudas que me fez superar as minhas dificuldades, foi à ajuda de meus colegas de turmas, que hoje vejo que são grandes amigos e serei eternamente grata. (T16)

[...] tive grandes amigas no Colégio [...], fui destaque como aluna de Química e formei um grupo de estudo para ajudar minhas amigas que tinham dificuldades com essa disciplina. (T17)

[...] apoio materno, apoio de colegas e ajuda na realização de algumas tarefas e principalmente apoio financeiro de meus pais. (T18)

O estabelecimento de relações empáticas e genuínas com pessoas significativas, no caso em discussão professores e colegas, aumenta a capacidade de autocompreensão e autoestima, sentimentos que podem estimular a criatividade e o crescimento pessoal, aspectos importantes que devem ser considerados no desempenho do profissional da área de saúde. Karagiannis, Stainback e Stainback (2006) completam que a dinâmica entre estes sentimentos são fundamentais para que ocorra o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência.

Categoria 5: Atendimento Especializado

O atendimento especializado interprofissional é determinante para o desenvolvimento sensorial e para o processo de integração e inclusão da pessoa com deficiência auditiva na sociedade de ouvintes e não ouvintes, em todos os graus de severidade da deficiência (ALMEIDA; IÖRIO, 1996; HONORA; FRIZANCO, 2008).

A preocupação com o atendimento especializado para o acolhimento e para prevenção das dificuldades mais comuns da audiocomunicação que se instala no aluno com deficiência auditiva parece ser um conteúdo muito significativo para esta aluna e seus familiares, aspecto facilmente identificável nos trechos T19, T20 e T21 que se segue nesta categoria.

A adaptação da prótese auditiva, parte do atendimento especializado, é uma das condições fundamentais para que o deficiente auditivo desenvolva todo o seu potencial, o que ocorrerá apenas quando ele utilizar plenamente o instrumento, isto é, em todas as horas do dia. Este processo dependerá da participação e do apoio da família. Desse modo, a utilização do aparelho estará diretamente relacionada à atitude e à educação do deficiente e de seus familiares mais próximos. Muitos fatores estão relacionados à rejeição da prótese, e um dos principais é a não aceitação por parte da própria família e a vergonha de utilizá-lo. O depoimento a seguir ilustra bem esse conflito na vida da aluna aqui pesquisada (ALMEIDA; IÖRIO, 1996).

[...] com 7 anos, fui a Recife fazer o BERA (Exame do Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico) e constatou-se perda profunda. Foi um impacto muito grande para mim e para minha mãe, pois eu não aceitei bem o fato de ter de usar aparelhos em ambos os ouvidos por vergonha e por medo de ser rejeitada pelos coleguinhas. Comecei a usar meu primeiro aparelho com 8 anos de idade. Pra mim, era totalmente diferente usar aparelhos auditivos do que usar óculos. Óculos era comum, a maioria das pessoas usava e aparelhos auditivos? Nunca tinha visto alguém ajudar e muito menos nenhum coleguinha meu da sala usava. Passei a usar com mais frequência na minha adolescência, por incentivos de familiares e amigos. (T19)

[...] tive acompanhamento de uma FONO chamada Suelly, que me ajudou bastante a melhorar minha dicção (mas ainda hoje tenho dificuldade de articular algumas palavras) e fazer leitura labial. O engraçado é que consigo fazer uma boa leitura labial que todos dizem que “só escuta quando quer” ou “quando falam mal de mim”. Através dessa fono, consegui que meu acompanhamento fosse feito em Bauru/SP- Centro Educacional do

Deficiente Auditivo (Cedau), onde havia os melhores profissionais na área, pois aqui não haviam muitos. (T20)

[...] em 2000, tive a oportunidade de ir pra Köln (Colônia-Alemanha), minha primeira viagem internacional, para me consultar com o Otorrino de lá (Dr. Thomas Langhammer). Um médico muito competente, amigo de meus familiares que lá residem, muito cobiçado e um excelente profissional. Diagnosticou perdas em ambos os ouvidos, mas um com perda profunda (OD) e o outro, com perda severa (OE). Ganhei de presente dois aparelhos modernos, muito pequenos (intra-aurais). Daí não pude dar como desculpa por não usar o aparelho “por ser grande demais” ou “todos irão notar”. (T21)

O propósito norteador desse atendimento é desenvolver a competência linguística, bem como textual para que este alunado seja capaz de ler e escrever em língua portuguesa e que assim possa exercer sua cidadania e seus direitos sociais, entre eles o de prosseguir seus estudos em salas de aulas regulares.

Categoria 6: Resiliência e pertencimento

Em vários momentos da fala da aluna, sobretudo no trechos abaixo (T22 e T23), verifica-se o seu potencial em se adaptar com facilidade às diversidades, as alterações ou aos infortúnios de sua trajetória de vida. Essa expressão comportamental, chamada de resiliência, segundo Barbosa (2006) consiste na habilidade de uma pessoa de persistir nos momentos difíceis mantendo sua esperança e sua saúde mental. Garmezy (1991) por sua vez defende que essa resiliência é marcada por sentimentos positivos de pertencimento e de maturidade dessa pessoa a partir do embate e do sofrimento com sua realidade. Sendo assim, a pessoa resiliente se fortalece na luta e pela busca da superação.

[...] acredito que quando se almeja algo de verdade, devem-se superar os obstáculos. Deficiência não é dificuldade, nem muito menos empecilho. Deve-se primeiramente SE ACEITAR e ser a melhor amiga da deficiência, pois ela nunca vai te deixar e se você a tornar sua inimiga, ela será barreira para a realização dos seus sonhos. (T22)

[...] Estou satisfeita com meu curso e sei que darei conta das responsabilidades exigidas em minha profissão, pois minha dificuldade de ouvir já era uma realidade minha desde o primeiro momento que pensei em ser Enfermeira. E para isso vou dá (sic) o meu melhor. (T23)

São características da resiliência, apontadas pela literatura, encontradas nesta aluna: sociabilidade, criatividade, criticidade, senso de autonomia e enfrentamento. A resiliência e o pertencimento são construtos psicológicos que colaboram com o desenvolvimento humano a partir do embate e superação com

seus conflitos. Essa habilidade de superar adversidades não significa que a pessoa não saia ileso de suas crises e conflitos, mas evidencia sua capacidade positiva de lidar com sentimentos existenciais de discriminação, depressão, ansiedade, medo, angústia e agressividade (GARMEZY, 1991).

3.5 Conclusão

Este estudo conseguiu mostrar as características da inclusão escolar de uma aluna com deficiência auditiva a partir de trechos de sua trajetória de vida. Desta maneira, ao socializar essa história particular, a possibilidade de inclusão de pessoas com deficiência ganha vida e plasticidade, deixando de ser um sonho e passando a ser encarado como uma possível realidade cada vez mais próxima de todos.

Foi possível constatar que o papel da família dando apoio incondicional é fundamental para que o acesso e a permanência deste alunado ocorram da maneira mais satisfatória possível, a partir da formação de constructos como autoconfiança e autoimagem que são estruturas de base para que se consolide a integração e inclusão social.

Outro aspecto também observado na fala da aluna é o destaque que ela dá as relações interpessoais, tanto familiares, como entre colegas de sala de aula, entre professores e alunos, como coadjuvantes para seu crescimento pessoal e acadêmico.

Desta forma, a partir do depoimento da aluna foi possível verificar que o relacionar-se com as diferenças é muito importante para conscientização das pessoas em relação ao respeito à igualdade, à singularidade e a subjetivação de cada um, visando à extinção do preconceito. Esse respeito facilita a elaboração do luto por parte das pessoas com deficiência e seus familiares em relação ao corpo narcísico, aceitando a si próprio e as suas limitações.

Fica a lição de que a inclusão do aluno com deficiência auditiva deve acontecer desde a educação infantil até o ensino superior, oportunizando-lhe desde cedo todos os recursos pedagógicos e assistivos para que consigam minimizar ou

superar as barreiras que possam impedir seu processo de socialização e de aprendizagem.

3.6 Conflito de interesse

Os autores declaram não haver nenhum conflito de interesse.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K.; IÓRIO, C. M. M. **Próteses auditivas: fundamentos teóricos e aplicações clínicas**. São Paulo: Lovise, 1996.

ANDRADE, M. S. A. et al. Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior. **Revista Digital de Pesquisa**, Barreiras, v. 1, 2006.

BARBOSA, G. S. **Resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª Série: validação e aplicação do questionário do índice de resiliência: adultos – Reivich - Shatté / Barbosa**. 2006. 313 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica, São paulo, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BATISTA, N. A. O professor de medicina em sala: vivenciando uma prática. In: BATISTA, N. A; SILVA S. H. B. **O professor de medicina**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 111-124.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento dos recursos e credenciamento de instituições. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 1 de abril 2011.

CHAHINI, T. H. C.; SILVA, S. M. M. Educação Superior: os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência auditiva em São Luís do Maranhão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE (EPENN), 18, 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: EDUFAL, 2007.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n.1, p.43-60, 2007.

FU-I, L.; BOARATI, M. A; MAIA, A. P. F. **Transtornos afetivos na infância e na adolescência: diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FUMES, N. L. F.; CALHEIROS, D. S. A inclusão de alunos com deficiência na educação superior: a experiência das instituições privadas de ensino de Maceió/AL. In: SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 4, 2010, Natal. **Anais...** Natal: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARMEZY, N. Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. **American Behavioral Scientist**, Princeton, v. 34, 416-430, 1991.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a identidade deteriorada. 4ed. Rio de Janeiro: LTR, 1998.

GONZÁLEZ, E; DÍAZ, J M. Deficiência auditiva: avaliação e intervenção. In: GONZÁLEZ, E. et al. **Necessidades educacionais especiais**. Tradução: Dais Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2000**. Rio de Janeiro; 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: 2006. Brasília, DF, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: 2007. Brasília, DF, 2007.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2006.

MANENTE, M. V; RODRIGUES, O. M. P. R; PALAMIN, M. E. G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p. 27-42, jan.-abr. 2007.

MOREIRA, L. C.; CORREIA, G. Transformando nós em laços: percalços e vicissitudes da inclusão na Universidade Federal do Paraná. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP. 2007.v. 1. p. 1-10.

SILVA, A. B. P.; ZANOLLI, M. L.; PEREIRA, M. C. C. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. **Revista Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 13, n.2, p.175-183, 2008.

4 Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do Estado de Alagoas: atores, realidade e práticas = Inclusion of students with disabilities in higher education health public universities of the State of Alagoas: actors, reality and practices

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência na educação formal superior é um acontecimento cada vez mais comum, o que significa uma possibilidade de equiparação de oportunidades educacionais. Essa pesquisa buscou analisar como acontece a inclusão desses alunos no cenário dos cursos superiores da área da saúde de instituições públicas de ensino. Trata-se de uma investigação quantitativa descritiva, do tipo analítico transversal. A coleta de dados foi desenvolvida por meio questionário individual e entrevista. Os resultados constataram que a deficiência física foi a mais frequente, seguida pela auditiva e da visual, em média esses alunos têm 25 anos de idade, residem com os pais, sob seu financiamento, estudaram em escolas privadas, muitos não se declaram deficientes e apontam como dificuldades as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Concluiu-se que essa inclusão é um acontecimento tímido e carente de políticas institucionais de apoio.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiências. Ensino superior em saúde.

ABSTRACT

The inclusion of pupils with disabilities in formal higher education is an increasingly common occurrence, which means a possibility of educational opportunities equalization. This survey is sought to examine the inclusion of these students in the scenario of higher education in the health field of public education. This is a quantitative descriptive survey, transversional and analytical. Data collection was developed through individual questionnaire and interview. The results showed that the most common disability was the physical, followed by auditory and visual, these students have on average 25 years old, reside with their parents and financed by then, studied in private schools, many do not declare themselves as disabled and show as difficulties the physical barriers, educational and attitudinal. It was concluded that this inclusion is an shy and lacking occurrence in institutional policies to support.

Keywords: Inclusive education. Disability. Higher education in health.

4.1 Introdução

Essa pesquisa nasceu do interesse em investigar sobre como acontece a inclusão de alunos com necessidades especiais, por deficiências, no ensino regular superior na área de saúde, partindo-se da hipótese de que se trata de uma temática muito abordada no Ensino Básico, mas que tem pouca abrangência no Ensino Superior, no entanto é crescente o número de alunos especiais que ingressam neste nível de ensino em busca de uma melhor qualificação profissional. Infelizmente muitas vezes, deparam-se com um ambiente excludente e hostil, onde suas necessidades não são efetivamente atendidas.

A inclusão de alunos com deficiência significa, acima de tudo, uma mudança de olhar e de postura acerca destes alunos. Implica em deixar para trás o paradigma da educação especial e o da integração, que segregam e discriminam pessoas. Incluir significa acolher, estimular suas potencialidades e respeitar suas limitações, buscando a constituição de um ambiente de equidade e de encontro cotidiano das diversidades humanas (SANTOS; PAULINO, 2008).

Por muito tempo, estes alunos foram considerados seres distintos e à margem dos grupos sociais, mas, à medida que os direitos do homem à igualdade e à cidadania tornaram-se motivo de preocupação, algumas mudanças na história começaram a ocorrer. A Educação Especial no Brasil, por exemplo, traz marcas da marginalização e assistência social. Uma breve retrospectiva da trajetória do atendimento educacional oferecido a esse grupo no país mostra que ele é marcado por rótulos e classificações fortalecendo sempre a baixa expectativa desses sujeitos, enfatizando muito mais suas limitações do que suas potencialidades (AMIRALIAN, 1986; BEYER, 2006; FERREIRA, 2007; HONORA; FRIZANCO, 2008).

Para efeito deste estudo e de acordo com o Decreto nº 5. 296 de 02 de dezembro de 2004, são considerados alunos ou pessoas com deficiência aqueles que se enquadram em uma das seguintes categorias - deficiência auditiva (DA), deficiência visual (DV), deficiência física (DF), deficiência mental (DM) e deficiência múltipla (MDS) (FÁVERO; PANTOJA; MONTOAN, 2007; HONORA; FRIZANCO, 2008).

Vale também mencionar que desde 2000, os cursos superiores passaram a ser avaliados pelo MEC também de acordo com a infraestrutura física e pedagógica que oferecem as pessoas com deficiências, colaborando dessa maneira com acessibilidade e com a integralidade no âmbito escolar. Assim, o acolhimento institucional ao aluno especial não favorece somente a inclusão, mas, acima de tudo, a interação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, garantindo aos alunos especiais o direito a cidadania e as condições necessárias para que possam receber uma educação adequada e libertadora (BRASIL, 1999, 2000, 2010).

A justificativa dá-se pelo fato de que cada vez mais é crescente o número de alunos com necessidades especiais por deficiência que almejam e chega ao ensino superior, inclusive em cursos da área da saúde como Medicina, Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia, entre outros, que antes pareciam impossíveis para estes alunos. Cursos estes que além da dimensão teórica que os constitui, são marcados também pela dimensão de domínio das habilidades técnicas que pode parecer na ótica docente incompatível com algumas condições deste alunado.

Estudos realizados por diversos pesquisadores (PACHECO; COSTAS, 2006; FERREIRA, 2007; RAMALHO; CARNEIRO, 2008) incentivam essa pesquisa quando constatam que o acesso e a permanência desse tipo de alunado são mais frequentes em IES particulares de que nas públicas, do mesmo modo que é mais comum em cursos da área de educação, de humanidades, de e de ciências sociais aplicadas de que em ciências biológicas e da saúde.

Deve-se ainda destacar que a inclusão escolar conquistada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, não deve sofrer um processo de interrupção, quando estes alunos chegam à fase de ingresso no Ensino Superior, para que o discurso inclusivo não se torne uma falácia.

Outros aspectos que também demandam essa pesquisa são de um lado o fato de existir incipiente produção científica que aborde a temática da Educação Inclusiva no âmbito do Ensino Superior e de outro a necessidade emergente de estudos que possam contribuir para um diagnóstico situacional de como isso têm ocorrido e as carências inerentes, assim como em que as unidades formadoras podem ainda melhorar seu papel junto a esta clientela.

Dessa maneira, são imprescindíveis pesquisas acerca das questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência auditiva, visual, física e múltipla em cursos superiores, como meio, inclusive, de obtenção de condições para o exercício de uma futura atividade laboral e participativa na sociedade.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação em saúde de instituições públicas de ensino superior do Estado de Alagoas. E específicos investigar as condições socioeconômicas dos alunos com necessidades especiais por deficiência permanente; quantificar as deficiências permanentes apresentadas por estes alunos; mapear as dificuldades e facilidades que estes alunos percebem em sua inclusão universitária; identificar, a partir destes alunos e seus coordenadores de curso, as práticas inclusivas utilizadas pelas instituições pesquisadas para fazer frente às dificuldades apresentadas em seu processo de inclusão.

4.2 Método

Trata-se de uma pesquisa quantitativa descritiva, do tipo analítico transversal. As pesquisas quantitativas são adequadas para apurar opiniões e informações conscientes dos pesquisados, para analisá-los estatisticamente, pois utilizam instrumentos padronizados (SILVA; MENEZES, 2005) e a pesquisa descritiva (GIL, 2008) visa estudar as características de um determinado grupo. São utilizadas para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. Elas testam, de forma precisa, as hipóteses levantadas para a pesquisa e fornecem índices que podem ser comparados com outros (MINAYO, 2010). Optou-se por este tipo de pesquisa por ser adequado aos objetivos propostos.

O cenário do estudo foi duas universidades públicas no Estado de Alagoas, a Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus Maceió e Campus Arapiraca) e a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL (Campus Maceió). Foram excluídas outras duas IES públicas do Estado, a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e o Instituto Federal de Alagoas – IFAL, pois estas não possuem cursos de graduação em ciências da saúde. Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, foi submetida e aprovada pelas Pró-Reitorias de Graduação das

duas universidades envolvidas e pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino do Centro Universitário Cesmac (CEP-CESMAC), sob o parecer de nº 1442/12, seguindo a Resolução 196/96 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1996) em todas as suas fases.

Foram sujeitos da pesquisa 14 alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação em ciências da saúde, sendo 07 (sete) da UFAL e 07 (sete) da UNCISAL, que apresentam as seguintes deficiências: DA (04), DV (01), DF (08) e MDS (01). A escolha dos participantes se deu de forma aleatória e por acessibilidade, conforme a disponibilidade dos mesmos para responder ao questionário. A intenção era envolver todos aqueles que aceita-se participar do estudo, ou seja, um estudo censitário, respeitando os critérios de inclusão e exclusão, tendo em vista que a projeção nacional é de 4% de alunos com deficiência matriculados no ensino superior, destes em média 1% são alunos de cursos da área de ciências biológicas ou da saúde (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007). Os cursos estudados nesta pesquisa foram Medicina, Enfermagem, Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Farmácia, Terapia Ocupacional, Odontologia, Nutrição, Ciências Biológicas, Medicina Veterinária, Psicologia, Sistemas Biomédicos, Serviço Social e Radiologia.

Também foram abordados 15 coordenadores, do universo de 23 convidados, dos cursos envolvidos nesta pesquisa e a partir destes foram levantadas informações sobre os cursos pesquisados, suas práticas inclusivas e a existência de alunos com deficiência permanente nestes. Sendo facilitado a partir daí o primeiro contato com o aluno.

Os critérios utilizados para inclusão dos alunos foram: 1) aluno regularmente matriculado a partir do 1º semestre até um ano após a conclusão do curso (aluno recém-egresso) em um dos cursos presenciais de bacharelado ou de tecnologia em saúde anteriormente mencionados em uma das duas universidades em estudo; 2) que apresentem uma das seguintes deficiências: física, visual, auditiva, mental ou múltipla (BRASIL, 1999); 3) que concordaram espontaneamente em participar da pesquisa. Foram critérios de exclusão: 1) que não atendam a um ou mais dos critérios de inclusão; 2) Também estarão excluídos os alunos daquelas instituições

que não autorizem a realização do estudo na instituição e; 3) negar-se assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Os critérios de inclusão dos coordenadores: 1) coordenador (ou seu representante legal, apresentado pela instituição) em exercício em um dos cursos acima listados e 2) que aceite fazer espontaneamente da pesquisa. Foram critérios de exclusão: 1) que tenha assumido a função de coordenador a menos de um semestre e 2) que se negue a assinar o TCLE.

Foram aplicados dois questionários estruturados, sendo um para os coordenadores e outro para os alunos com deficiência. O questionário de dados institucionais para ser aplicado junto ao coordenador constava de 07 questões fechadas e 01 questão aberta. Enquanto que o questionário do aluno constava de 29 questões, das quais 27 eram fechadas e três abertas, organizadas nos seguintes blocos: Bloco 1 - dados gerais do aluno e de sua deficiência permanente: instituição que faz parte, curso, período, tipo e ano de ingresso, tipo de deficiência apresentada; causa da deficiência; Bloco 2 - variáveis socioeconômicas: sexo, etnia, ano de nascimento, estado civil, escolaridades e profissão dos pais, bolsa de estudo, residência, tipo de transporte que usa para se deslocar, ocupação do aluno e renda mensal familiar e Bloco 3 - variáveis acadêmicas e de inclusão: ano em que concluiu o ensino médio, tipo de escola, trancamento do curso, atividades extraclasse, técnicas de ensino que colaboram e estratégias institucionais de inclusão. Este estudo se detém-se com maior ênfase nas respostas do aluno, aqui considerado sujeito primário.

Os resultados dos questionários foram introduzidos em banco de dados e analisados descritivamente pela estatística univariada a partir do *Software Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS versão 17)*.

4.3 Resultados e discussão

Os dados coletados com os alunos com deficiência e seus coordenadores de curso foram agrupados em eixos: perfil do alunado e de sua deficiência permanente, características do processo de inclusão, facilidades e dificuldades apontadas pelos alunos e as práticas inclusivas das instituições pesquisadas.

Os instrumentos respondidos pelos sujeitos desta pesquisa foram elucidativos para se compreender o processo de inclusão do alunado com deficiência no âmbito dos cursos superiores da área de saúde de duas universidades públicas do Estado de Alagoas, assim como algumas ações facilitadoras desta inclusão nestes cursos e respectivas universidades.

4.3.1 Características do processo de inclusão

Em média o número de vagas preenchidas em cursos superiores em saúde das escolas públicas de Alagoas de aproximadamente 6.159, estimou-se que destas aproximadamente 30 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007) delas eram ocupadas por pessoas com deficiência, no entanto foram encontrados 20 (vinte) alunos, sendo 17 (dezessete) em Maceió e 03 (três) no Campus de Arapiraca.

Os resultados encontrados nesta pesquisa corroboram com o encontrado na literatura, confirmando que os cursos de graduação na área da saúde são de longe a 2ª opção de escolha entre os alunos com deficiência, sendo em geral a 1ª opção a área de humanidades e a 3ª a área de exatas (DUARTE; FERREIRA, 2010).

Na Tabela 2, apresenta-se um diagnóstico geral do número de alunos matriculados e de alunos identificados com algum tipo de deficiência nos cursos de graduação da área da saúde em ambas as universidades pesquisadas, constando apenas os cursos em que foram identificados alunos com deficiência.

Tabela 2 - Número de alunos matriculados e de alunos identificados com deficiência.

CURSO	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	Percentual de Alunos	
			Declarados com deficiência	com deficiência
Enfermagem UFAL	240	01	0,41%	
Enfermagem UNCISAL	180	02	1,11%	
Medicina UFAL	488	01	0,20%	
Medicina UNCISAL	316	01	0,31%	
Psicologia UFAL	302	01	0,33%	
Psicologia* UFAL	247	02	0,80%	
Serviço Social UFAL	492	02	0,20%	
Educação Física* UFAL	232	01	0,20%	
Farmácia UFAL	277	01	0,36%	
Medicina Veterinária* UFAL	166	01	0,60%	
Zootecnia UFAL	188	01	0,53%	
Fonoaudiologia UNCISAL	130	01	0,76%	
Terapia Ocupacional UNCISA	220	02	0,90%	
Radiologia UNCISAL	122	01	0,81%	
Sistemas Biomédicos UNCIS/	120	01	0,83%	
Processos Gerenciais – Alimentos UNCISAL	112	01	0,89%	
Total	6.159	20	0,32%	

* Universidade Federal de Alagoas UFAL - Campus Arapiraca.
Fonte: Autor, 2013).

Os dados da Tabela 2 permitem concluir que ainda é pouco expressiva a presença de alunos com deficiência entre os cursos de graduação na área da saúde nas universidades públicas do Estado de Alagoas. Outros estudos (MAZZONI; TORRES; ANDRADE, 2001; FERREIRA, 2007; CALHEIROS; FUMES, 2011;

CASTRO, 2011; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011) também evidenciaram que as pessoas com deficiência ainda são minoria nas instituições de ensino superior, não correspondendo nem a 1%.

No tocante a procedência, observa-se que oito dos alunos pesquisados (57%) concluíram o ensino médio no espaço da escola privada e que seis alunos (43%) na escola pública. Vale destacar, que quatro dos alunos (28%) pesquisados tiveram toda sua trajetória escolar construída na rede pública de ensino, e destes três alunos (21,5%) tiveram seu acesso à universidade pública democratizada por meio do sistema de cotas para alunos da escola pública.

Corroborando, estudo (SOTERO, 2011) afirma que nos últimos anos tem aumentado número de alunos oriundos de escolas públicas nas universidades brasileiras, impulsionado pelo crescimento de vagas criadas por algumas iniciativas do governo.

Mas, a principal maneira de ingresso destes alunos nas universidades aqui pesquisadas foi via concurso vestibular tradicional, sem beneficiamento de cotas ou práticas pedagógicas inclusivas. Essa atitude é compreensiva, considerando que a maior incidência dos casos foi de alunos com deficiência física, ou seja, que não evoluem com limitações sensoriais a exemplo da deficiência auditiva e da deficiência visual que se caracterizam pelo não funcionamento (total ou parcial) de alguns dos sentidos.

Assim uma das mais significativas demandas dos atores aqui pesquisados foi à eliminação das barreiras físicas a partir da concepção de acessibilidade que oportunize o direito a todos de ir e vir. Essa foi uma reivindicação unânime apresentada por todos os alunos participantes desta pesquisa (Tabela 3), mesmo aqueles que não evoluíam com limitação locomotora. Foi também uma reivindicação presente entre os coordenadores de curso.

Tabela 3- Reivindicações dos pesquisados para melhorar o processo de inclusão na UFAL e UNCISAL

Reivindicações	Coordenadores (n=15)		Alunos (n=14)	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Atualização dos docentes e da equipe técnica	08	57%	11	91,6%
Recursos humanos de apoio: psicopedagogo, psicólogo, interprete, entre outros.	10	71%	10	83,3%
Recursos materiais e didáticos	05	38%	12	100%
Adaptações físicas na estrutura da IES.	11	78,5%	12	100%
Participação da família e das pessoas significativas.	03	21,5%	01	8,3%
Sala de recursos multifuncionais.	08	57%	02	16,6%
Monitores de inclusão	02	13,3%	02	16,6%

Fonte: Autor, 2013.

A despeito da legislação em vigor (BRASIL, 2000), ainda se constata pouca preocupação com a acessibilidade das pessoas com deficiências, principalmente locomotoras, em ambas as universidades pesquisadas. De acordo com alguns especialistas (HONORA; FRIZANCO, 2008; CASTRO, 2011), esta atitude é um importante fator de exclusão em todos os níveis escolares.

Outra característica mais comum entre os alunos com deficiência sensorial, foi, ainda, a presença do preconceito e da discriminação no ambiente universitário, tanto por parte dos colegas como por parte dos professores. Sendo apontada por eles como uma das dificuldades para o processo de inclusão. Colaborando para o aparecimento de sentimentos de menos valia em relação às demais pessoas. Para Lima e Tavares (2008), essa situação é uma barreira atitudinal que parte do desconhecimento das reais possibilidades do aluno com deficiência e do imaginário social do modelo clássico da educação especial.

No referente às técnicas utilizadas pelos professores que contribuem para esse processo de inclusão, as aulas práticas e as visitas técnicas foram apontadas em primeiro lugar (50%), seguidas pelos trabalhos de grupo (28,5%) e depois pelas aulas expositivas (21%). Quanto à participação desses alunos em atividades extraclasse, constatou-se uma marcante participação em projetos de pesquisa e de extensão (69%), quando comparado a atividades desportivas (15%), estudo de línguas estrangeiras (8%) e estágio curricular não obrigatório (8%). Estes resultados reforçam os achados de outro estudo (ALCOBA, 2008) que concluiu que a aula expositiva é menos importante, do ponto de vista da aprendizagem, quando comparado ao envolvimento do aluno, declarado ou não com deficiência, no trabalho pessoal e ativo sobre os conteúdos. Sendo mais significativo atividades participativas e interacionais em grupos menores.

Outra reivindicação comum, tanto entre os coordenadores como dos alunos, foi à atualização dos docentes e da equipe técnica. Nunes, Ferreira e Mendes citado por Santos e Paulino (2001), ao analisarem um conjunto de 59 dissertações e teses defendidas em várias universidades brasileiras constataram a questão dos recursos humanos como um dos pontos centrais para a integração ou inclusão escolar.

Segundo os depoimentos dos participantes muitos professores estão alheios à inclusão dos alunos com deficiência na universidade e não consegue demonstrar os cuidados necessários as especificidades de cada aluno, principalmente daqueles com maior severidade em sua deficiência. Isso demonstra uma carência de preparação docente para atuação junto a esta clientela discente. Moreira (2004) também se deparou com esta situação quando realizou um estudo qualitativo com nove alunos na UFPR, onde a queixa geral desses alunos era a dificuldade dos professores em se aproximar e discutir os encaminhamentos didáticos pedagógicos para atendê-los em seu processo de permanência universitária.

4.3.2 Perfil dos alunos com deficiência pesquisados

A pesquisa identificou no somatório entre as duas universidades abordadas um montante de 20 alunos com deficiência, porém destes, 14 (70%) alunos aceitaram participar da pesquisa, sendo 07 (sete) na UFAL e 07 (sete) na UNCISAL.

A deficiência mais prevalente entre os alunos pesquisados foi à deficiência física leve e de origem congênita, com exceção de um aluno possui deficiência física severa decorrente de Paralisia Cerebral. Em seguida, a deficiência auditiva foi a 2ª colocada com dois casos, ambos no momento com deficiência auditiva, em um dos casos há uma surdez unilateral esquerda identificada aos três anos de idade e no outro caso surdez bilateral que foi atenuada por meio de correção cirúrgica. O aluno com surdez unilateral declara apresentar transtorno do déficit da atenção e da hiperatividade (TDAH) que têm causado atraso na integração curricular e retenção em algumas disciplinas do curso. Foi localizado apenas um caso de aluno com cegueira que foi no curso de serviço social (UFAL, Campus Maceió).

A principal forma de ingresso desse alunado foi via vestibular tradicional e sem cota (64%), seguido pelo vestibular tradicional com cota (21,5%) e transferência institucional (14%). Nenhum desses ingressos aconteceu antes do ano de 2006 e nenhum depois de 2011. Não houve referência a vestibular agendado ou cota de vagas para pessoas com deficiências.

O Quadro 2 ilustra como estes universitários estavam distribuídos entre as duas instituições pesquisadas:

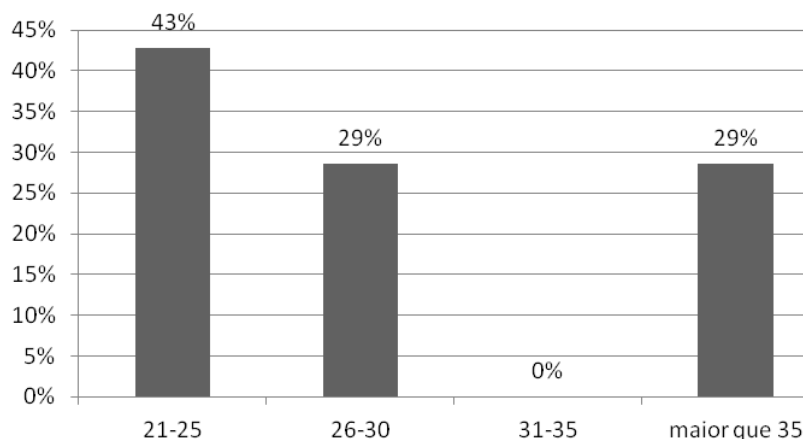
Quadro 2 – Distribuição dos participantes segundo o curso de graduação, IES e tipo de deficiência.

Curso	IES	Deficiência Permanente
Enfermagem	UNCISAL	Auditiva Bilateral (Moderada)
Enfermagem	UNCISAL	Física Parcial (Hemiplegia)
Medicina	UNCISAL	Física Parcial (Focomelia dos Membros Superiores)
Radiologia	UNCISAL	Física Parcial (Redução dos Membros Superiores)
Terapia Ocupacional	UNCISAL	Auditiva Unilateral (Leve)
Fonoaudiologia	UNCISAL	Auditiva Bilateral (Moderada)
Sistemas Biomédicos	UNCISAL	Física Parcial (Encurtamento do Membro Inferior Esquerdo)
Farmácia	UFAL	Física Parcial (Focomelia dos Membros Superiores)
Serviço Social	UFAL	Deficiência Múltipla (Paralisia Cerebral)
Serviço Social	UFAL	Cegueira (Congênita)
Psicologia	UFAL	Física Parcial (Câncer ósseo)
Medicina	UFAL	Auditiva Unilateral (Leve)
Enfermagem	UFAL	Física Parcial (Paraplegia)
Medicina Veterinária	UFAL	Física Parcial (Amputação Traumática do Membro Superior Direit

Fonte: Autor, 2013.

Faixa Etária

A caracterização dos alunos com deficiência, quanto à faixa etária encontra-se disposto no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Porcentagem dos alunos pesquisados por faixa etária.

Fonte: Autor, 2013.

Observou-se que a maioria dos alunos pesquisados estava na faixa etária de vinte e um a trinta anos de idade, seguido pela faixa etária maior de trinta e cinco anos. Entre os pesquisados não foi encontrado nenhum aluno na faixa etária entre 31-35 anos. Sendo a maior idade encontrada 45 anos e a menor idade 21 anos.

Gênero e Estado Civil

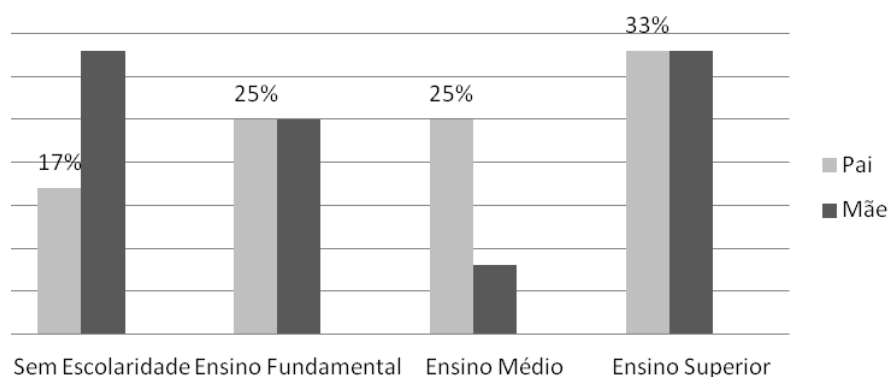
Com relação ao gênero, oito (57%) dos alunos pesquisados são do sexo masculino e seis (43%) são do sexo feminino. Quanto ao gênero, é oportuno referir que um estudo similar, desenvolvido por Duarte e Ferreira (2010), em um município de Minas Gerais, constatou que em geral prevalece o número maior de matrículas de alunos do sexo masculino com deficiência no ensino superior.

Quanto ao estado civil, dez alunos são solteiros (71,5%), dois alunos são casados (14%) e outros dois alunos são divorciados (14%). Todos os solteiros declararam residir com os pais, os casados com seus conjugues e os divorciados sozinhos. Este dado não é diferente entre os alunos não declarados com deficiência, onde o Censo da Educação Superior de 2010 (BRASIL, 2010) foi identificado que a grande maioria dos alunos dos cursos diurnos de escolas públicas são solteiros. Logo, o número de alunos solteiros não é uma particularidade desta amostra e de sua condição.

Grau de Escolaridade dos Pais

No tocante à escolaridade dos pais, identificou-se que ainda há uma significativa diferença na soma dos anos de educação formal entre mulheres e homens pais de universitário com deficiência. Observou-se algumas curiosidades, o número de mães sem escolaridade e sem o ensino médio concluído é muito superior aos de pais. Em contraposição, o percentual entre mães e pais com ensino fundamental e superior concluído são exatamente iguais.

Gráfico 2 – Escolaridade dos pais.



Fonte: Autor (2013).

Esses dados referentes à escolaridade das mães de alunos com deficiência vão de encontro àqueles publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2009), referente ao Brasil, onde se destaca que nas áreas urbanas, a escolaridade média das mulheres é de 7,4 anos para a população total e de 8,9 anos para as ocupadas. No Brasil rural, essas médias são baixas: 4,5 anos e 4,7 anos, respectivamente. São as áreas metropolitanas que apresentam as maiores médias de anos de estudo, mas é no Distrito Federal que a escolaridade média das mulheres ocupadas é a mais elevada (10,4 anos). Por outro lado, a menor média observada foi nas áreas rurais de Piauí e Alagoas (3,2 anos), ou seja, nessas áreas as mulheres que estão ocupadas podem ser consideradas analfabetas funcionais e inseridas em trabalhos precários.

Transporte utilizado pelos alunos

Constata-se que entre os estudantes com deficiência predominou o uso do transporte coletivo (57%) como principal meio de deslocamento entre sua residência e a universidade, seguido pelo uso do carro próprio (28,5%). Apenas dois alunos (14%) informaram chegar à universidade sem uso de nenhum tipo de transporte motorizado, caminhando, pois moram nas proximidades da mesma.

A falta de transporte adaptado e em quantidade suficiente para atender as dificuldades de locomoção e sensorial vivenciada por estes alunos é também uma realidade cotidiana entre os alunos aqui pesquisados. Ressalta-se que essa realidade é um desrespeito à Lei 10.098/2000 segundo a qual os veículos de transporte coletivo devam cumprir os requisitos de acessibilidade estabelecidos nas normas técnicas específicas (BRASIL, 2000).

Renda e situação ocupacional dos alunos

Quanto à renda familiar, seis alunos (43%) possuem renda acima de 3 até 5 salários mínimos, um aluno (7%) possui renda de um salário mínimo, três alunos (21,5%) possuem renda acima de 1 até 3 salários mínimos, dois alunos (14%) possuem renda acima de 5 até 7 salários mínimos, outros dois alunos possuem renda acima de 7 salários mínimos. Com base nestes dados é possível afirmar que a maioria dos universitários pesquisados vivem em famílias com renda familiar entre R\$1.020 e R\$ 2.550.

O agravamento das condições de vida da população brasileira e o alto preço de manutenção de um aluno em um curso de graduação da área de saúde, em especial se este aluno requer recursos pedagógicos facilitadores para sua inclusão, será possível supor que para se manterem nos cursos, tais alunos necessitarão, de forma cada vez mais crescente de políticas públicas de reforço financeiro para este aluno e seu grupo familiar.

Sete dos alunos (50%) pesquisados não trabalham, outros três (21,5%) trabalham, porém ainda precisam receber ajuda familiar para subsidiar suas despesas acadêmicas. Dois alunos (14%) trabalham e são os principais responsáveis pelo sustento da família. Apenas dois alunos (14%) conseguem se

sustentar. Evidencia-se que o estudante aqui pesquisado, em sua maioria, ainda não está inserido no mundo do trabalho durante o curso.

Perguntou-se também aos alunos com deficiência com quem eles residiam e a maioria deles respondeu residir com os pais e outros parentes (64%), em segunda opção outros disseram residir sozinhos (21,5%) e em terceira posição ficaram aqueles que informaram residir com esposo (a) e ou filhos (14%).

Tipos e causas das deficiências identificadas nos alunos

Quando foram analisados os tipos de deficiência, concluiu-se que a deficiência física leve apresenta, tanto na UFAL quanto na UNCISAL, um maior número de matrículas, correspondente a 57% do total. A deficiência auditiva ocupa a segunda posição com o correspondente a 29%. Com menor percentual, ficou a deficiência visual com 7% e a deficiência múltipla com 7%, de acordo com a Tabela 4.

Tabela 4 – Tipos de deficiências encontradas nos participantes (n=12)

Nome das Instituições de Ensino					
IES	Tipo de Deficiência				Total
	Deficiência Física	Deficiência Auditiva/Surdez	Deficiência Visual/Cegueira	Deficiência Múltipla	
UFAL	4	1	1	1	7
UNCISAL	4	3	0	0	7
Total	8	4	1	1	14

Fonte: Autor, 2013.

Deve-se ressaltar que alguns estudos como o de Bassete (2007), também apontou que o tipo de deficiência mais comum no ensino superior é a deficiência física e a menos comum é a deficiência mental.

As causas dessas deficiências aqui foram agrupadas em adquiridas e em congênitas, considerando a resposta dos alunos pesquisados. Neste sentido, a

etiologia que prevaleceu foi às deficiências congênitas (07 alunos), seguido pela adquirida clínica (04 alunos) e em última posição a adquirida traumática (03 alunos).

Dentre os alunos pesquisados, apenas dois recebem sistematicamente atendimento especializado para a condição que apresenta. Uma aluna, do Curso de Enfermagem da UNCISAL, com deficiência auditiva, recebe tratamento médico e fonoaudiológico para melhorar o uso do aparelho coclear e outro aluno, com paralisia cerebral, que se submete a sessões de fisioterapia motora em uma unidade de reabilitação. Outro aluno com cegueira e novamente o aluno com paralisia cerebral na UFAL são beneficiados por um programa de extensão que disponibiliza para eles monitores de inclusão que colaboram em suas tarefas acadêmicas.

4.3.3 Facilidades e dificuldades apontadas pelos alunos

Quando os alunos foram questionados em relação às situações que facilitavam e ou que dificultavam sua inclusão na universidade, apareceram diferentes respostas que são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Frequência absoluta (FA) das facilidades e dificuldades para inclusão

IES	Facilidades (FA)	Dificuldades (FA)
UFAL	Apoio familiar (1)	Laboratórios insuficientes e desadaptados (2)
	Colaboração dos colegas de sala (1)	Falta de apoio psicológico (1)
	Envolvimento dos professores (2)	Discriminação de alguns professores (1)
	Envolvimento do aluno (1)	Falta de material digitalizado com fonte ampliada (1)
	Gestão do coordenador (2)	Falta de ampliação de prazos (1)
	Prestígio do curso (1)	Falta de uma bolsa de estudos para os deficientes (1)
	Monitoria de inclusão (2)	Cadeira/mobília desconfortável (1)
	Nenhuma (0)	Sucateamento da estrutura física (1)
		Nenhuma (1)
UNCISAL	Apoio familiar (2)	Falta de rampas (2)
	Apoio dos colegas de trabalho (1)	Falta de um restaurante universitário (1)
	Colaboração dos colegas de sala (1)	Falta de atenção individualizada (2)
	Envolvimento dos professores (1)	Sucateamento da estrutura física (3)
	Apoio psicológico oferecido (2)	Cadeira/mobília desconfortável (1)
	Gestão do coordenador (2)	Acústica das salas (2)
	Disponibilidade de elevadores (1)	Discriminação de alguns professores (1)
	Conforto da biblioteca (2)	Problemas no transporte coletivo (2)
	Nenhuma (1)	Burocracia na reitoria (1)
		Déficit de comunicação com os docentes (2)
	Indisponibilidade das aulas teóricas (1)	
	Falta de livros atualizados (1)	
	Nenhuma (0)	

Fonte: Autor, 2013.

As facilidades e dificuldades levantadas nesta pesquisa são semelhantes aos achados de outros dois estudos, um desenvolvido por Massini (2004) e financiado pelo CNPq sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e outro por Delphino (2004), em sua dissertação de mestrado. Nesse sentido, evidencia-se que é comum o relato de facilidades como apoio familiar, bom envolvimento do professor e do próprio aluno, a existência de sala de recursos e apoio psicológico, já enquanto dificuldades são mencionados a dificuldade de relacionamento, a discriminação e o preconceito, as barreiras físicas e a falta de recursos.

4.3.4 Práticas inclusivas das instituições pesquisadas

As práticas inclusivas são técnicas ou soluções para minimizar limitações funcionais, motoras e sensoriais do aluno com deficiência, no que se refere a recursos pedagógicos adaptados a situações educacionais (BRASIL, 2002).

Na universidade, essas práticas devem acontecer simultaneamente por vários setores e atores sociais, como por exemplo, sensibilização, conscientização, acessibilização, capacitação docente e da equipe técnica, adequações curriculares, ampliações de prazos acadêmicos, preparação de novos materiais, aquisição de tecnologias, de informação e de comunicação, entre outros recursos.

A partir dos dados colhidos junto às coordenações de cursos e núcleos pedagógicos, são frentes comuns de trabalho da UFAL e UNCISAL junto aos alunos com deficiência permanente ou deficiência temporária: atendimento com especificidades em seus processos seletivos, socialização e políticas de integração, sistematização de banco de dados acerca dos alunos com deficiência na comunidade universitária, identificação e encaminhamento das necessidades de adaptação curricular, progressivo suporte acadêmico e tecnológico, planejamento e execução de projetos urbanos de acessibilidade nos campus e treinamento de funcionários na integração social dos alunos com deficiência.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabelece uma série de práticas de inclusão e de acessibilidade que são normativos para o processo de autorização e reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL, 1999). Considerando esse marco referencial, aplicou-se uma lista entre os sujeitos do estudo que questionava

a existência das seguintes práticas em suas instituições de ensino: vestibular agendado com especificidade, cotas de vagas, ampliação de prazos acadêmicos, remoção de barreiras físicas, adaptação de procedimentos e recursos pedagógicos, máquinas de escrita e impressão em braile, acervo bibliotecário em braile, ampliação do tamanho da letra em informativos e avaliações, disponibilização de um intérprete de Libras e sala de recursos multifuncionais. Ao se fazer uma análise de todos os sujeitos pesquisados, alunos e coordenadores, pôde-se constatar que apenas uma pequena parcela deles tem conhecimento dessas práticas inclusivas.

A pesquisa demonstrou que 90% dos alunos e 85% dos coordenadores da UFAL referiram desconhecer a existência dessas práticas em seus cursos, e apenas 10% dos alunos e 15% dos professores informaram conhecer e ser beneficiados por algumas. Por outro lado, ainda no tocante ao desconhecimento na UNCISAL, os valores encontrados entre os coordenadores foram de 87% e entre os alunos de 71%. Castro (2011) em sua pesquisa com universidades públicas brasileiras também encontrou um alto percentual de desconhecimento em relação as práticas e estratégias inclusivas realizadas pelas universidades em busca de facilitar a inclusão desses alunos.

Na UFAL, no que diz respeito às políticas de inclusão, dos alunos com deficiência há um programa ligado ao PIBIC, denominado de Eficiência na Deficiência, iniciado pelo Polo de Palmeira dos Índios cujo propósito é promover a inclusão e melhor o aproveitamento acadêmico dos alunos com deficiência da universidade, especialmente após sua interiorização. Dos 14 alunos aqui pesquisados, apenas dois, tinham conhecimento do programa porque são beneficiados por monitores de inclusão. Entre os 15 coordenadores de curso consultados, também dois mencionaram a existência do programa, sendo justamente os dos cursos beneficiados e mentores dessa proposta. Neste contexto, estudo recente (NARDINI, 2011) realizado na UFAL com 48 sujeitos evidenciou mesmo desconhecimento entre os atores do processo de ensino e aprendizagem.

Uma das práticas da UFAL, que merece destaque, é a disponibilização de monitores de inclusão para acompanhamento de alunos com deficiência sensorial em aulas, avaliações, elaboração de trabalhos entre outras atividades. Segundo Nardini (2011), esse programa colabora com o processo de inclusão e possibilita um

envolvimento maior entre alunos com deficiência e seus colegas de curso, a fim de oportunizar evolução acadêmica para todos os alunos da UFAL com ou sem deficiência.

Ainda na UFAL, foi criada pelo Gabinete da Reitora em 2009 a Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Segurança Pública (AEDH & SP) que visa à promoção da cidadania e da cultura dos Direitos Humanos, na construção de uma política pública de Estado. Sua missão institucional é contribuir para a democratização e o fortalecimento da universidade em estreita relação com a sociedade, aprimorando ações que respeitem as diferenças e enfrentem as desigualdades (NARDINI, 2011).

A maior dificuldade para realização das práticas inclusivas no contexto universitário é a eliminação de barreiras atitudinais, ou seja, preconceito, estigmas, estereótipos e desconhecimento que causam discriminação contra os alunos com deficiência, entre outras maneiras de segregação (ALCOBA, 2008). Na medida em que é destituída a acessibilidade atitudinal, as demais barreiras também serão eliminadas. Para isso, faz-se necessário que aconteça um dialogo intersetorial e disciplinar nestas universidades, de modo que sua frente de trabalho seja uma linguagem comum a todos que compõe a comunidade acadêmica.

4.4 Conclusão

Esta pesquisa revelou que o aluno com deficiência da universidade pública no estado de Alagoas, em geral, apresenta deficiência física, é do sexo masculino, solteiro, têm aproximadamente 25 anos e reside com os pais. Sua renda familiar em média é de 5 salários mínimos, não trabalha e é financiado pelos pais.

Fica também evidenciado que as principais características facilitadoras do acesso e da permanência desse tipo de aluno no ensino superior foram o apoio familiar, a colaboração dos colegas de sala de aula e o envolvimento do próprio aluno e de seus professores. Por outro lado, tem travado essa inclusão o sucateamento da estrutura física, o desrespeito às normas de acessibilidade e a discriminação por parte de alguns integrantes da universidade.

Confirmou-se que a inclusão: de pessoas com deficiência no ensino superior ainda é um acontecimento tímido e pouco valorizado. No contexto dos cursos de graduação em saúde é ainda mais recente a chegada destes alunos, o que possivelmente motiva a hesitação e a insegurança universitária em recebê-los, decorrente da falta de experiência e de contato prévio com tipo de aluno e do desconhecimento dos apoios e adaptações possíveis ou já disponíveis na universidade.

Outro diagnóstico baseado no estudo é que os docentes pesquisados em ambas as universidades envolvidas são carentes de recursos para atender as especificidades desta clientela, como por exemplo, Libras, Braille e métodos complementares de ensino e aprendizagem. Sendo urgente a necessidade de políticas institucionais de capacitação docente, discente e da equipe técnica para que todos sejam multiplicadores do respeito às diversidades que são próprias da subjetividade humana em relação.

Não se pode negar que tanto a UFAL quanto a UNCISAL têm sido palco de muitos avanços, tanto em nível de legislação como de estratégias pedagógicas. Contudo, há muito ainda a ser construído, a ser discutido e amadurecido para que o processo de inclusão nestas instituições se efetive e estes alunos ocupem seu lugar de direito, sem que não seja mais alvo de descaso e de indiferença.

Espera-se que novas pesquisas e esforços sejam despendidos para que a educação inclusiva no ensino superior aconteça de maneira mais contundente, tornando-a uma real conquista desta parcela da sociedade. Nestes termos, as necessidades especiais dessas pessoas não devem ser encaradas como uma barreira para que todos tenham acesso à formação superior de qualidade.

4.5 Conflito de interesse

Os autores declaram não haver nenhum conflito de interesse.

REFERÊNCIAS

ALCOBA, S. A. C. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 2008. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ALMEIDA, K.; IÓRIO, C. M. M. **Próteses auditivas**: fundamentos teóricos e aplicações clínicas. São Paulo: Lovise, 1996.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional**: temas básicos de psicologia. São Paulo: EPU, 1986. v. 8.

BASSETE, F. **Número de portadores de deficiência nas universidades cresceu 179% em 5 anos**. 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/0,,MUI31348-5604,00.html>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

BEYER, H. O. Educação inclusiva ou integração Escolar? implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: BRASIL. Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico**: educação inclusiva: direito a diversidade. Brasília, DF, 2006. (III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade). .

BRASIL. **Decreto nº 3. 298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>> Acesso em: 23 maio 2013.

BRASIL. **Lei nº 10. 098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l10098.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenações Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília, DF, 2002. fasc. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf. Acesso em: 11 jun. 2010.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. O (A) aluno (a) com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió/AL. **Debates em Educação**, Maceió, v.3, n.5,p. 63-81, jan./jun.2011.

CARVALHO, R. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTRO, S. F. de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n°. 196, de 10 de outubro de 1996.** Aprovar as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos, ficando revogada a Resolução n°. 01/88. Brasília, DF, 1996.

DELPHINO, M. **Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no seu curso superior.** 2004. 230f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Marckenzie, São Paulo, 2004.

DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. C. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, jan.-abr, p. 57-72, 2010.

FARREL, M. **Guia do professor: deficiências sensoriais e incapacidades físicas: estratégias educacionais em necessidades especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MONTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas.** São Paulo: MEC; SEESP, 2007.

FERREIRA, S. L. **Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais.** **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p. 43-60, jan.-abr. 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HONORA, M; FRIZANCO, M. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. 192p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores sociais e econômicos dos últimos dez anos: (2009).** Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=987>> Acesso em: 29 abr. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação superior brasileira: 1991 – 2004.** Brasília, DF, 2006. 28 v. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matrícula do aluno portador de deficiência no ensino superior no Brasil.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed154.thm>>. Acesso em 10 out. 2011.

LIMA, F J; TAVARES, F. S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, O. H. (Org.). **Itinerários da inclusão escolar**. Porto Alegre: AGE, 2008.

MASSINI, E. F. S. **Relatório final de pesquisa**: inclusão do aluno com deficiência no ensino superior ao CNPQ (financiadora), em junho de 2004.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n.1, p.121-126, 2001.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Humanismo, Ciência e Tecnologia, 2010.

MOREIRA, L. C. **Universidades e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

NARDINI, J. L. **Formas de inclusão dos alunos com deficiência visual no ambiente universitário**: um estudo de caso na Universidade Federal de Alagoas. 2011. 86f. Monografia. (Bacharelado em Administração de Empresas) - Universidade Federal de Alagoas, 2011.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, E. L. da.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa**. 4. ed. rev e atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOTERO, E. **O impacto das recentes políticas do acesso ao ensino superior (ProUni e Cotas)**. 2011. GT 25: educação e desigualdade social. Recife: ALAS, 2011. Disponível em: <<http://www.alas2011recife.com>> Acesso em: 28 nov. 2011.

5 PRODUTO DE INTERVENÇÃO

5.1 Apresentação, objetivo e justificativa

O curso de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas, cenário deste estudo e desse produto de intervenção, propõe qualificar docentes para o ensino superior na área de saúde a partir do marco referencial da interdisciplinaridade e dos princípios assistenciais do Sistema Único de Saúde (SUS).

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2011) o "Mestrado Profissional (MP)" é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (Parecer CNE/CES 0079/2002).

Neste sentido o MP responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação.

No Brasil, a CAPES é responsável por regular a oferta de programas de mestrado profissional por meio de chamadas públicas e avaliar os cursos oferecidos. A regulamentação que pretende incentivar essa modalidade foi publicada no dia 23 de junho no Diário Oficial da União pelo Ministério da Educação (MEC). A PORTARIA NORMATIVA N 7, DE 22 DE JUNHO DE 2009 tem como objetivo regulamentar o mestrado profissional, modalidade esta que estava sem regulamentação no país.

Assim, a regulamentação do MP pretende atender às seguintes necessidades:

Necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público;

Necessidade de identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas;

Necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados;

Possibilidades a serem exploradas em áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação stricto sensu com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do país;

Necessidade de capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira;

Natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido;

Relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo.

São três as diferenças em relação ao mestrado acadêmico:

1 Autorização, avaliação e reconhecimento específico para o MP pela CAPES (BRASIL, 2011), conforme diz os Artigo 6º e 9º, respectivamente:

As propostas de cursos de MP serão apresentadas à Capes mediante preenchimento por meio eletrônico via internet do Aplicativo para Cursos Novos - Mestrado Profissional (APCN-MP), em resposta a editais de chamadas públicas ou por iniciativa própria das instituições, dentro de cronograma estabelecido periodicamente pela agência."

A análise de propostas de cursos, bem como o acompanhamento periódico e a avaliação trienal dos cursos de mestrado profissional, serão feitas pela CAPES utilizando fichas de avaliação próprias e diferenciadas.

2 A segunda mudança está relatada à frente. O parágrafo 1º da alínea IX do Artigo 7º tem a seguinte redação:

O corpo docente do curso deve ser altamente qualificado, conforme demonstrado pela produção intelectual constituída por publicações específicas, produção artística ou produção técnico científica, ou ainda por reconhecida experiência profissional, conforme o caso.

3 A terceira mudança é com relação ao trabalho de conclusão final. Antes da portaria normativa, os trabalhos deveriam ser apresentados em formato de dissertação, como nos mestrados acadêmicos. Agora, o 3º parágrafo da alínea IX do Artigo 7º diz o seguinte:

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes.

No caso deste trabalho acadêmico de conclusão de mestrado optou-se pela construção de uma cartilha de orientação para educadores de alunos com deficiência permanente no ensino superior (Em apêndice B) que será proposta às universidades pesquisadas como produto de intervenção.

Esta cartilha é dirigida aos educadores e professores que lecionam em instituições de ensino superior - IES, públicas ou privadas, do estado de Alagoas no atendimento direto ou indireto a pessoas com deficiência no cotidiano acadêmico, bem como aos profissionais que fazem parte da equipe técnica de acessória e ou de apoio pedagógico destas instituições.

Foi desenvolvida com o objetivo de oportunizar algumas orientações especializadas para os educadores de IES que abordam ou venham a abordar em

seu exercício profissional pessoas com deficiência, com a finalidade de melhorar o acolhimento e a inclusão desta clientela. Aqui, encontrará informações sobre tipos, causas, reabilitação, limitações e potencialidades; papel da inclusão, legislação pertinente e práticas pedagógicas de inclusão.

São atores dessa inclusão no ambiente universitário, o aluno sujeito, signatário do direito de ser incluído, o professor que assessorado na construção dos saberes que envolvem a educação das pessoas com deficiência, a fim de que a educação inclusiva de fato oportunize a aprendizagem significativa de seus alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades, e por último, a família elemento indispensável no processo de inclusão de seus filhos.

Essa cartilha justifica-se pela necessidade de conscientizar professores e comunidade universitária a viver o ideal de que todo encontro é um encontro com as diferenças e subjetividades de uma dada existência.

O produto de intervenção, tal como está proposto, deve ser compreendido e desenvolvido como uma ação conjunta entre universidades, gestores, educadores, professores. Todos integrados e buscando a efetivação de uma sociedade menos excludente e mais humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diferenças entre o mestrado profissional e o acadêmico**. 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

LIMA, U. T. S.; COSTA, A. C. S. **Cartilha de orientação para educadores de alunos com deficiência permanente no ensino superior**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Medicina, 2013.

6 CONCLUSÕES GERAIS

Esta pesquisa buscou analisar a inclusão de alunos com deficiência permanente nos cursos de graduação em saúde de universidades públicas do estado de Alagoas.

Para tal, esta análise apoiou-se em num conjunto de variáveis categóricas que contemplam alguns aspectos da realidade vivida por um conjunto de alunos que aceitaram participar da pesquisa.

Realizou-se inicialmente uma revisão integrativa da literatura sobre a inclusão desse tipo de alunado no ensino superior no Brasil, que mostrou que a exclusão ainda é um problema na educação, de difícil solução em todos os níveis do ensino regular. Sendo uma temática carente de olhares, merecedora de atenção e de profundas reflexões capazes de colaborar com ações efetivas de reconhecimento e de aceitação do diferente que tem o direito de ser incluído.

Em geral, apresentam o seguinte perfil socioeconômico são deficientes físicos, do sexo masculino, jovens, solteiros, sem filhos, moram e são financiados pelos pais, não trabalham, dependem do transporte público e não ingressaram na universidade via sistema de cota.

A quantidade de alunos declarados com algum tipo de deficiência, esse número ainda é muito pequeno para o universo daqueles fora dos muros das universidades públicas de Alagoas, que por algum motivo ainda não conseguiram superar as barreiras “quase” intransponíveis dessa inserção em busca da realização do sonho por um curso superior.

Muitos alunos demonstraram um desconhecimento importante sobre seus direitos como pessoa com deficiência, principalmente aqueles com deficiência física que reportaram menos conhecimento que os alunos com limitações sensoriais.

Foram também os alunos com limitações sensoriais, a exemplo da surdez e da cegueira, aqueles que mais pronunciaram dificuldades de aprendizagem e de relacionamento. Por sua vez, os deficientes físicos não relataram nenhuma interferência no aprendizado.

As principais características facilitadoras do acesso e da permanência para esse grupo de alunos no ensino superior foram o apoio familiar, a colaboração dos colegas de sala de aula, envolvimento do próprio aluno e de seus professores. Por outro lado, essa inclusão tem sido dificultada por fatores como sucateamento da estrutura física, o desrespeito às normas de acessibilidade e a discriminação por parte de alguns integrantes da universidade.

Outro aspecto que a pesquisa revelou foi o importante papel que o educador desempenha na trajetória acadêmica desses alunos no sentido de ajudar no êxito escolar. Infelizmente grande parcela deles desconhece as necessidades especiais desses alunos e confessam nunca terem recebido preparo formal para essa responsabilidade.

Socializar esse trabalho oportuniza ao meio docente mais uma fonte de conhecimento sobre as deficiências e como participar humanamente desse processo de inclusão. Espera-se de alguma maneira colaborar para o fim de uma sociedade excludente e hostil, marcada por sofrimento e atos gritantes de preconceito e discriminação. A ação de ensinar é sinônima da ação do cuidar e ambas são expressões exclusivas do ser e do fazer do humano.

Diante de tudo que foi aqui apontado e discutido, fica o desejo de que o direito a inclusão, não apenas a educacional, não apenas a dos “deficientes”, não apenas dos negros, não apenas dos índios, mas, enfim a de todos, seja algo natural do encontro das diferenças do objetivo e do subjetivo entre as pessoas.

Futuras investigações poderiam envolver instituições privadas de ensino superior e outras áreas de conhecimento além da saúde. Poderiam ainda, abranger a integração de técnicas qualitativas de pesquisas. Sugere-se, também, uma pesquisa que envolva todos os cursos das universidades públicas de Alagoas. Neste sentido, ter-se-ia um diagnóstico conclusivo com condições de colaborar para ações preventivas e intervencionistas para o alunado com deficiência em processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, I. B.; MELO, F. R. L.V de. Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior: algumas reflexões. **Interface**: Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, v. 8, jul./dez. 2011.
- ALCOBA, S. A. C. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 2008. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- ALMEIDA, K.; IÓRIO, C. M. M. **Próteses auditivas**: fundamentos teóricos e aplicações clínicas. São Paulo: Lovise, 1996.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional**: temas básicos de psicologia. São Paulo: EPU, 1986. v. 8.
- ANDRADE, M. S. A. et al. Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior. **Revista Digital de Pesquisa**, Barreiras, v. 1, 2006.
- AUAD, J. C.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Educação especial superior: o exemplo da Universidade de Brasília. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 213-224, maio/ago. 2009.
- BARBOSA, A. S.; DUARTE, A. C. S. Educação superior para pessoas com deficiência: com a palavra estudantes da cidade de Jequié-Ba. **Revista FACED**, Salvador, n. 15, p. 93-110, jan./jul. 2009.
- BARBOSA, G. S. **Resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª Série**: validação e aplicação do questionário do índice de resiliência: adultos – Reivich - Shatté / Barbosa. 2006. 313 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica, São paulo, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.
- BASSETE, F. **Número de portadores de deficiência nas universidades cresceu 179% em 5 anos**. 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/0,,MUI31348-5604,00.html>>. Acesso em: 22 dez. 2011.
- BATISTA, N. A. O professor de medicina em sala: vivenciando uma prática. In: BATISTA, N. A; SILVA S. H. B. **O professor de medicina**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 111-124.
- BEYER, H. O. Educação inclusiva ou integração Escolar? implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: BRASIL. Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos**: educação inclusiva: direito a diversidade. Brasília, DF, 2006. (III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade).

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.139, jan./abr. 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diferenças entre o mestrado profissional e o acadêmico**. 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 3. 298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>> Acesso em: 23 maio 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5. 296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l10098.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nova LDB (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). Rio de Janeiro, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10. 098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l10098.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenações Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento dos recursos e credenciamento de instituições. São Paulo: MEC, SEESP, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 1 de abril 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília, DF, 2002. fasc. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf. Acesso em: 11 jun. 2010.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. O (a) aluno (a) com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió/AL. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 5, p. 64-81, jan./jun. 2011.

CARVALHO, R. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASARIN, R. G.; OLIVEIRA, M. A. de. Incluir ou excluir: a educação para o aluno com necessidades especiais chega ao ensino superior? **Revista Travessias**: Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte, Cascavel, v 2, n. 1, p. 1-19, 2008. ISSN 1982-5935. Disponível em: <http://e.revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2912/2074>. Acesso em: 20 jun. 2010.

CASTRO, S. F. de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CHAHINI, T. H. C.; SILVA, S. M. M. Educação Superior: os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência auditiva em São Luís do Maranhão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE (EPENN), 18, 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: EDUFAL, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprovar as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos, ficando revogada a Resolução nº. 01/88. Brasília, DF, 1996.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, D. A. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v 15, n.1, p. 65-80, jan.-abr. 2009.

DELPHINO, M. **Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no seu curso superior**. 2004. 230f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Marckenzie, São Paulo, 2004.

DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. C. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, jan.-abr, p. 57-72, 2010.

FARREL, M. **Guia do professor**: deficiências sensoriais e incapacidades físicas: estratégias educacionais em necessidades especiais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.27, n.4, p. 636-647, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf> . Acesso em:

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p. 43-60, jan./abr. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, S. N.; CASTANHO, D. M. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2006.

FU-I, L.; BOARATI, M. A; MAIA, A. P. F. **Transtornos afetivos na infância e na adolescência: diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FUMES, N. L. F.; CALHEIROS, D. S. A inclusão de alunos com deficiência na educação superior: a experiência das instituições privadas de ensino de Maceió/AL. In: SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS,4, 2010, Natal. **Anais...** Natal: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do norte, 2010.

FUMES, N. L. F.; LIMA, T. H. M.; CALHEIROS, D. S. A inclusão do aluno com deficiência nos cursos de educação física da cidade de Maceió/AL: confrontando a opinião de alunos com deficiência e seus coordenadores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 27., 2011, Porto Alegre; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2011. Disponível em: <www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII> . Acesso em: 10 jul. 2010.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Instituto Brasileiro de Economia. **Retratos da deficiência no Brasil** (texto na internet). Rio de Janeiro: FGV; c2003. (citado 2007 Fev 10). Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/retratos_Deficiencia_Brasil.asp>. Acesso em: 11 jun. 2010.

GARMEZY, N. Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. **American Behavioral Scientist**, Princeton, v. 34, 416-430, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a identidade deteriorada. 4ed. Rio de Janeiro: LTR, 1998.

GONZÁLEZ, E; DÍAZ, J M. Deficiência auditiva: avaliação e intervenção. In: GONZÁLEZ, E. et al. **Necessidades educacionais especiais**. Tradução: Dais Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUARINELLO, A. C. et al. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 99-120, jan./abr 2009.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2000**. Rio de Janeiro; 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: 2006. Brasília, DF, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: 2007. Brasília, DF, 2007.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2006.

LIMA, F J; TAVARES, F. S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, O. H. (Org.). **Itinerários da inclusão escolar**. Porto Alegre: AGE, 2008.

LIMA, U. T. S.; COSTA, A. C. S. **Cartilha de orientação para educadores de alunos com deficiência permanente no ensino superior**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Medicina, 2013.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E.G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p 27-42, jan./abr. 2007.

MASSINI, E. F. S. **Relatório final de pesquisa**: inclusão do aluno com deficiência no ensino superior ao CNPQ (financiadora), em junho de 2004.

MASSINI, E. F.S; CHAGAS, P. A. C.; COVRE, T. K. M. Facilidades e dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para alunos com deficiência visual em universidades regulares. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ed. 34, ago. 2006.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ed. 30, abr. 2005.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n.1, p. 121-126, 2001.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidência na saúde e na enfermagem. **Texto e Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-64, 2008.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Humanismo, Ciência e Tecnologia, 2010.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005.

MOREIRA, L. C. **Universidades e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

MOREIRA, L. C.; CORREIA, G. Transformando nós em laços: percalços e vicissitudes da inclusão na Universidade Federal do Paraná. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP. 2007.v. 1. p. 1-10.

MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Revista Escritos sobre Educação**, Ibirité, v. 5, n. 1, p.19-25, jan./jun. 2006.

NARDINI, J. L. **Formas de inclusão dos alunos com deficiência visual no ambiente universitário**: um estudo de caso na Universidade Federal de Alagoas. 2011. 86f. Monografia. (Bacharelado em Administração de Empresas) - Universidade Federal de Alagoas, 2011.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 151-169, 2006.

PEREIRA, M. M. Inclusão no ensino: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 163-174, 2008.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, n. 23, p. 345-356, set.-dez. 2010.

RAMALHO, M. N.; CARNEIRO, M. A. B. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Estadual da Paraíba: aspectos dessa experiência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n 18, p. 110-116, jul.-dez. 2008.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Revista de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v 26, n.1, p. 111-132, abr. 2010.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, maio-ago. p. 197-212, 2009.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, E. L. da.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa**. 4. ed. rev e atual. Florianópolis: UFSC, 2005

SILVA, A. N. O; TAUCHEN, G. Políticas públicas, espaços e lugares: as questões de pertencimento de deficientes visuais à educação superior. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ed. 53, dezembro, 2012.

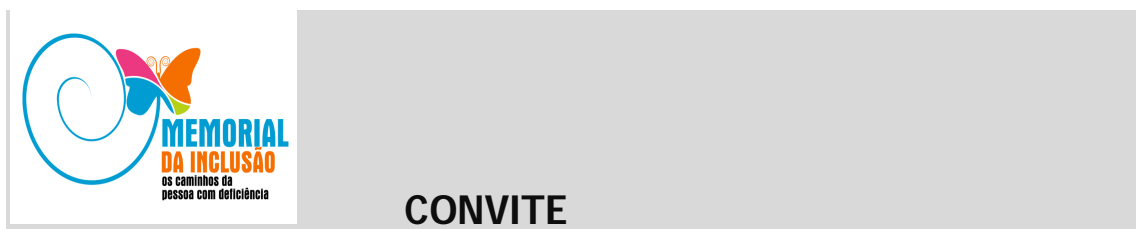
SILVA, A. B. P.; ZANOLLI, M. L.; PEREIRA, M. C. C. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. **Revista Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 13, n.2, p.175-183, 2008.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n 1, p.127-136, jan.-abr. 2010.

SOTERO, E. **O impacto das recentes políticas do acesso ao ensino superior (ProUni e Cotas)**. 2011. GT 25: educação e desigualdade social. Recife: ALAS, 2011. Disponível em: <<http://www.alas2011recife.com>> Acesso em: 28 nov. 2011.

STILLWELL, S. et al. Evidence-based practice, step by step: Searching for the evidence. **American Journal of Nursing**, Philadelphia, v. 110, n. 5, p. 41-47, 2010.

APÊNDICE A – Convite para apresentação do produto de intervenção



Para:

Prezados Professores dos Cursos de Graduação em Saúde do CESMAC, UFAL e UNCISAL.

CONVIDO a todos vocês, para a apresentação interna de meu **TRABALHO DE CONCLUSÃO DE MESTRADO: PESQUISA E PRODUTO DE INTERVENÇÃO**, que acontecerá na sexta-feira dia 30 de Agosto de 2013 na Disciplina de Seminário de Pesquisa do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Cesmac.

Apresentação da Pesquisa: (das 09 às 10h)

Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do estado de Alagoas: atores, realidade e práticas.

Produto de Intervenção: (das 10 às 11h)

Cartilha de orientação para educadores de alunos com deficiência Permanente no ensino superior

Local: Auditório principal da FCBS-CESMAC.

Horário: 9 às 11h

Conto com a presença de todos!
Abraços,

Uirassú Tupinambá Silva de Lima

Professor do Curso de Enfermagem do CESMAC.
Enfermeiro do Hospital Geral do Estado de Alagoas.
Mestrando em Ensino na Saúde - FAMED/UFAL

ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética



Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino do Centro Universitário Cesmac (COEPE)

Registro nº 25000.196371/2011-70 – CONEP/CNS/SIPAR/MS – 10/11/2011.

Maceió, 10 de outubro de 2012.

PARECER CONSUBSTANCIADO

I) IDENTIFICAÇÃO:

Protocolo nº: 1442/12 **Título:** Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do Estado de Alagoas: atores, realidade e práticas

Grupo III Área de conhecimento: Ciências Humanas **Código:** 7.08

Pesquisador Responsável: Uirassú Tupinambá Silva de Lima

Instituição Responsável: Universidade Federal de Alagoas

Data de Entrada: 21/05/2012 **Analísado na 64ª Reunião Extraordinária** **Data da Reunião:** 06/09/2012

II) SUMÁRIO GERAL DO PROTOCOLO:

O acesso, a permanência e o egresso de alunos com deficiência auditiva, visual, física ou múltipla na educação formal superior, nas mais diversas áreas do conhecimento, como meio de sustentação e inserção social, é um acontecimento cada vez mais comum, o que significa uma possibilidade de equiparação de oportunidades educacionais e o compromisso com o princípio de direitos para todos. Com base nisso, essa pesquisa, a partir de um recorte situacional, busca analisar o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais por deficiência no cenário dos cursos superiores em saúde de instituições públicas de ensino superior do Estado de Alagoas. Trata-se de uma investigação quantitativa, do tipo analítico e transversal. Serão estudados alunos dos cursos de educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, nutrição, odontologia, psicologia, radiologia e terapia ocupacional das seguintes IES: em Maceió, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL); em Arapiraca, Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa projeta trabalhar com todos os alunos com necessidades especiais por deficiência regularmente matriculados nas IES acima, ou seja, um estudo censitário, respeitando os critérios de inclusão e exclusão, tendo em vista que a projeção nacional é de 4% de alunos com deficiência matriculados no ensino superior e, destes, em média 1% são alunos de cursos da área de ciências biológicas ou da saúde. Em média o número de vagas preenchidas em cursos superiores em saúde das escolas públicas de Alagoas é de aproximadamente 5000, estima-se que destas aproximadamente 30 delas sejam ocupadas por pessoas com deficiência, sendo este o número de alunos com deficiência que se espera encontrar nesta pesquisa. Serão também abordados os 11 coordenadores de curso em relação ao alunado com deficiência e ao tocante as práticas inclusivas utilizadas pelas instituições pesquisadas. Nas instituições e ou cursos que não tiverem este tipo de alunado os coordenadores de curso serão ouvidos em relação às práticas inclusivas do curso sob sua gerência. A relação dos alunos que poderão compor a população do estudo será solicitada na coordenação de cada curso ou na secretaria de cada instituição de ensino pesquisada. Ou ainda, pelo setor apontado pela instituição. A intenção é trabalhar com a população encontrada, excluindo apenas aqueles que se recusem a participar. A coleta de dados será desenvolvida por questionário individual, garantindo-se privacidade e a confidência das informações com os sujeitos nas instituições em datas previamente agendadas. O recrutamento dos alunos para pesquisa acontecerá a partir da busca ativa destes, com a ajuda dos dados fornecidos pelas coordenações (ou pró-reitorias) de graduação das referidas instituições. Junto a estas coordenações será aplicado um instrumento que contará com seis quesitos em sua maioria com perguntas fechadas que colaborará na coleta de informações em relação a este aluno e sua inclusão. Quando encontrados, serão consultados sobre o interesse em participar da pesquisa, sendo isto documentado por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Não haverá despesas pessoais para os pesquisados. A coleta de dados para o trabalho será desenvolvida em datas previamente agendadas em comodidade aos sujeitos da pesquisa. Sendo aplicado para isso um questionário que deve ser respondido individualmente pelos alunos sujeitos da pesquisa com a ajuda do pesquisador se assim ele julgar necessário, garantindo-se privacidade e a confidência das informações produzidas. Nestes instrumentos não serão redigidos a identidade dos pesquisados. Os questionários receberão um número de identificação para simples sistemática da coleta de dados, contará com perguntas fechadas (em sua maioria) e de perguntas abertas. Os coordenadores ou responsáveis pelo curso também responderam individualmente a um questionário que abordará algumas variáveis em relação a dados gerais deste alunado, de sua deficiência e das práticas inclusivas institucionais. Serão incluídos na pesquisa os alunos regularmente matriculados a partir do 1º

semestre em um dos cursos supracitados, que apresentem uma das seguintes deficiências: física, visual, auditiva e múltipla; e que aceitem fazer parte do estudo por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Serão excluídos os que não atendam a um ou mais dos critérios estabelecidos acima e/ou os sujeitos daquelas instituições que não autorizem a realização deste estudo. Considera-se que toda pesquisa com seres humanos envolve risco. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Neste sentido a pesquisa não irá fazer vinculação dos resultados com os nomes dos indivíduos. São riscos potenciais: (a) Trazer aos sujeitos da pesquisa recordações de fatos negativos de sua vida. Os pesquisadores se comprometem em garantir a privacidade e confidencialidade de todos os dados do estudo; (b) Constrangimento em responder parte ou todas as perguntas do formulário de coleta de dados. Para minimizar as expectativas que possam ocorrer, durante o estudo, serão esclarecidos os objetivos, a sua importância, os riscos e benefícios do mesmo. Para minimizar tais riscos o pesquisador se compromete durante o preenchimento do questionário a ouvi-los e se necessário encaminhá-los a um aconselhamento psicológico. Por outro lado, a pesquisa terá como benefícios potenciais iniciar uma discussão acerca da inclusão do alunado com necessidades especiais por deficiência junto às instituições a priori mencionadas; colaborar para criticidade e reflexão destes alunos em relação as suas condições; subsidiar ações docentes para melhorar o acolhimento destes alunos; e despertar as instituições envolvidas em relação ao crescimento desta clientela e de suas necessidades. O pesquisador responsável suspenderá a pesquisa ao perceber algum risco ou dano ao sujeito participante do estudo, conseqüente a mesma, não previsto no termo de consentimento. O comitê de ética será informado sobre os fatos relevantes que alterem o curso normal da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento resultante de sua participação terão direito a assistência psicológica integral com local, data e hora combinado, desde que este dano seja comprovado.

III) TCLE (linguagem adequada, descrição dos procedimentos, identificação dos riscos e desconfortos esperados, endereço do responsável, ressarcimento, sigilo, liberdade de recusar ou retirar o consentimento, entre outros):

Apresentado com identificação das diretrizes definidas na Resolução 196/96 CNS/MS.

IV) CONCLUSÃO DO PARECER

APROVADO

V) CONSIDERAÇÕES

Ilmo. Prof. Esp. **Uirassu Tupinambá Silva de Lima**, lembre-se que, segundo a res. CNS 196/96

- Sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, por ele assinado, a não ser em estudo com autorização de declínio;
- V.S.^a deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;
- O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador, assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP;
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas
- Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente em 13/02/2013 e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

Atenciosamente


 Profa MSc. Alice Cristina Oliveira Azevedo
 Coord. do COEPE/CESMAC

ANEXO B – Confirmação de recebimento do artigo ¹

uirassu tupinamba silva de lima,

Agradecemos a submissão do seu artigo "Revisão integrativa sobre a inclusão do aluno com deficiência" para Revista Educação Especial.

Confira seu artigo on-line através do link abaixo:

<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

Em caso de dúvidas, envie suas questões para este email. Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de transmitir ao público seu trabalho.

Clenio Perlin Berni

Revista Educação Especial

¹ Revista Educação Especial
<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial>

ANEXO C – Confirmação de recebimento do artigo 2

PARA Uirassú Tupinambá Silva De Lima,

Agradecemos a submissão do seu manuscrito "INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CURSO DE ENFERMAGEM EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE ALAGOAS" para Revista Brasileira de Ciências da Saúde - USCS. Através da interface de administração do sistema, utilizado para a submissão, será possível acompanhar o progresso do documento dentro do processo editorial, bastando logar no sistema localizado em:

URL do Manuscrito:

http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/author/submission/2251

Login: uirassulima

Em caso de dúvidas, envie suas questões para este email. Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de transmitir ao público seu trabalho.

Carlos Alexandre Felício Brito
Revista Brasileira de Ciências da Saúde - USCS
Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito
Revista Brasileira de Ciências da Saúde
http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude

ANEXO D – Confirmação de recebimento de artigo 3**[Educ.Pucrs] Agradecimento pela Submissão**

DE: Kelly Luiz da Silva PARA Você

Exibir detalhes

De

- Kelly Luiz da Silva

Para

- Uirassú Tupinambá Silva De Lima

Prezado/a Uirassú Tupinambá Silva De Lima,

Agradecemos a submissão do seu manuscrito "Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do estado de Alagoas: atores, realidade e práticas" para Educação.

Através da interface de administração do sistema, utilizado para a submissão, será possível acompanhar o progresso do documento dentro do processo editorial, bastando logar no sistema localizado em:

URL do Manuscrito:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/author/submission/14464>

Login: uirassulima

Reiteramos a importância das questões trazidas nas normas da revista (aceitas por ocasião da submissão) e que deverão ser cumpridas. Em especial, encarecemos a observância dos itens das normas que vetam a submissão concomitante do mesmo artigo a dois periódicos e a necessidade de aviso prévio para retirada do artigo, o que somente será possível caso o artigo não esteja agendado para publicação e em fase de editoração.

Em caso de dúvidas, envie suas questões para este e-mail. Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de transmitir ao público seu trabalho.

Kelly Luiz da Silva

Educação

Educação

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced>

TRABALHO PUBLICADO

**ORIENTAÇÃO PARA EDUCADORES DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA PERMANENTE NO ENSINO SUPERIOR**



**UIRASSÚ TUPINAMBÁ SILVA DE LIMA
ANTONIO CARLOS SILVA COSTA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE MEDICINA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE MEDICINA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE

AGRADECIMENTOS

Aos coordenadores dos cursos de graduação em ciências da Saúde da Universidade Federal de Alagoas e da Universidade de Ciências da Saúde do Estado de Alagoas que colaboraram na execução dessa pesquisa para conclusão do Mestrado em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da UFAL, do qual resultou a idéia de elaboração desta cartilha.

A todos os alunos com deficiência que participaram da mesma, sem os quais nosso trabalho não seria possível.

Ao orientador e também co-autor dessa cartilha professor doutor Antônio Carlos da Silva Costa

ORIENTAÇÃO PARA EDUCADORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA PERMANENTE NO ENSINO SUPERIOR

Maceió - 2013

SUMÁRIO

- APRESENTAÇÃO	5
- INTRODUÇÃO	6
- JUSTIFICATIVA	8
- INCLUSÃO E UNIVERSIDADE	9
- DEFICIÊNCIA	10
- DEFICIÊNCIA FÍSICA	11
- DEFICIÊNCIA AUDITIVA	14
- DEFICIÊNCIA VISUAL	20
- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	24
- DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E SURDOCEGUEIRA	27
- DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	28
- ASSOCIAÇÕES	30
- PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS	31
- SITES RECOMENDADOS	32
- FILMES RECOMENDADOS	34
- CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
- BIBLIOGRAFIA	41

APRESENTAÇÃO

Esta cartilha é dirigida aos professores que lecionam em instituições de ensino superior - IES, públicas ou privadas, do estado de Alagoas no atendimento direto ou indireto a pessoas com deficiência no cotidiano acadêmico, bem como aos profissionais que fazem parte da equipe técnica de acessória e ou de apoio pedagógico destas instituições. É produto de uma pesquisa de dissertação do Mestrado em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas.

Foi desenvolvida com o objetivo de oportunizar algumas orientações especializadas para os educadores de IES que abordam ou venham a abordar em seu exercício profissional pessoas com deficiência, com a finalidade de melhorar o acolhimento e a inclusão desta clientela. Aqui, encontrarão informações sobre tipos, causas, reabilitação, limitações e potencialidades; papel da inclusão, legislação pertinente e práticas pedagógicas de inclusão.

Na capa, utilizou-se a imagem do “Memorial da Inclusão da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo” que expressa os significados da diversidade, do circular e do espiralado, os quais simbolizam as histórias e as memórias que se cruzaram e aquelas que ainda vão se cruzar para construir uma sociedade inclusiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência significa, acima de tudo, uma mudança de olhar e de postura acerca destas pessoas. Implica em deixar para trás o paradigma tradicional da educação especial e o da integração, que segregam e discriminam pessoas. Incluir significa acolher, estimular suas potencialidades e respeitar suas limitações, buscando a constituição de um ambiente de equidade e de encontro cotidiano das diversidades humanas.

Assim, essa inclusão deve ser entendida como um movimento que não tem como finalidade privilegiar uma classe em detrimento da outra, mas uma prática educacional que atenda a todas as pessoas e que estas possam aprender juntas, promovendo o desenvolvimento social e pessoal, independentemente das características que o alunado possa ter ou até mesmo adquirir, declarados deficientes ou não (1,2).

Por muito tempo, estes alunos estiveram à margem dos grupos sociais, mas, à medida que os direitos do homem à igualdade e à cidadania tornaram-se motivo de preocupação, algumas mudanças na história começaram a ocorrer. A Educação Especial no Brasil, por exemplo, traz marcas da marginalização e da assistência social. Uma breve retrospectiva da trajetória do atendimento educacional oferecido a esse grupo no país mostra que ele é marcado por rótulos e classificações fortalecendo sempre a baixa expectativa desses sujeitos, enfatizando muito mais suas limitações do que suas potencialidades (3,4,5).

São consideradas pessoas com deficiência aquelas que se enquadram em uma das seguintes categorias - deficiência auditiva (DA), deficiência visual (DV), deficiência física (DF), deficiência mental (DM) e deficiência múltipla (MDS) (5,6).

Vale mencionar que desde 2000, os cursos superiores passaram a ser avaliados pelo MEC também de acordo com a infraestrutura física e pedagógica que oferecem as pessoas com deficiências, colaborando dessa maneira com acessibilidade e com a integralidade no âmbito esco-

lar. Assim, o acolhimento institucional ao aluno especial não favorece somente a inclusão, mas, acima de tudo, a interação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, garantindo aos alunos especiais o direito a cidadania e as condições necessárias para que possam receber uma educação adequada e libertadora (7).

Na atualidade, muitos estudos realizados por diversos pesquisadores (4,8,9) constataam que o acesso e a permanência desse tipo de alunado são mais frequentes em universidades e faculdades particulares de que nas públicas, do mesmo modo que é mais comum em cursos da área de educação, de humanidades, de e de ciências sociais aplicadas de que em ciências biológicas e da saúde.

Deve-se, ainda, destacar que a inclusão escolar conquistada no ensino básico, não deve sofrer um processo de interrupção, quando estes alunos chegam à fase de ingresso no ensino superior, para que o discurso inclusivo não se torne uma falácia.

Discutir a temática da educação inclusiva no ensino superior facilita a socialização de informações que certamente irão melhorar o desempenho de educadores, docentes e da comunidade acadêmica para o acolhimento e inclusão das pessoas com deficiência.

São atores dessa inclusão no ambiente universitário, o aluno sujeito, signatário do direito de ser incluído, o professor que assessorado na construção dos saberes que envolvem a educação das pessoas com deficiência, a fim de que a educação inclusiva de fato oportunize a aprendizagem significativa de seus alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades, e por último, a família elemento indispensável no processo de inclusão de seus filhos.

É cada vez mais frequente o número de alunos com deficiência que almejam e chega ao ensino superior, inclusive em cursos de graduação como Medicina, Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia, Nutrição, Farmácia, dentre outros, que até pouco tempo pareciam impossíveis para estes alunos. Cursos estes que além da dimensão teórica que os constituem, são marcados também pela dimensão de domínio das habilidades técnicas que pode parecer na ótica docente incompatível com algumas condições deste alunado.

Estes alunos precisam de medidas que enfrente a desinformação por meio de políticas públicas, campanhas publicitárias, filmes, peças teatrais, rodas de conversa, grupos de dança etc., onde haja a participação efetiva das pessoas declaradas com ou sem deficiência, ou seja, precisam ser acolhidas. E neste sentido o professor é o mais importante ator para dar ouvidos, para considerar, para dar crédito e para abrigar.

Desse modo, essa cartilha justifica-se pela necessidade de conscientizar professores e comunidade universitária a viver o ideal de que todo encontro é um encontro com as diferenças e subjetividades de uma dada existência.

Outro aspecto essencial que não se pode deixar de mencionar é que esse movimento está amparado no Brasil por dispositivos legais, dentre eles: a Constituição Federal, de 1988, a Lei 7.853/1989, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1.996), a Lei 10.098/2000, regulamentada pelo decreto 5296/2004, entre outras. Internacionalmente, apoiam-se em documentos como a Declaração de Educação para Todos, de Jomtien, de 1990; a Declaração de Manágua, de 1993; a Declaração de Salamanca, de 1994; a Declaração Internacional de Montreal de Montreal sobre a Inclusão, de 2001; e, mais recentemente a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2006 (1,5,10,11) .

O objetivo da educação inclusiva é abordar e combater os obstáculos que impedem que uma pessoa desenvolva-se no cenário escolar. A educação inclusiva é um acolhimento e um desdobramento das ideias atuais da educação especial.

DEFICIÊNCIA

Termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à atividade exercida pela biologia da pessoa. Este conceito foi definido pela Organização Mundial de Saúde. A expressão pessoa com deficiência pode ser aplicada referindo-se a qualquer pessoa que vivencie uma deficiência continuamente.

Contudo, há que se observar que em contextos legais ela é utilizada de uma forma mais restrita e refere-se a pessoas que estão sob o amparo de uma determinada legislação.

O Decreto n.º 5.296 de 02 de dezembro de 2004, que regulamentou as Leis n.º 10.048/00 e n.º 10.098/00, e deu nova redação ao art. 4º do Decreto n.º 3.298 de 20 de dezembro de 1999, trouxe algumas alterações no conceito de deficiência. Por este decreto considera pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

DEFICIÊNCIA FÍSICA



Sinalização de domínio público da deficiência física e da acessibilidade

A deficiência física é a 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 (12).

COMPREENDENDO OS TIPOS E SUAS CARACTERÍSTICAS (5)

- Plegia – ausência TOTAL de movimentos, maior grau de comprometimento em nível de movimento do que na paresia.
- Paresia – ausência PARCIAL de movimentos.
- Hemiplegia – perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo, direito ou esquerdo.
- Hemiparesia – perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo, direito ou esquerdo.
- Tetraplegia – perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores.
- Tetraparesia – perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores.
- Triplegia – perda total das funções motoras em três membros.

- Triparesia – perda parcial das funções motoras em três membros.
- Amputação – perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro.
- Paraplegia – perda total das funções motoras dos membros inferiores;
- Paraparesia – perda parcial das funções motoras dos membros inferiores;
- Monoplegia – perda total das funções motoras de um só membro, inferior ou superior.
- Monoparesia – perda parcial das funções motoras de um só membro, inferior ou superior.
- Ostomia – intervenção cirúrgica que cria um ostoma (abertura, ostio) na parede abdominal para adaptação de bolsa de fezes e ou urina; processo cirúrgico que visa à construção de um caminho alternativo e novo na eliminação de fezes e urina para o meio externo do corpo humano. Pode também ser traqueostomia e servir como via aérea para respiração e para eliminação de secreções traqueobrônquicas.
- Paralisia Cerebral – lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central, tendo como consequência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência intelectual. Geralmente são alunos que apresentam elevado nível de severidade e dependência, acompanhados por cuidadores.
- Obesidade – doença crônica multifatorial, na qual a reserva natural de gordura aumenta até o ponto em que causa peso excessivo e se associam a, problemas cardiovasculares, endócrinos e aumento da taxa de mortalidade.
- Insuficiência renal crônica – ausência parcial ou completa do funcionamento renal que evolui com a necessidade de terapia renal substitutiva. São alunos que apresentam muitas ausências escolares por necessidades dialíticas, internações e avaliações médicas.

O professor deverá facilitar o acolhimento do aluno com deficiência física em sala de aula regular fazendo uso de práticas como:

- Não considere a deficiência como um impedimento para nenhuma prática pedagógica, e, se isso acontecer repense seu plano de curso e aula;
- Seja sincero e informe aos seus superiores sobre suas dificuldades em relação à condução pedagógica com esse aluno;
- Cobre da sua instituição de ensino os recursos necessários para a acessibilidade do aluno;
- Observe se a cadeira propicia ao aluno conforto, segurança e melhores condições de aprendizagem.
- Mantenha as carteiras, de forma a possibilitar a passagem de cadeira de rodas ou a facilitar a locomoção de alunos com muletas ou obesos.
- Incentive atividades em grupo;
- Ofereça sempre que possíveis tarefas táteis ou visuais para que ocorra compreensão da mensagem oral ou escrita;
- Oportunize sempre que possível atenção individualizada as queixas do aluno;
- Dialogue com os demais colegas docentes e demais discentes sobre a temática da deficiência física, procurando incentivá-los a auxiliar os colegas sempre que solicitado e necessário;
- Oriente o aluno sempre ficar na primeira fila na sala de aula ou nos locais mais estratégicos para deslocamento;
- Nas aulas práticas como, por exemplo, anatomia e ou de semiologia uma boa estratégia são os ensaios fotográficos ou a filmagem da técnica;
- Apontar se necessário um monitor da disciplina prática para colaborar no acompanhamento do aluno com deficiência física durante as aulas.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA



Sinalização de domínio público da deficiência auditiva

A deficiência auditiva é a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (Db) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz (12).

É por meio da audição que o ser humano usualmente consegue identificar e reconhecer os diferentes sons ambientais, assim como se comunicar com os seus semelhantes. A audição é um importante elemento sensorial no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das funções neuropsicológicas.

A deficiência auditiva ocorre quando alguma das estruturas da orelha apresenta uma alteração, ocasionando uma diminuição da capacidade de perceber o som, na maioria das vezes a pessoa com deficiência auditiva se comunica pela fala e apresenta uma perda auditiva de grau leve ou moderado. Enquanto a surdez é a incapacidade completa em perceber o som. O surdo comunica-se por meio de linguagem de sinais e apresenta uma perda auditiva de grau severo ou profundo (5).

No Brasil, existem cerca de 5,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, ou seja, 2% da população apresenta uma perda auditiva. Neste, o termo deficiência auditiva inclui a deficiência auditiva,

perda parcial, e a surdez, perda severa ou profunda (5,13).

Tanto a deficiência auditiva quanto a surdez apresentam características bem definidas, ambas são constantemente apontadas como responsáveis por limitação no desenvolvimento global com reflexos negativos nas relações sociais, psicológicas e interacionais. Sendo por este motivo fundamental a estimulação permanente de outros coadjuvantes sensoriais que desmobilizem esse quadro (5,13).

Quanto mais precoce for diagnosticado a deficiência auditiva ou a surdez, maiores serão as chances de sucesso na reabilitação, em especial quando há parceria de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e participação da família, dos educadores, da sociedade, de profissionais da saúde e de terapia fonoaudiológica. Por outro lado, o diagnóstico tardio causa dificuldade de desenvolvimento, em nível de linguagem ou nos níveis social, psíquico e cognitivo (5,13,14).

O diagnóstico médico em geral consegue isolar a causa mais provável da perda auditiva, mas nem sempre isso é possível por falta de dados da família. A maioria dos casos ainda é de etiologias desconhecidas.

Esse diagnóstico inicia-se por uma minuciosa avaliação audiológica a fim de detectar o grau de perda auditiva e em seguida confirmar o resíduo auditivo para ver se mediante o uso de uma prótese é conseguir um determinado nível de audição. Posteriormente, um especialista analisa os aspectos comunicativos e linguísticos. Por meio dessa avaliação, é possível identificar como o sujeito se comunica que modalidade emprega e seu tipo de estrutura (14, 15).

Em relação ao período de aquisição da deficiência auditiva ou a surdez, essa pode ser congênita, quando a pessoa já nasceu surda e, neste caso a surdez é pré-lingual, ou seja, estava presente antes da

aquisição da linguagem; ou adquirida quando a pessoa nasce ouvindo e perde sua audição no decorrer da idade, de maneira aguda ou crônica; neste caso a surdez é pré-lingual ou pós-lingual, dependendo da perda ter sido antes ou depois da aquisição da linguagem (6,15).

A deficiência auditiva ou a surdez podem ser pré-natais, perinatais ou pós-natais. Nas pré-natais são desencadeadas por fatores genéticos, hereditários, por doenças adquiridas pela mãe na gestação e por exposição materna a drogas ototóxicas. Nas perinatais causadas por anóxia, fórceps, parto rápido ou demorado demais. Nas pós-natais originam-se por meningite, caxumba, sarampo, drogas ototóxicas, idade avançada, traumas, otites e ruídos de repetição (5, 13,14).

Uma pessoa só pode ser considerada surda, quando sua audição não é funcional mesmo com o uso de próteses ou aparelhos auditivos. Por outro lado, os deficientes auditivos ou hipoacústicos são aqueles que têm sua audição dificultada e que pode se beneficiar a partir do uso de tais próteses ou aparelhos auditivos, minimizando ou até mesmo solucionando esse déficit (5,13,15).

As deficiências hipoacústicas classificam-se em função do grau da perda auditiva, sua ordem e localização. Quando a lesão se localiza no ouvido externo ou no médio é denominada como deficiência de transmissão ou deficiência mista dependendo da intensidade da lesão. Quando se origina no ouvido interno e no nervo auditivo é dita deficiência interna ou sensorineural (14).

A medida mais importante para prevenção da deficiência auditiva é a vacinação contra a rubéola em mulheres em idade fértil, pois cerca de 70% dos casos de deficiência auditiva são atribuídos à aquisição dessa doença por mães no primeiro trimestre da gravidez, período quando no qual estão sendo formados os olhos, as orelhas e o sistema cardíaco. Nessa fase, pode ocorrer a síndrome da rubéola congênita (SRC), que se associa, na maioria das vezes, a catarata congênita,

glaucoma, retinopatia pigmentar, surdez e sopro no coração (5, 13, 15).

Até poucos anos atrás, pensava-se que a surdez era acompanhada por retardo mental. Com a inclusão escolar dos surdos, compreendeu-se que eles, em sua maioria, não tinham a possibilidade de desenvolver a inteligência em virtude dos poucos estímulos que recebiam e que isto era devido à dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes.

A inclusão social e escolar dos surdos foi amplamente facilitada após o desenvolvimento das diversas línguas de sinais, a exemplo da LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) e o trabalho de ensino das línguas orais, ou seja, o bilinguismo (5, 13, 14, 16). Tendo em vista que a LIBRAS constituiu-se como uma língua própria desses sujeitos que minimiza suas dificuldades interacionais em seu grupo de iguais e entre aqueles que a conheçam. É também uma prática que amplia a ideia de coletividade desses sujeitos culturais.

São manifestações que podem levar o professor a suspeitar de casos de deficiência auditiva entre seus alunos: excessiva distração; freqüentes dores de ouvido; zumbido; dificuldade de compreensão; intensidade da voz, inadequada para a situação, muito alta ou baixa ou quando a pronúncia dos sons é incorreta (16).

DICAS DE ENSINO

O professor deverá facilitar o acolhimento do aluno com deficiência auditiva em sala de aula regular fazendo uso de práticas como:

- Não considere a deficiência como um impedimento para nenhuma prática pedagógica, e, se isso acontecer repense seu plano de curso e aula;
- Amplie os prazos acadêmicos de acordo com a necessidade do aluno;
- Seja sincero e informe aos seus superiores sobre suas dificuldades em relação à condução pedagógica com esse aluno;
- Cobre da sua instituição de ensino os recursos necessários para o atendimento educacional do aluno;
- Proponha atividades ilustradas (quanto mais concreto e ilustrado seu material didático, melhor será a compreensão do aluno);
- Incentive atividades em grupo;
- Fale com naturalidade e clareza, não exagerando no tom de voz e sempre de frente para o aluno, evitando voltar-se de costas enquanto fala;
- Realize atividades de dramatizações (histórias, filmes), utilizando sempre filmes com legenda;
- Utilize de recursos de informática para auxílio da aprendizagem (como por exemplo, jogos educativos e específicos para deficientes auditivos);
- Ofereça sempre que possíveis tarefas táteis ou visuais para que ocorra compreensão da mensagem oral ou escrita;
- Oportunize sempre que possível atenção individualizada para a perfeita compreensão;
- Dialogue com os demais colegas docentes e demais discentes sobre a temática da deficiência auditiva, procurando incentivá-los a auxiliar o colega surdo sempre que necessário;
- Oriente o aluno sempre a ficar na primeira fila na sala de aula

ou nos casos de salas organizadas em círculo que ocupe uma posição em que consiga visualizar bem a articulação da fala do professor, pois facilitará a leitura labial;

- Caso perceba a dificuldade do aluno em acompanhar as aulas solicite a presença de um intérprete da linguagem de sinais;
- Quando utilizar o quadro ou outros materiais de apoio audiovisual, peças anatômicas, entre outros, primeiro exponham os materiais e só depois explique ou vice-versa, mas não o faça simultaneamente;
- Nas aulas práticas, como, por exemplo, anatomia e ou de semiologia uma boa estratégia são os ensaios fotográficos ou a filmagem da técnica;
- Apontar se possível um monitor da disciplina prática para colaborar no acompanhamento do aluno com deficiência durante as aulas práticas.

DEFICIÊNCIA VISUAL



Sinalização de domínio público da deficiência visual

A deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a 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 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (12).

São causas congênicas (14): doença neuropática de Leber, malformações congênicas e glaucoma congênito.

São causas adquiridas (14): traumas, degeneração senil de mácula, glaucoma, diabetes e hipertensão arterial.

A condição da deficiência visual, cegueira ou baixa visão, restringe a amplitude e a variedade de experiências, a orientação, a mobilidade, o controle do ambiente e a interação do sujeito com o mundo que o cerca. Sendo por este motivo fundamental a estimulação precoce e o desenvolvimento de outras áreas cerebrais a partir do tato e da audição (5, 13, 14).

Esse tipo de aluno apresenta dificuldade de locomoção, pois é privado da possibilidade de visualização do ambiente para despertar sua curiosidade, interesse e significação. Precisa ser provocado para desvendar e explorar os estímulos e as imagens visuais por meio de fontes sonoras, estímulos táteis e contato físico, esse estímulo o deixa muito sensível e com respostas tácticas e auditivas diferenciadas. É

carente de ajuda de agentes intermediários, como a exemplo de outras pessoas, cães guias e tecnologia assistiva, para orientar o movimento do corpo no espaço e preencher de forma adequada os vazios derivados da cegueira ou baixa visão.

A educação numa perspectiva inclusiva reconhece as muitas barreiras enfrentadas por esse aluno, mas, aposta que estas não são suficientes para determinar seus limites e possibilidades. É preciso entender que isso dependerá de muitos fatores, como personalidade, habilidades cognitivas, recursos assistivos, contexto no qual se vive, e, principalmente de investimento e apoio de todos que o cerca e acreditam em suas potencialidades.

O professor deverá facilitar o acolhimento do aluno com deficiência visual em sala de aula regular fazendo uso de práticas como:

- Não considere a deficiência como um impedimento para nenhuma prática pedagógica, e, se isso acontecer repense seu plano de curso e aula;
- Amplie os prazos acadêmicos de acordo com a necessidade do aluno;
- Seja sincero e informe aos seus superiores sobre suas dificuldades em relação à condução pedagógica com esse aluno;
- Cobre da sua instituição de ensino os recursos necessários para a acessibilidade do aluno;
- Observe se as condições de mobilidade do aluno em sala de aula é seguro, sem risco de queda e outros traumas;
- Mantenha as carteiras, de forma a possibilitar a mobilidade do aluno com bengala ou com o cão guia.
- Incentive atividades em grupo;
- Ofereça sempre que possíveis tarefas táteis e auditivas para melhorar a compreensão do aluno;
- Oportunize sempre que possível atenção individualizada as queixas do aluno;
- Dialogue com os demais colegas docentes e demais discentes sobre a temática da deficiência visual, procurando incentivá-los a auxiliar o colega sempre que solicitado e necessário;
- Oriente o aluno sempre ficar na primeira fila na sala de aula ou nos locais mais estratégicos para deslocamento;
- Nas aulas práticas como, por exemplo, anatomia e ou de semiologia uma boa estratégia são as peças sintéticas e o uso da técnica de reprodução das peças em escultura pelo próprio aluno, respeitando sua habilidades criativas;

- Apontar se necessário um monitor da disciplina prática para colaborar no acompanhamento do aluno com deficiência visual durante as aulas.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência mental é quando a pessoa apresenta funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas (Brasil, Decreto nº 5.296, de 2004), tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer e trabalho.

A deficiência intelectual é a nomenclatura usada atualmente para definir o que era chamado de deficiência mental. Esse termo foi aprovado em agosto de 2006, em uma Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU) (5).

São causas intra-individuais (5, 13, 14): origem genética (trissomia 21, trissomia 18, Síndrome de Klinefelter), origem metabólica, doença cerebral grave e desordens psíquicas (autismo e esquizofrenia).

São causas externas (5, 13, 14): fatores pré-natais (rubéola, toxoplas-

mose, sífilis, drogas, intoxicação por chumbo ou mercúrio, radiações), fatores peri-natais (problemas na assistência ou traumas no parto, prematuridade, baixo peso ao nascer, incompatibilidade do fator Rh, falta de cuidados básicos com o bebê, icterícia, entre outros), fatores pós-natais (quedas, desnutrição, desidratação, intoxicações, entre outros), fatores ambientais (poucos estímulos ambientais, entre outros).

Pesquisas (1,4,8,10,11) têm evidenciado ser a deficiência intelectual aquela que apresenta menor incidência entre os alunos do ensino superior. É possível que por um lado a severidade de alguns casos não tenha possibilitado esse acesso, e por outro, os casos mais leves preferiram não se declarar deficientes com receio de atitudes discriminatórias e até preconceituosas, que ainda persistem por desinformação no meio acadêmico.

O professor deverá facilitar o acolhimento do aluno com deficiência intelectual em sala de aula regular fazendo uso de práticas como:

- Não considere a deficiência como um impedimento para nenhuma prática pedagógica, e, se isso acontecer repense seu plano de curso e aula;
- Amplie os prazos acadêmicos de acordo com a necessidade do aluno;
- Seja sincero e informe aos seus superiores sobre suas dificuldades em relação à condução pedagógica com esse aluno;
- Cobre da sua instituição de ensino os recursos necessários para inserção, permanência e sucesso acadêmico;
- Incentive atividades em grupo e as mais concretas possíveis;
- Elogie o sucesso e o ajude nas dificuldades;
- Ofereça sempre que possíveis experiências táticas, motoras, auditivas e visuais, partindo sempre de contextos reais problematizados para melhorar a compreensão do aluno;
- Divida as tarefas em partes e vá aumentando as dificuldades progressivamente, respeitando o tempo do aluno;
- Oportunize sempre que possível atenção individualizada as queixas do aluno;
- Dialogue com os demais colegas docentes e demais discentes sobre a temática da deficiência intelectual, procurando incentivá-los a auxiliar o colega sempre que solicitado e necessário;
- Oriente o aluno sempre ficar na primeira fila na sala de aula ou nos locais mais estratégicos para melhorar o seu nível de atenção;
- Avalie esse aluno por seu progresso individual, com base em seus talentos e sem compará-lo;
- Aponte se necessário um monitor da disciplina prática para colaborar no acompanhamento do aluno com deficiência visual durante as aulas.

E a deficiência múltipla é quando uma mesma pessoa associa duas ou mais deficiências (12).

O termo deficiência múltipla é adotado para designar pessoas que têm mais de uma deficiência (5). Revelando desta maneira a associação de deficiências que afetam mais ou menos severidade. Podendo associar duas deficiências sensoriais, ou uma sensorial e uma motora.

Podem ser de causas (5): pré-natais, peri-natais e pós-natais.

As dicas para o professor lidar com esse tipo de condição irá depender de que deficiências estão presentes.

Inserir alunos com deficiências de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular em todos os seus níveis, nada mais é do que garantir o direito constitucional de todos à educação.

A avaliação, o acompanhamento permanente e a integração das políticas públicas existentes são fundamentais na efetivação do direito a inclusão social, ao trabalho e a escola. Combatendo, nestes termos, o desrespeito, o preconceito, a desinserção e a perda de novos talentos nos múltiplos cenários vocacionais.

A LDB (1996) (7) em seus Artigos 58 aos 60 entende como educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A oferta de educação especial na perspectiva inclusiva é dever constitucional do Estado e tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil e se estende a educação superior, devendo os sistemas de ensino assegurarem aos educandos com necessidades especiais, currículos, professores e outras condições de organização escolar adequadas às necessidades, inclusive dos superdotados.

Em todo o mundo, iniciou-se um processo de reintegração da pessoa com deficiências ou distúrbios de aprendizagem em salas de

aula regulares em todos os níveis de instrução.

O nome desse movimento mundial é Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que propõe o atendimento do aluno com deficiência em classes comuns, garantindo-se as especificidades necessárias, com um atendimento de um professor especialista ao lado do professor da classe comum.

O mais importante documento que norteia a Educação Inclusiva é a Declaração de Salamanca (5, 7).

Esta é ao mesmo tempo, uma Declaração de Direitos e uma proposta de ação. Surgiu na Conferência Mundial, patrocinada pela UNESCO em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha.

Tem como objetivo maior garantir o direito a todos os alunos, com qualquer grau de deficiência ou distúrbio de aprendizagem, ao que comumente é chamado de educação comum.

O processo de inclusão da pessoa com deficiência está amparado em algumas políticas públicas nacionais e internacionais que orientam diversos setores da sociedade brasileira, como por exemplo, a educação, a saúde e o trabalho.

ASSOCIAÇÕES

Associação dos Deficientes Físicos de Alagoas – ADEFAL

R. Clementino do Monte, 312 - Farol, Maceió-AL

Informações: 82 2121-8686

<http://adefal.org/>

Associação dos Surdos de Alagoas – ASAL

Rua João Severiano, 42 Ed. Breda 11º andar.

Centro - Maceió / 57020-170

Associação de Amigos e Pais de Pessoas Especiais

Av. Dr. Antônio Gomes de Barros, 66

Jatiúca - Maceió / 57036-000

Associação de Cegos de Alagoas - ACAL

Lot. Terra de Antares I, Rua A, n. 100, qd.24

Antares - Maceió/AL

CEP: 57048-160

Fones: (82) 4141-0989 e 8821-3075

Email: acal.al@hotmail.com

Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE/AL

Rua Dias Cabral, n. 06, Prado – Maceió/AL

CEP: 57020-250

Fone: (82) 3032-3542

Gerência de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas SEE/AL

<http://www.educacao.al.gov.br/educacao-basica/educacao-especial/educacao-especial/educacao-especial-no-sistema-de-ensino-de-alagoas>

PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS

Revista Brasileira de Educação Especial

Disponível: www.scielo.br/rbee

Revista Educação Especial

Disponível em: cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial

Inclusão – Revista da Educação Especial do Ministério da Educação

Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf

Revista Benjamim Constant

Disponível em: www.ibr.gov.br

Revista do INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

Disponível: www.ines.gov.br

SITES RECOMENDADOS

Organização das Nações Unidas (ONU)

www.un.org/esa/socdev/enable

Ministério Público Federal

www.pgr.mpf.gov.br

Ministério Público do Estado de Alagoas

www.mp.al.gov.br/

Ministério da Educação

www.mec.gov.br

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

www.desenvolvimentosocial.gov.br

Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade)

www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/index.asp

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)

www.mj.gov.br/sedh/conanda

Federal Nacional de Educação de Surdos

www.feneis.com.br

Rede de Informação sobre a Deficiência

www.entreamigos.com.br

Rede Saci de Informação sobre Deficiência da Universidade de São Paulo

www.saci.org.br

www.acessibilidadelegal.com

www.dicionariolibras.com.br

www.jornaldossurdos.net

www.ines.org.br

www.surdosol.com.br

www.surdos.com.br

www.assp.com.br

www.surdo brasil.hpg.ig.com.br

Risolidaria – Rede ANDI de Comunicação e Direitos Humanos

www.risolidaria.org.br

www.escoladagente.org.br

www.metasocial.org.br

www.serdiferenteenormal.org.br

www.fsdow n.org.br

www.avape.org.br

www.acessobrasil.org.br

Filhos do Silêncio

(Children of a Lesser God – EUA – 1986)

Conta a história de amor de Jonh Leeds (Willian Hurt), um professor de deficientes auditivos idealista, e uma decidida moça surda, chamada Sarah (Marlee Martlin). No início, Leeds vê Sarah como um desafio à didática. Mas logo o relacionamento dos dois transforma-se num romance tão passional que rompe a barreira do silêncio que os separa.

Perfume de Mulher

(Scent of a Woman – EUA – 1992)

Frank Slade (Al Pacino) é um tenente-coronel cego que resolve viver um final de semana inesquecível antes de suicidar. Ele contrata Charlie Simms (Chris O'Donnell) como acompanhante para sua viagem a Nova Iorque, onde começa a se preocupar com os problemas pessoais do rapaz.

Do Luto à Luta

(Documentário – Brasil – 2005)

Longa metragem que focaliza as deficiências, mas também as potencialidades, da síndrome de Down, problema é, sem dúvida, um problema, mas as soluções são bem mais simples do que se imagina, principalmente quando deixamos de lado preconceitos e estigmas sociais.

Mr. Holland – Meu adorável professor

(Mr. Holland's Opus – EUA – 1995)

Em 1984, o jovem compositor Glenn Holland (Richard Dreyfuss) decide dar aulas de música, enquanto economiza para decidir todo seu tempo à composição de sua sinfonia, mas os alunos estão longe de suas expectativas. A família Holland cresce com a chegada de Cole e novas prioridades são estabelecidas. A sinfonia fica praticamente esquecida

e ainda mais distante quando descobre que o filho nascera surdo. O professor isola-se da família mergulhando de cabeça no trabalho. Anos mais tarde, repensa sua vida e decide dar a grande virada. Organiza um concerto para deficientes auditivos. Agora tem o filho novamente ao lado e divide com ele o amor pela música. Chegam os anos 1990, sua matéria não é mais prioridade no currículo escolar e Holland é obrigado a se aposentar. Mas a vida lhe reserva uma surpresa extraordinária.

Camelos Também Choram

(Die Geschichte vom weinenden Kamel – Mongólia, Alemanha – 2003)

Primavera no deserto de Gobi, Sul da Mongólia. Uma família de pastores nômades assiste ao nascimento de filhotes de camelo. Uma das camelas tem grande dificuldade no parto, mas, com a ajuda da família, dá à luz um raro filhote albino. Apesar dos esforços dos pastores, a mãe rejeita o filhote recém-nascido, recusando-se a amamentá-lo e a lhe dar o amor materno. Quando todas as esperanças para o pequeno filhote parecem ter desaparecido, os nômades enviam dois jovens em uma jornada pelo deserto em busca de um músico... Simples e singelo, este filme é uma inesquecível lição de sobrevivência e perseverança.

Uma Lição de Amor

(I am Sam – EUA – 2001)

O filme acompanha a trajetória de Sam Dawson (Sean Penn), um adulto com a idade mental, a inocência e a sinceridade de uma criança de sete anos. Um homem que o destino quis que se tornasse pai solteiro de Lucy (Dakota Fanning), uma menina repleta de amor e alegria. Quando Lucy faz sete anos e começa ultrapassar intelectualmente se u pai, entretanto, o Serviço Social intervém, separando-a de Sam para que seja adotada e criada por outra família. Mesmo com poucas chances de vencer, Sam decide enfrentar o sistema. Ele procura Rita Harrison (Michelle Pfeiffer), poderosa advogada, que só aceita o caso por ter sido desafiada pelos colegas a defender uma de graça. Embora procure passar a imagem de pessoa dura, Rita é uma mulher frágil e o contato com

Sam mudará sua forma de encarar a vida. Juntos, Sam e Rita tentam provar que o amor incondicional é mais valioso presente que um pai pode dar.

A cor do Paraíso

(Ranghe Khoda – Irã – 1999)

A cor do Paraíso narra a comovente história de Mohammad (Mohsen Ramezani), um menino cego que mora numa escola para deficientes visuais e que, nas férias, volta para seu vilarejo nas montanhas, onde convive com as irmãs e sua adorada avó. O pai, que é viúvo, prepara-se para casar novamente. Mohammad é um garoto muito vivo, que tem uma enorme sensibilidade. Seu jeito simples de “ver o mundo” e sua lição de vida.

Vermelho Como o Céu

(Rosso Come Il Cielo – Itália – 2006)

Saga de um garoto cego durante os anos 1970. Ele luta contra tudo e todos para alcançar seus sonhos e sua liberdade. Mirco (Luca Capriotti) é um jovem toscano de dez anos apaixonado por cinema, que perde a visão após um acidente. Uma vez que a escola pública não o aceitou como uma criança normal, é enviado para um instituto de deficientes visuais em Gênova. Lá, descobre um velho gravador e passa a criar histórias sonoras. Baseado na história real de Mirco Mencacci, um renomado editor de som da indústria cinematográfica italiana.

O Milagre de Anne Sullivan

(The Miracle Worker – EUA – 1962)

A incansável tarefa de Anne Sullivan (Anne Bancroft), uma professora, ao tentar fazer com que Helen Keller (Patty Duke), uma garota cega e surda, adapte-se e entenda (pelo menos em parte) as coisas que a cercam por meio da língua de sinais percebida pelo tato. Para isto, entra em confronto com os pais da menina, que sempre sentiram pena da filha e a mimavam, sem nunca terem lhe ensinado algo nem lhe tratado

como as outras crianças. O filme foi baseado no livro autobiográfico “The Story of my Life”, de Helen Keller. Anne Sullivan também era deficiente; havia sido quase cega, mas depois de várias cirurgias, recuperou alguns graus da visão.

A voz do Coração

(Les Choristes – França/Suíça – 2004)

Ao receber a notícia do falecimento da mãe, o reconhecido maestro Pierre Morhange (Jacques Perrin) volta para casa. Lá, ele se recorta de sua infância por meio de leitura das páginas de um diário, mantido por seu antigo professor de música, Clément Marthieu (Gérard Jugnot). Na década de 1940, o pequeno Pierre (Jean-Baptiste Maunier) é um menino rebelde, filho da mãe solteiro Violette (Marie Bunel). Ele frequenta um internato dirigido pelo inflexível Rachin (François Berléand), que enfrenta dificuldades para manter a disciplina dos alunos difíceis. Mas a chegada do professor Marthieu traz nova vida ao lugar: ele organiza um coro que promove a descoberta do talento musical de Pierre.

Janela da Alma

(Documentário – Brasil – 2002)

Dezenove pessoas com diferentes graus de deficiência visual, da miopia discreta à cegueira total, falam como se vêem, como vêem os outros e como percebem o mundo. O escritor e prêmio Nobel José Saramago, o músico Hermeto Paschoal, o cineasta Wim Wenders, o fotógrafo cego franco-esloveno Evgen Bavcar, o neurologista Oliver Sacks, a atriz Marieta Severo, o vereador cego Arnaldo Godoy, entre outros, fazem revelações pessoais e inesperadas sobre vários aspectos relativos à visão: o funcionamento fisiológico do olho, o uso de óculos e suas implicações para a personalidade, o significado de ver ou não ver em um mundo saturado de imagens e também a importância das emoções como elemento transformador da realidade, se é que ela é a mesma para todos.

Mar Adentro

(Mar Adentro – Espanha – 2004)

Ramón Sampedro (Javier Bardem), um homem tetraplégico preso a uma cama, luta na justiça pelo direito de morrer. Dirigir por Alejandro Amenábar (Os Outros). Vencedor do Oscar de Melhor Filme Estrangeiro.

O Piano

(The Piano – Austrália/França – 1993)

No século XIX, Ada (Holly Hunter) viver as dificuldades de ser muda e cuidar de sua filha, uma garotinha irrequieta chamada Flora (Anna Paquin). Depois de um casamento arranjado com Stewart (Sam Neil), Ada deixa a Escócia acompanhada de sua filha e de seu amado piano para viver em um lugar completamente diferente, enfiada nas matas da exótica Nova Zelândia. A mulher sofre com a adaptação ao novo lar e seu tormento só aumenta quando Stewart vende o piano para o vizinho George (Harvey Keitel). Para ter o instrumento de volta, Ada passa a dar lições de piano a George (Harvey Keitel). Para ter o instrumento de volta, Ada passa a dar lições de piano a George. Lições que vão muito além do que ambos podiam imaginar.

Meu Nome é Rádio

(Rádio – EUA – 2003)

Na Carolina do Sul, o técnico de futebol americano Harold Jones (Ed Harris) faz amizade com Rádio (Cuba Gooding Jr), um estudante de colegial que é deficiente intelectual. O relacionamento dos dois dura décadas e Rádio se transforma, de um garoto tímido e atormentado, em uma inspiração para a comunidade onde vive.

Meu Pé Esquerdo

(My Left Foot – Inglaterra/Irlanda)

O 10º de um total de 22 filhos de uma família pobre irlandesa, Christy (Daniel Day-Lewis) sofre de paralisia cerebral tão grave que, por várias

vezes, é considerado um “retardo”. Mas em uma luta apaixonada, ele utiliza o único membro sobre o qual conseguiu algum controle – seu pé esquerdo – para escrever um apelo para a única pessoa que pode ajudá-lo a conseguir desenvolver seu potencial: “Mãe”. Essa é a primeira de muitas palavras – e trabalhos – que Christy irá utilizar para superar sua amarga solidão, raiva e sexualidade reprimida, assombrando o mundo com o talento sem paralelo – felizmente revelado – de um verdadeiro artista.

As Sessões

(The Sessions - EUA – 2013)

Mark O’Brien (John Hawkes) é um escritor e poeta que, ainda criança, contraiu poliomielite. Devido à doença ele perdeu os movimentos do corpo, com exceção da cabeça, e precisa passar boa parte do dia dentro de um aparelho apelidado de “pulmão de aço”. Mark passa os dias entre o trabalho e as visitas à igreja, onde conversa com o padre Brendan (William H. Macy), seu amigo pessoal. Sentindo-se incompleto por desconhecer o sexo, Mark passa a frequentar uma terapeuta sexual. Ela lhe indica os serviços de Cheryl Cohen Greene (Helen Hunt), uma especialista em exercícios de consciência corporal, que o inicia no sexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar em todos os seus níveis instrução é um movimento que visa acabar com a segregação favorecendo, assim as intenções sociais de estudantes deficientes com estudantes considerados normais.

Percebe-se que a adaptação do cenário pedagógico para os alunos com deficiência é ainda bastante trabalhosa e diária. Contudo, é direito do cidadão ter acesso a educação em escolas regulares e o professor em conjunto com todo o meio escolar deve ser capaz de proporcionar a inclusão em sala de aula e com os demais colegas, para que todos ganhem com esse encontro humano de diferenças.

REFERÊNCIAS

1. Moreira L C, Correia, G. Transformando nós em laços: Percalços e vicissitudes da inclusão na Universidade Federal do Paraná. In: 16º Cole, v. 01. pp. 01-10. Campinas: Unicamp, 2007.
2. Santos MP, PAULINO, MM. Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.
3. Beyer, HO. Educação inclusiva ou integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Ensaio pedagógico. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, 2006.
4. Ferreira, S L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Rev. Bras.Ed. Esp., Marília, jan – Abr. 2007, v.13, n.1, p. 43-60.
5. Honora M, Frizanco, M. Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. 192p.
6. Fávero EAG, Pantoja LMP, Montoan MTE. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
7. Brasil. Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência. 5ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009. 415p. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2521/legislacao_portadores_deficiencia_5ed.pdf Acesso

em: 24 de junho de 2013.

8.Pacheco RV, Costas FA. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. Revista Educação Especial, n. 27, p. 151-169, ano 2006, Santa Maria, UFSM.

9.Ramalho MN, Carneiro MAB. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Estadual da Paraíba: aspectos dessa experiência. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 9, n 18, p. 110-116, jul-dez, 2008.

10.Castro SF, Moreira LC, Almeida, M. A. Freitas, S. N. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: UFSM, UFPR e UFSCAR. In: Congresso Brasileiro De Educação Especial, 3, 2008, São Carlos. Anais, 2008.

11.Fumes NLF, Calheiros DS. O (A) aluno com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió/AL. Debates em Educação, Maceió, v.3, n.5, jan./jun.2011.

12.Brasil. Decreto nº 5296 de 02 de Dezembro de 2004. Regula o atendimento prioritário as pessoas com deficiência. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/2004/decreto/5296.htm

13.Almeida K, Iório CMM. Próteses Auditivas: Fundamentos Teóricos e Aplicações Clínicas. São Paulo: Editora Lovise, 1996.

14.Davis H, Silverman SR. Hearing and Deafness, 4th ed. New York, Holt, Rinehart e Winston, 1978.

15.GONZÁLEZ, E; DÍAZ, J M. Deficiência auditiva: avaliação e intervenção. In: González, Eugenio. Necessidades educacionais espe-

ciais. Tradução: Dais Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

16.Damázio, MFM. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. 45p.