

## Inclusão na Universidade sob a ótica dos acadêmicos com necessidades especiais: possibilidades e desafios

Carolina dos Santos Maiola<sup>1</sup>

Fabiana Boos<sup>2</sup>

Julianne Fischer<sup>3</sup>

### Resumo:

Este artigo apresenta uma pesquisa de caráter qualitativo que se realizou com o objetivo de compreender os dizeres dos acadêmicos com necessidades especiais sobre seu processo de inclusão escolar em uma universidade do estado de Santa Catarina, no que se refere aos aspectos pedagógicos, à estrutura física da instituição e às relações interpessoais. Tiveram-se como sujeitos três acadêmicos de cursos da área da saúde da referida universidade e, como instrumento de coleta de dados, a entrevista estruturada. Como aporte teórico, utilizou-se, sobretudo, os estudos de Stainback e Stainback (1999), Mittler (2003) e Beyer (2006). Quanto à análise, esta se caracterizou como dialógica temática. Os resultados apontaram: que os alunos com necessidades especiais pesquisados optaram por áreas acadêmicas que privilegiam o atendimento à população como possibilidade de aproximação e de contribuição com as pessoas atendidas; que a universidade desempenha papel relevante no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais e que a procura dessas pessoas pela graduação tem sido crescente; e que a universidade pesquisada ainda apresenta necessidades de adaptação, quanto à estrutura física e aos aspectos pedagógicos, a fim de oferecer aos seus acadêmicos com necessidades educacionais especiais a formação que os prepare para o exercício profissional que almejam.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Deficientes visuais. Deficientes físicos.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora de Apoio Pedagógico Especial no município de Balneário Camboriú e professora no Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI-Pós).

<sup>2</sup> Professora da Universidade Regional de Blumenau, Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB.

<sup>3</sup> Doutora em Engenharia de Produção, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau.

## **Inclusion at the university from the perspective of students with special needs: opportunities and challenges**

### **Abstract:**

This article presents a qualitative study that was conducted to analyze the statements of students with special needs about their process of inclusion in a university in Santa Catarina State, concerning pedagogical factors, the physical structure of the institution and interpersonal relations. Three students in health related fields at that university were the subjects of the study, and data was collected through structured interviews. Theoretical support came primarily from the studies of Stainback and Stainback (1999), Mittler (2003) and Beyer (2006). The analysis was characterized as thematic dialog. The results indicate that the students with special needs studied opted for academic fields that provided opportunities for approximation and contribution with the people served. It was found that the university performs an important role in the process of inclusion of people with special needs, that the search for college courses by people with special needs has grown; and that the university studied still needs to adapt physical structures and pedagogical factors to offer students with special educational needs training in the professional positions they seek.

**Key words:** Inclusionary education. Sight impaired. Physically disabled.

## **Introdução**

O presente estudo remete-se à análise de espaços institucionais universitários que atendam alunos com necessidades especiais, pois se entende que essa demanda, anteriormente em conquista de seu lugar nos bancos escolares do ensino fundamental e do médio, está presente na universidade como possibilidade da continuidade de seus estudos e formação profissional. Foco de discussão no mundo todo, o tema inclusão tem sido tratado de forma exaustiva na literatura especializada. Para Mantoan (2003), inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. Assim sendo, é para estudantes com deficiência física, para os que têm comprometimento intelectual, para os superdotados, para todas as minorias e para as pessoas que são discriminadas por qualquer outro motivo. Inclusão é estar bem com, é interagir com o outro.

Segundo Mittler (2003), inclusão é uma visão, uma estrada viajada, uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão nas mentes e nos corações das pessoas. Diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidade de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que o indivíduo tem a dizer, não importando sua idade ou rótulos.

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural [...]” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21). Para conseguir um ensino inclusivo, é importante que todos se unam em um esforço consistente para facilitar o acesso dos que buscam uma igualdade educacional e social.

Na maioria dos países, os esforços estão sendo direcionados para a construção de uma educação básica inclusiva. No entanto, o fato de o

[...] acesso ao Ensino Superior estar cada vez mais possível para mais jovens, o fato da formação universitária ser cada vez mais essencial para obter uma formação profissional e emprego e ainda ao fato das instituições de ensino superior integrarem o ensino público, implica que atualmente se equacione o caráter inclusivo da Universidade, sobretudo para jovens com condições de deficiência. (RODRIGUES, 2004).

Com base em Rodrigues (2004), no que se refere à inclusão nas instituições de ensino superior, considera-se que, no momento atual em que é estabelecida a dinamização de uma perspectiva inclusiva como política prioritária de educação de alunos com necessidades, especiais é fundamental tecer reflexões sobre a forma pela qual a perspectiva de educação inclusiva pode ser desenvolvida na universidade.

Para Glat e Plettsch (2004), a escola inclusiva deve ser uma nova escola, uma escola que ainda precisa ser moldada. E é nesse sentido que a universidade precisa trabalhar em suas três dimensões constitutivas – ensino, pesquisa e extensão – contribuindo para a formação e capacitação de professores e demais agentes educacionais, bem como produzir conhecimento por meio de pesquisa e projetos que validem e disseminem ações educativas. Ainda para os autores, a atuação primária da universidade é o ensino e, nas faculdades ou departamentos de educação, a formação de professores, tornando-se aspecto determinante para uma efetiva política de inclusão educacional.

Observou-se, no planejamento deste estudo, que pesquisas e experiências estavam sendo vivenciadas em outros espaços universitários, com o intuito de propor alternativas e políticas de inclusão, como é o caso da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A instituição desenvolveu o projeto “Acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade de nível superior de pessoas com deficiência: ambientes inclusivos”. De caráter interdisciplinar, esse projeto envolveu professores, pesquisadores e alunos, tendo como foco a exploração de ideias para a criação de produtos para todos, por meio de design de sistemas interativos na *web*. Cita-se, ainda, o projeto desenvolvido pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), intitulado “Movimento de inclusão na universidade: relações entre ergonomia e educação”, que objetivou investigar a qualidade da interação da pessoa com deficiência no ambiente de estudo e acesso, de forma geral, ao espaço da universidade.

A partir, então, do contexto exposto, realizou-se a pesquisa ora apresentada. A sua realização se justifica pelo fato de que é possível compreender a graduação como uma ação social e coletiva que envolve professores, alunos e comunidade educacional, podendo, nesse sentido, garantir a todos os indivíduos oportunidades de igualdade de direitos ao Ensino Superior.

Para a realização deste estudo, tomou-se a seguinte questão norteadora: quais os dizeres dos acadêmicos com necessidades especiais sobre o seu processo de inclusão na universidade? A partir dessa questão, traçou-se como

objetivo compreender os dizeres dos acadêmicos com necessidades especiais que frequentam uma universidade do Médio Vale do Itajaí, Santa Catarina, sobre o seu processo de inclusão na universidade, no que se refere aos aspectos pedagógicos, estruturais e interpessoais.

Escolheu-se uma universidade do Médio Vale do Itajaí, Santa Catarina, à qual se tem fácil acesso e que possui cerca de doze mil alunos, distribuídos em trinta e nove cursos. No que se refere às políticas públicas desenvolvidas na instituição para atender aos alunos com necessidades especiais, questionou-se a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) sobre a existência de um projeto norteador das práticas inclusivas da universidade. Tomou-se conhecimento, por meio da Equipe Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino, que estava em processo de aprovação um projeto de políticas públicas em educação inclusiva da universidade. Do documento constam aspectos referentes à acessibilidade arquitetônica, às práticas pedagógicas, à formação dos professores e ao estudo dos casos dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na instituição, bem como estratégias específicas para as necessidades de cada aluno. Enquanto o projeto elaborado está em trâmite de aprovação, os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na universidade em questão recebem, quanto aos aspectos físicos e pedagógicos, apoio conjunto da Equipe Pedagógica, dos professores e dos coordenadores dos departamentos.

Sobre a definição dos sujeitos, entrou-se em contato com a coordenadoria de apoio ao estudante da universidade escolhida e se consultou a relação de alunos com algum tipo de necessidade especial matriculados. Esses alunos totalizaram cinquenta e nove, o que permitiu constatar, com base em uma política de educação inclusiva, que existe, no cenário estudado, uma demanda de pessoas com necessidades especiais na instituição.

Para a seleção dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais que participariam desta pesquisa, levou-se em conta a solicitação do Departamento de Saúde da universidade pesquisada a uma das pesquisadoras que, além de trabalhar nesse departamento, era mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, para orientações no que se refere ao atendimento dos alunos com necessidades especiais que apresentavam deficiências físicas e/ou visuais e que frequentavam cursos da área da saúde. Dos cinquenta e nove acadêmicos matriculados nos diferentes cursos da universidade, três deles frequentavam os cursos responsáveis pelo Departamento de Saúde. Assim, a amostra foi composta por três acadêmicos, sendo dois do curso de psicologia e um do curso

de fisioterapia que, respectivamente, apresentavam amputação congênita, déficit visual e paralisia cerebral. Para preservar a identidade dos acadêmicos, optou-se por designá-los como sujeitos A, B, e C.

Caracterizada como de abordagem qualitativa, esta pesquisa, em consonância com Bauer e Gaskell (2000, p. 68), não tem a finalidade de “[...] contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se uma entrevista estruturada, que, de acordo com Gil (2002), é aquela que apresenta uma relação padronizada e fixa de perguntas (questionário ou formulário). Utilizaram-se, para a entrevista, como eixos norteadores, as seguintes questões: Quando e como foi o processo de seleção para o ingresso na universidade? O que levou você a fazer este curso? O que espera ao concluir o curso frequentado?

Para o registro dos dizeres, utilizou-se o gravador, sendo que, posteriormente, fez-se a transcrição literal dos mesmos. De posse dos dados, organizou-se o material e procedeu-se à análise por meio da categorização que, segundo Bardin (1977), consiste em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia) e procura propor certa organização às mensagens.

### **A universidade frente à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior**

Compreende-se aqui, que inclusão consiste na garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, a qual deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Os significados apresentados sobre inclusão social e escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais remetem a um caminhar pelas barreiras sociais – criadas em torno desses alunos – representadas pelo preconceito, pela diversidade de terminologia utilizada na legislação e pelo conceito de inclusão e deficiência. Essas questões são amplamente discutidas por diversos autores, como Stainback e Stainback (1999), Mittler (2003) e Mantoan (2003).

Para Mittler (2003, p. 25),

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Uma política de inclusão provoca mudanças de valores e de práticas que alteram substancialmente o funcionamento da instituição (RODRIGUES, 2004). Sabe-se que, no Brasil, de acordo com Martins et al. (2006), a política inclusiva tem sido implementada nos sistemas públicos, o que não significa que as pessoas com necessidades educacionais especiais não desejem ou busquem uma formação mais especializada, como, por exemplo, o Ensino Superior ou uma formação técnica.

No Brasil, leis municipais, estaduais e federais foram criadas para defender o direito das pessoas com necessidades especiais, apoiadas na Constituição Federal de 1988, art. 208, parágrafo III, que determina que a pessoa com deficiência tem o direito de estudar, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Logo, universidades, assim como os demais contextos educacionais, fazem parte do sistema educativo, tendo o dever de oportunizar e incentivar uma educação para todos. A universidade é um desses espaços que permitem aos indivíduos a convivência com uma comunidade acadêmica e todas as peculiaridades que nela se apresentam. Para Chauí (2001), a universidade é uma instituição social, ou seja, exprime o que é, não sendo uma sociedade separada, e sim uma expressão determinada de uma sociedade.

Entender as relações entre o acesso e a igualdade na educação superior no Brasil não se satisfaz apenas com a interpretação de números que caracterizam o processo recente de expansão desse nível de ensino (NEVES et al., 2007). Os autores ainda afirmam que a expansão foi expressiva, porém insuficiente para alterar o fato de que apenas uma fração muito pequena de estudantes se aproxima, efetivamente, da educação superior. Dessa forma, o Brasil conseguiu

transformar-se em uma sociedade mais moderna, com níveis de desenvolvimento que o apresentam como potência emergente; no entanto, um desempenho extremamente precário do seu sistema educacional se mostra, ainda, como maior empecilho a perspectivas futuras (NEVES, et al., 2007).

Segundo Rodrigues (2004), a relação do estudante com necessidades especiais com a universidade constitui-se em um processo interativo, no qual devem ser consideradas, como um todo, as suas características e suas solicitações, bem como os recursos e as possibilidades da instituição. Ainda para o mesmo autor, essa relação, contudo, está condicionada ao reconhecimento dos direitos do estudante com necessidades especiais como pessoa. Para Hegarty (1994), três são os direitos educacionais: a) o direito à educação, sem esquecer que a universidade é parte integrante do sistema educativo; b) o direito à igualdade de oportunidades, ou seja, o direito às mesmas oportunidades dos seus pares sem condições de deficiência; e c) o direito à participação social, isto é, o direito aos equipamentos e condições disponíveis a toda a comunidade.

A inclusão na universidade significa um novo paradigma de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade cuja diversidade está se tornando mais uma norma do que exceção. Nessa direção, para considerar a instituição como um espaço inclusivo, é preciso abandonar a condição de instituição burocrática e buscar alternativas que possam atender à diversidade e garantir o acesso e a permanência de todos no seu interior. Esse pode ser o objetivo de uma reforma no processo de inclusão universitária para beneficiar todos os alunos.

De acordo com Neves et al. (2007), o fato de ampliar o acesso e alcançar maior equidade, além de uma formação de qualidade, é uma questão central da política educacional, além de que as soluções são propostas para melhorar o acesso à universidade e para maior igualdade por meio da diversificação do sistema pela criação de novos tipos de Instituições de Ensino Superior, de novos tipos e modalidades de cursos, como também da proposta de políticas de inclusão social. Ainda para Neves et al. (2007), a situação de democratizar o acesso à educação superior de qualidade é de grande relevância, pois, no caso, o Brasil está vivenciando uma relação de transformações neste âmbito, a qual serve como importante referência para análise dos desafios que tal situação propõe. Isso porque, de acordo com os autores citados, observam-se, no cenário atual, uma ampliação do acesso e a implantação de políticas de inclusão que resultaram numa expansão, especialmente pelo sistema privado universitário.

### **Inclusão nos dizeres dos acadêmicos**

A universidade deve ser um espaço de diversidades. Segundo Mendes (2006), a universidade, para ser universal na compreensão da totalidade, deve se tornar universal pela reunião de todas as perspectivas. Em uma cultura polêmica como a brasileira, é indispensável a universidade pluralística. Em busca dessa pluralidade, procuraram-se os dizeres dos acadêmicos com necessidades especiais que frequentam esse espaço.

A partir da proposta sugerida nesta pesquisa de visualizar o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na instituição de Ensino Superior selecionada, realizou-se a entrevista com os acadêmicos. Uma entrevista é, em primeiro lugar, uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões diferentes, tendo em comum o interesse por um tema, que pode ser um conhecimento prévio decorrente de sua experiência de vida (ALBERTI, 1990).

No que se refere ao processo de seleção para o ingresso na universidade, todos os sujeitos responderam que tiveram livre acesso à instituição, tendo como modo de entrada o processo seletivo especial, cuja avaliação é realizada por meio da análise das notas do Ensino Médio ou pelo vestibular convencional e sem adaptações da estrutura física e funcional da universidade.

O Sujeito C assim se manifestou: “[...] frequentei um cursinho pré-vestibular, onde, no final do ano eu prestei o vestibular e entrei na universidade. Então eu ingressei na universidade pelo vestibular”. O Sujeito B também relatou que o processo para o ingresso à universidade foi o vestibular: “o processo seletivo foi normal, foi com vestibular, daí eu passei na segunda chamada e daí eu acabei ingressando”. O Sujeito A igualmente prestou vestibular, porém, ingressou por meio do processo seletivo especial: “Foi ano passado; eu entrei no começo do ano. Eu fiz vestibular, mas eu entrei pelo processo seletivo especial, pelas notas do Ensino Médio”.

Com base nas respostas dadas pelos entrevistados, entende-se que a universidade em questão proporcionou aos indivíduos pesquisados o acesso ao espaço institucional, numa demonstração de que reconhece que o direito à igualdade de oportunidades também implica na possibilidade de adequações e adaptações necessárias. Porém, como as adaptações arquitetônicas ocorreram depois de grande parte da instituição já ter sido construída, alguns ambientes ainda necessitam de reformas.

O Sujeito A relatou que ocupa os espaços da instituição já adaptados às suas necessidades: “*Eu tenho facilidade porque eu estudo no bloco J, que tem, digamos, um bom acesso, por ter elevador, uma rampa que é bem acessível*”. Já o Sujeito B frequenta um ambiente que ainda necessita de adaptação a pessoas com deficiência física: “*Eu tenho que caminhar até o elevador, subir outro morro que não tem corrimão pra se segurar; daí é pesado, né, porque não tem corrimão. Tem que subir as escadas, mas não tem corrimão também.*”

Encontra-se, nos sujeitos questionados, sobre seu relacionamento com colegas e professores, uma empatia social e inclusiva. De acordo com o Sujeito A, “*Sou atendida igualmente; por enquanto igualmente, por todos os professores, direção [...] Eu faço prova normal*”. O Sujeito B citou: “*Graças a Deus eu nunca passei por qualquer tipo de preconceito, na sala de aula, com os professores, com os alunos. Eles estão disponíveis mesmo assim na cadeira de rodas*”.

Quanto ao acesso à universidade, desde o processo de seleção, matrícula e vida acadêmica (esta última, no que tange à estrutura arquitetônica), tem-se verificado uma maior evolução nos tempos mais recentes. Independente de se considerar que alguns aspectos poderiam ser melhorados, esses campos da proposta inclusiva têm sido uma instância compensatória “positiva” para muitos estudantes com necessidades especiais.

A partir dos dizeres dos alunos, compreende-se que a dinâmica de seleção e matrícula ocorreu de forma padrão, como a realizada com os demais candidatos, bem como a estrutura física foi adaptada às necessidades dos acadêmicos, com exceção do trajeto para a área de esportes, como relatado pelo Sujeito A: “*Tem a área de esportes que é mais difícil pra mim porque não tem corrimão, tipo assim, mas em geral, biblioteca, aqui no bloco J tudo ok. Eu tenho que caminhar até o elevador, subi outro morro que não tem corrimão pra se segurar, daí é pesado, né, porque não tem corrimão. Tem que subir as escadas, mas não tem corrimão também. Colocaram agora, né?! Faz tempo que eu não vou mais lá pra cima. O mais difícil é o acesso a área de esportes. Eu vou começar agora, porque as aulas começam de tarde*”.

No entanto, além da garantia do ingresso às instituições e acesso às estruturas oferecidas, a inclusão deve ser vista como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidade em todas as suas áreas físicas.

Quanto ao que levou os acadêmicos a optarem pelo curso que frequentam, todas as respostas apresentaram o desejo de realizar trabalhos que tenham proximidade e contato com pessoas em geral, quer seja no

atendimento terapêutico físico, por meio da fisioterapia, ou mesmo nos aspectos comportamentais e psicológicos, que são áreas de conhecimento e trabalho da psicologia. Pode-se compreender isso por meio dos dizeres do Sujeito A – *“Porque eu gosto, porque tem atenção especial, é uma área que a gente tem mais contato com o paciente, com a pessoa, eu gosto do contato.”* –; do Sujeito B – *“Eu gosto muito de trabalhar com pessoas e escolhi porque eu queria entender a forma de comportamento, queria entender porque as pessoas são em certas situações, o que fazem elas continuarem a ser e também porque quem sabe eu poderia ajudar as pessoas”*; e do Sujeito C – *“[...] já enfrentei algumas dúvidas, pela questão de fazer o que eu gosto ou pelo próprio dinheiro. Meu pai tem uma agência de eventos, mas eu acabei mesmo optando pelo que eu gosto, Psicologia.”*

O olhar humano ao humano é traço perceptível nos dizeres dos sujeitos A, B e C, e ele parte tanto do desejo do acadêmico de fazer o que sente prazer e dá sentido para sua vida, como a de ajuda ao próximo. É possível que as deficiências presentes em suas vidas como indivíduos ou até mesmo as deficiências sociais de exclusão, classificação e preconceito que fizeram parte de suas vidas, tenham acarretado uma perspectiva de vida e futuro capaz de compensar os erros passados (e ainda muito presentes) da sociedade em geral (bem como de suas estruturas), para uma proposta atuante de ações fraternas ao outro.

Igualmente é possível compreender que, mesmo em poucas situações, os sujeitos desta pesquisa possam ter tido exemplos de solidariedade e apoio que os motivaram a dar continuidade a essa proposta de alteridade. Assim, observa-se que os estudos realizados por esses alunos nos cursos que frequentam na universidade têm o foco neles mesmos, na sua realização acadêmica e profissional e também no outro. Para Beyer (2006), a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades de cada indivíduo, consiste no cerne principal da educação inclusiva.

Compreende-se que tratar sobre as expectativas dos alunos quanto ao curso realizado e quanto às perspectivas profissionais após conclusão é de considerável relevância, pois grande parte dos questionamentos sobre inclusão na universidade consiste na qualidade da formação do acadêmico com necessidades especiais, seu diploma e o mercado de trabalho. Porém, essas questões se tornam sem fundamento quando não se questiona o próprio acadêmico sobre suas perspectivas enquanto pessoa e profissional. Nesse sentido, o Sujeito A mencionou que *“[...] eu queria trabalhar em pediatria ou parte respiratória,*

*obstetrícia. Eu vou ver como eu vou me sair, né?! Mas no estágio, ou quando eu tiver as matérias assim, daí eu vou ver como eu vou me sair*". O Sujeito B, por sua vez, declarou que *"Agora ainda é muito cedo para dizer de uma área específica, saber qual que me interessa."*

É perceptível, nos dizeres dos sujeitos A e B, que as suas expectativas ainda são incertas, que necessitam vivenciar o curso e se aprofundarem nos conhecimentos oferecidos na área para, depois, avaliar quais suas melhores possibilidades de trabalho.

Os acadêmicos em questão têm consciência da complexidade do conhecimento e limitações encontradas em determinadas áreas a serem estudadas, como apresentado pelo Sujeito A: *"O que mais me interessa é neuro, só que eu sei que pra mim é mais pesado, né?"* Outra complexidade advém do fato de estar no início da vida acadêmica, o que exige vivenciar mais conhecimentos da área para poder, depois, optar por uma linha de trabalho, como citado pelo Sujeito B: *"Agora ainda é muito cedo dizer de uma área específica, saber qual que me interessa."* Esses dizeres denotam clareza e comprometimento quanto à importância da tomada de decisão no momento da escolha das suas funções profissionais.

Do ponto de vista pedagógico, para o Sujeito B, *"é totalmente normal"*. Esse sujeito assim se expressa comparando o ensino que recebe ao ensino dos demais acadêmicos e sugere que as adaptações às necessidades especiais das pessoas também devem partir do próprio acadêmico. O Sujeito C informa os aspectos que precisam ser modificados ou adaptados, pois: *"É preciso a consciência do aluno para procurar e ver as necessidades e dizer o que é pra mim melhor ou pior. Porque eu entendo que as pessoas entre aspas normais, encontram dificuldade em entender por exemplo uma pessoa que tenha a mesma deficiência que eu. E tem pessoas que vão encontrar certas dificuldades que eu não encontro, existem diferenças entre um deficiente e outro."*

A inclusão não objetiva banalizar os padrões de exigência, de conhecimento, de investigação, pois isso seria desvirtuar a sua própria identidade. O que deve ser repensado é o que significa qualidade no processo de ensino e aprendizagem, como defendem Nucan, George e McCausland (*apud* RODRIGUES, 2004, p. 5):

É necessário desafiar as visões comuns de 'excelência' e questionar por que é que a exclusão, a homogeneidade

e o individualismo devem estar relacionados com a qualidade. Talvez a qualidade, numa sociedade cada vez mais multicultural e heterogênea, em que as pessoas “diferentes” têm cada vez mais visibilidade e poder, a verdadeira qualidade tenha que se equacionar face a valores de cooperação, inclusão, negociação e coletivismo.

Construir no cotidiano social e educacional um ambiente de apoio ao indivíduo que deseja a sua inclusão e a oportunidade de vivenciar essa situação é dever da universidade como instituição pluralista, pois, nesse ambiente, encontra-se todo e qualquer tipo de sujeito que escolheu uma profissão, uma formação específica. Facilitar ou entender esse contexto na busca da expansão educacional também faz parte do papel da instituição.

Promover a inclusão de todos em qualquer instância acadêmica pode fortalecer as discussões sobre qualidade de ensino, bem como suas metodologias, recursos, currículos e avaliações, de modo a pensar e agir a partir de um contexto plural e diverso. A universidade que tem consciência dessa diversidade poderá favorecer todos, tanto na qualidade do seu ensino quanto na contribuição social ao meio onde está inserida.

### **Tecendo considerações**

Entende-se que a universidade desempenha papel relevante no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, já que a procura dessas pessoas pela graduação tem sido crescente nos últimos anos. Um conhecimento mais apurado da universidade sobre políticas públicas em educação vem ao encontro da atual realidade.

Ao educar todos os alunos juntos, os benefícios recaem: sobre as pessoas com deficiência, que têm a oportunidade de se aprimorarem para a vida na comunidade; sobre os professores, que têm a possibilidade de melhorar suas habilidades profissionais; e sobre a sociedade, que toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social.

Os dizeres dos acadêmicos com necessidades especiais participantes desta pesquisa sobre o seu processo de inclusão apresentam regularidades, ou seja, os dizeres são comuns entre os acadêmicos entrevistados: o acesso indiferenciado tanto no processo seletivo como na matrícula, as necessidades de adaptações

arquitetônicas, a escolha pelo curso focada na satisfação pessoal e na atenção ao outro.

Os acadêmicos entrevistados não tiveram dificuldades nos aspectos pedagógicos, no que se refere à adaptação curricular, de avaliação e participação nas aulas em sala. No entanto, algumas adaptações nos aspectos estruturais (arquitetônicos) se fazem necessárias, por meio de projetos que promovam a adequação dos espaços construídos anteriormente, para facilitar o acesso de todos a todos os espaços, como, por exemplo, da estrutura que contempla a área esportiva da universidade pesquisada, bem como o acesso a ela (cercado por morro).

Os acadêmicos relataram, ainda, que as relações, no decorrer do curso, com os acadêmicos que faziam parte do mesmo espaço (sala de aula) ou mesmo com a coordenação do curso e demais turmas, foram construídas de forma gradativa. Inicialmente com certa estranheza de algumas pessoas, mas que foram substituídas pela aproximação entre as pessoas com necessidades especiais e as pessoas sem necessidades especiais, havendo a oportunidade de se conhecerem e reforçarem laços de amizade. Exemplo disso foi o apoio à acadêmica com necessidades especiais, principalmente na sua locomoção quando dificultosa.

Os acadêmicos com necessidades educacionais especiais apresentaram consciência da complexidade do conhecimento das áreas por eles escolhidas, bem como limitações possíveis como seres humanos. Os mesmos têm a compreensão de que se faz necessário refletir sobre os caminhos a seguir após a conclusão de seus cursos e sobre a adaptação da sua escolha profissional às condições que possibilitem a realização de suas funções para que possam aplicá-las da forma mais efetiva e eficaz.

## Referências

- ALBERTI, V. *História geral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 1990.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamim Constant*. Rio de Janeiro, 2004, 10, n. 29, p. 3-8.
- HEGARTY, S. *Educating children and young people with disabilities*. Paris: UNESCO, 1994.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MARTINS, L. et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MENDES, D. T. *Ensaio sobre educação e universidade*. Brasília: INEP/MEC, 2006.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NEVES, C. E. B. et al. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias* Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007.
- RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidade da construção de uma universidade inclusiva. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a1.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2009.
- STAINBACK, S; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

**Carolina dos Santos Maiola**

*E-mail:* carolina\_maiola@hotmail.com

**Fabiana Boos**

*E-mail:* boos@terra.com.br

**Julianne Fischer**

*E-mail:* july@furb.br

Recebido em: 17/9/2009

Aprovado em: 27/11/2009