UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

THELMA HELENA COSTA CHAHINI

ATITUDES SOCIAIS E OPINIÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MARÍLIA
2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

THELMA HELENA COSTA CHAHINI

ATITUDES SOCIAIS E OPINIÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração 1 – Ensino na Educação Brasileira, Linha 2 – Educação Especial no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote.

MARÍLIA
2010

THELMA HELENA COSTA CHAHINI

ATITUDES SOCIAIS E OPINIÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília para obtenção do título de Doutor em Educação

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. Sadao Omote

1º Examinador: Profª. Drª Eniceia Gonçalves Mendes

2º Examinador: Profª Drª Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues

3º Examinador: Drª Anna Augusta Sampaio de Oliveira

4º Examinador: Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon

Marília, 09 de Novembro de 2010

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo o que sou e por tudo o que tenho e, por ter atendido às preces de meus pais quando pediram que minha cabeça fosse aureolada por vitórias.

Aos meus pais João Theodoro (*in memoriam*) e Zilda Carréra por tudo o que me deram, em especial, a vida e educação, além de todo amor recebido.

Ao meu marido Roberto pelo incentivo constante, por toda ajuda, pela dedicação e por todo o seu amor.

Aos meus amados filhos Priscila, Miler e Roberta pela compreensão durante as ausências que se fizeram necessárias à realização deste estudo.

Aos meus irmãos Joaquim, Rodolfo e Eduardo. Aos meus sobrinhos Cláudio e José. Às cunhadas Ana e Cláudia, por torcerem e acreditarem nas minhas conquistas.

À Silvana Moura, responsável pelo incentivo ao doutorado.

Ao meu orientador Professor Doutor Sadao Omote, por todo o profissionalismo, pela ética e pela disponibilidade nas orientações que me levaram à conclusão deste estudo.

Às minhas amigas de Marília, Maria Luzinete Euclides e Maewa Martina, por tudo o que fizeram por mim.

À amiga Vera Giusti, pelo carinho e pelas valiosas correções neste estudo.

Aos professores do DINTER, Profª Drª Neusa Del Rio, Profª Drª Ana Clara Bortoleto Nery, Dr. Pedro Ângelo Pagni, Drª Maria Sylvia Simões Bueno, Drª Hélia Sônia Raphael, Drª Suely Amaral Mello, Profª Drª Sonia Aparecida Além Marrach e Prof. Dr. Sadao Omote, pelo acesso ao conhecimento.

Aos Doutores Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Miguel Claudio Moriel Chacon por fazerem parte da Banca de Qualificação e pelas colaborações que fazem parte deste trabalho.

Aos meus colegas do DINTER pelos momentos agradáveis de convivência.

Ao Reitor da Universidade Federal do Maranhão, Professor Doutor Natalino Salgado, pela concretização deste Programa que me permitiu acesso a esta qualificação profissional.

Aos professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão que participaram deste estudo.

"Não é a lei que vai proteger o portador de deficiência. É a consciência."

Gonçalo Borges

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar as atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. Ressalta-se que ações antagônicas ainda estão presentes na formação educacional do alunado com deficiência. Foram 357 participantes no total, subdivididos em 05 grupos. Sendo 09 alunos com deficiência que ingressaram na Universidade através da Política de Cotas a partir do primeiro semestre de 2007 e 06 alunos com deficiência que ingressaram antes da referida Política, totalizando 15 alunos com deficiência (09 alunos do sexo masculino e 06 alunos do sexo feminino); 100 alunos sem colegas com deficiência em sala de aula (56 do sexo masculino e 44 do sexo feminino); 100 colegas de alunos com deficiência (53 do sexo masculino e 47 do sexo feminino); 42 professores de alunos com deficiência (20 do sexo masculino e 22 do sexo feminino); 100 professores sem alunos com deficiência em sala de aula (58 do sexo masculino e 42 do sexo feminino). Os instrumentos para coleta de dados compreenderam cinco versões diferentes de questionários, um para cada grupo (alunos com deficiência, colegas de alunos sem deficiência, colegas de alunos com deficiência, professores de alunos com deficiência e professores sem alunos com deficiência) e uso da Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). A coleta de dados foi realizada por amostragem, dentro das normas apresentadas pela pesquisa científica, através da ELASI formas A e B e aplicação de questionários, tendo sido aplicados durante o 2º semestre de 2009. Os resultados apontam que as atitudes sociais em relação à inclusão dos alunos com deficiência que ingressaram na Universidade pelo Concurso Vestibular tradicional, não se diferenciam significativamente das atitudes dos alunos com deficiência que ingressaram pelo sistema de cotas; já as atitudes sociais em relação à inclusão dos colegas de alunos com deficiência são mais favoráveis que as atitudes dos estudantes que não têm colegas com deficiência em sala de aula. As atitudes sociais em relação à inclusão dos professores de alunos com deficiência não se diferenciam das atitudes dos professores sem alunos com deficiência. Em relação ao acesso e permanência dos alunos com deficiência na Universidade, os dados sugerem que, de modo geral, tanto os alunos quanto os professores, são relativamente favoráveis à inclusão. Nas perguntas opinativas as respostas de todos os participantes foram mais favoráveis à inclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior, mas quanto às perguntas de natureza mais operacional, as respostas foram mais desfavoráveis. A Universidade Federal do Maranhão tem buscado soluções para a questão do acesso e da permanência de alunos com deficiência na Educação Superior, mas precisa ainda efetivar medidas que valorizem as diferenças, garantindo oportunidades iguais de acesso ao conhecimento sócio-cultural construído, sem discriminações e/ou segregações, bem como contribuir para a superação dos estigmas ao qual se encontram os alunos com deficiência, para que possam nela ingressar e participar da construção desse conhecimento.

Palavras-chave: Deficiência. Educação Superior. Atitudes Sociais. Inclusão.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing the social attitudes and opinions of professors and students in the Federal University of Maranhão in relation to the inclusion of students with disabilities in Higher Education. The study highlights that antagonistic actions are still present in the educational training of the students with disabilities. There were 357 participants in the total, divided into 05 groups, as follows: 09 disabled students who entered the University through the Brazilian policy of sparing vacancy shares based on ethnical minorities since the first half of 2007 and 06 students with disabilities who enrolled prior to that policy, making up a total of 15 disabled students (09 male and 06 female); 100 students without peers with disabilities in the classroom (56 male and 44 female); 100 fellows of students with disabilities (53 male and 47 female); 42 professors of students with disabilities (20 male and 22 female); 100 professors without disabled students in the classroom (58 male and 42 female). The instruments for data collection included five different versions of questionnaires, one for each group (students with disabilities, students without fellows with disabilities, classmates of students with disabilities, professors of disabled students and professors of students without disabilities) and the use of the Likert Scale of social attitudes in relation to Inclusion (ELASI). The data collection was done by sampling, within the norms of the scientific research, through the formats A and B of ELASI and the conduction of questionnaire polls which were carried out during the second semester of 2009. The results show that social attitudes regarding inclusion of the students with disabilities who enrolled in the University through the traditional college entrance examination do not differ significantly from the attitudes of students with disabilities who enrolled through the ethnical share policy; on the other hand, the social attitudes regarding the inclusion of fellows of students with disabilities are more favorable than the attitudes of students who do not have peers with disabilities in the classroom. Social attitudes regarding the inclusion of professors of students with disabilities are not different from the attitudes of professors without students with disabilities. In relation to entrance and retention of students with disabilities in the University, the data suggest that, in general, both students and professors are relatively in favor of the inclusion. For the opinion questions, the answers of all participants were more favorable to the inclusion of disabled students in higher education, but the more operational questions had less favorable responses. The Federal University of Maranhão has sought solutions to the issue of entrance and retention of disabled students in higher education, but has yet to take effective measures to value differences, ensuring equal opportunities of access to well-built socio-cultural knowledge, without discrimination and/or segregation, as well as to contribute to overcoming the stigma with students with disabilities so that they can join and participate in the building of this knowledge.

Keywords: Disability. Higher Education. Social Attitudes. Inclusion.

RÉSUMÉ

Cette étude a eu pour but d'analyser les attitudes sociales et les opinions de professeurs et d'étudiants de l'Université Fédérale du Maranhão à l'égard de l'inclusion d'étudiants avec difficulté à l'Éducation Supérieure. On souligne que les actions considérées antagoniques sont toujours présentes dans la formation éducationnelle des étudiants avec difficulté. Le groupe comprenait 357 participants au total, subdivisés en 05 groupes – Étant 09 étudiants avec difficulté ayant accédé à l'Université à travers la "politique de quotas" à partir du premier semestre 2007 et 06 étudiants avec difficulté ayant accédé à cette Université avant cette politique, parfaisant un total de 15 étudiants avec difficulté (09 étudiants du sexe masculin et 06 étudiants du sexe féminin); 100 étudiants sans collègues avec difficulté en salle de classe (56 du sexe masculin et 44 du sexe féminin); 100 collègues d'étudiants avec difficulté (53 du sexe masculin et 47 du sexe féminin); 42 professeurs d'étudiants avec difficulté (20 du sexe masculin et 22 du sexe féminin); 100 professeurs sans étudiants avec difficulté en salle de classe (58 du sexe masculin et 42 du sexe féminin). Les instruments pour la collecte de données ont réuni cinq versions différentes de questionnaires, l'une pour chaque groupe (des étudiants avec difficulté, des collègues d'étudiants sans difficulté, des collègues d'étudiants avec difficulté, des professeurs d'étudiants avec difficulté et des professeurs d'étudiants sans difficulté) aussi bien que l'utilisation de l'Échelle Lickert d'Attitudes Sociales par rapport à l'inclusion (ELASI). La collecte de données a été réalisée par échantillonnage tout en respectant les normes présentées par la rcherche scientifique - ELASI formes A et B - et l'application de questionnaires pendant le 2° semestre 2009. Les résultats révèlent que les attitudes sociales par rapport à l'inclusion des étudiants avec difficulté ayant accédé à l'Université par le Concours Vestibular traditionnel ne sont pas très différentes des attitudes sociales par rapport aux étudiants avec difficulté ayant accédé à l'université par le "système de quotas"; quant aux attitudes sociales par rapport à l'inclusion des collègues d'étudiants avec difficulté, celles-ci sont plus favorables que les attitudes par raport aux étudiants qui n'ont pas de collègues avec difficultés en salle de classe. Les attitudes sociales par rapport à l'inclusion des professeurs d'étudiants avec difficulté ne sont pas différentes des attitudes des professeurs sans étudiants avec difficulté. En ce qui concerne l'accès et la permanence des étudiants avec difficulté dans l'Université, les données suggèrent que, d'une façon générale, aussi bien les étudiants que les professeurs sont relativement favorables à l'inclusion. Aux questions d'opinion, les réponses de tous les participants ont été plutôt favorables à l'inclusion des étudiants avec difficulté dans l'Éducation Supérieure, mais concernat les questions de nature plus opérationnelle, les réponses ont été plutôt défavorables. L'Université Fédérale du Maranhão a cherché des solutions à la question de l'accès et de la permanence d'étudiants avec difficulté dans l'Éducation Supérieure, mais elle doit encore rendre effectives des mesures qui valorisent les différences, tout en assurant des opportunités égales d'accès à la connaissance socio-culturelle construite, sans discriminations et/ou ségrégations. Elle doit également contribuer à la supression des estigmates auxquels sont soumis les étudiants avec difficulté pour qu'ils puissent y avoir accès et participer à la construction de cette connaissance.

Mots-clés: Difficulté. Éducation Supérieure. Attitudes Sociales. Inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escores da ELASI formas A e B, segundo agrupamento de alunos e professores da Universidade Federal do Maranhão.....66

Tabela 2 – Escores da ELASI formas A e B, segundo agrupamento de alunos e professores da Universidade Federal do Maranhão, de acordo com a idade acima e abaixo da mediana.....69

Tabela 3 - Perguntas comuns a todos os participantes 79

Tabela 4 - Perguntas comuns só aos grupos de alunos (G1, G2, G3).....81

Tabela 5 - Perguntas específicas aos alunos com deficiência (G1) e aos colegas de alunos com deficiência (G3).....83

Tabela 6 - Perguntas específicas aos professores.....88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....13
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PARADIGMA DA INCLUSÃO.....16
2.1 Políticas Afirmativas para o acesso de alunos com deficiência à Educação Superior 30
2.2 Atitudes sociais em relação à inclusão de pessoas com deficiência 46
3 OBJETIVOS.....57
3.1 Geral.....57
3.2 Específicos.....57
4 MÉTODO.....58
4.1Participantes.....58
4.2 Material.....59
4.3 Procedimentos.....61
4.3.1 Construção dos Questionários 61
4.3.2 Coleta de Dados.....61
4.3.3 Análise dos Dados.....63
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....65
5.1 Atitudes sociais em relação à inclusão.....65
5.2 Opiniões acerca da inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Maranhão - UFMA.....71
5.3 Comparações entre as atitudes sociais em relação à Inclusão e as opiniões acerca da inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Maranhão – UFMA.....89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....91
REFERÊNCIAS.....96
APÊNDICE 108
APÊNDICE A – Questionário simplificado com perguntas reagrupadas 109
ANEXOS.....119
ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa na UFMA 120
ANEXO B – ELASI Forma A 121
ANEXO C – ELASI Forma B 127

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Chahini, Thelma Helena Costa
C433e Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior / Thelma Helena Costa Chahini. – Marília, 2010.
132 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
Bibliografia: f. 96-107.
Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote.

1. Educação Especial. 2. Deficiência. 3. Educação Superior. 4. Atitudes sociais. 5. Inclusão. I. Autor. II. Título.

CDD: 371.9

1 INTRODUÇÃO

É notória a questão das dificuldades existentes em relação à prática de aceitação e da inclusão de pessoas com deficiência em todos os setores sociais. No caso do ensino, a formação fragmentada do profissional de educação acarreta, como consequência, um grau de despreparo do professor o que, de certo modo, dificulta a operacionalização do discurso sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino.

O desconhecimento da sociedade e principalmente dos educadores sobre os alunos com deficiência é um dos pontos cruciais que tende a gerar expectativas, conflitos e concepções expressivamente distorcidas em relação à avaliação da construção e do uso do conhecimento que esse aluno especial faz, dentre tantos outros equivocados conceitos, acerca desse segmento social.

Diante da dialética exclusão/inclusão no atual contexto nacional e internacional, em que a Legislação Federal vigente favorece reflexões e críticas a respeito das pessoas com deficiência que se encontram excluídas do exercício dos direitos à educação superior e, consequentemente, ao mercado de trabalho, desenvolveu-se este estudo com o objetivo de analisar as atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.

Sabe-se que a Educação Superior representa, para todos os cidadãos, uma condição necessária para competirem no mercado de trabalho. Como relembra Cunha (2009), os postos de trabalho diminuíram em decorrência do desenvolvimento da tecnologia, bem como pela restrição dos investimentos dos Estados Nacionais. Logo, tanto a educação média quanto a superior passaram a representar as principais possibilidades de acesso ao mercado de trabalho formal.

Vale ressaltar que a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), conjuntamente com as Unidades Acadêmicas, com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e com movimentos sociais locais, discutiu e aprovou pela Comissão Permanente de Vestibular – COPEVE, um Programa de Ação Afirmativa de Cotas para a Inclusão à Educação Superior de alunos negros, indígenas, deficientes e os de escolas públicas, a partir do Processo Seletivo Vestibular do ano de 2007 (Resolução nº 499 – CONSEPE, de 31 de outubro de 2006).

Em 17 de dezembro de 2009 (RESOLUÇÃO nº 121 – CONSUN), é aprovada pela Universidade a criação do Núcleo Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. De acordo com esta Resolução, o Núcleo terá por finalidade garantir o ingresso e acesso ao conhecimento às pessoas com deficiência na Universidade, através de suporte técnico e atendimento especializado.

Diante dessa realidade, pontua-se a seguinte questão: as perspectivas de inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) existem de fato ou apenas se impõem por atos jurídicos e por ações sociais?

Considerando-se que atos jurídicos devem ser acatados e, portanto, postos em prática, não há como negar o processo de inclusão. Ele existe, de fato, pela via legal. Isso, no entanto, não é suficiente para determinar àqueles que são incluídos a permanência com êxito e conclusão de seus cursos, daí a importância de se conhecer como a Educação Especial está inserida na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o que pensam e como agem os professores e colegas de alunos com deficiência em relação a estes, nessa instituição de ensino superior. Ressalta-se, portanto, a importância de uma formação de qualidade para os professores, visando prepará-los para o atendimento especializado de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino.

É, portanto, primordial que as instituições de ensino superior garantam não apenas o ingresso na universidade, mas condições de acesso ao conhecimento a esses alunos, favorecendo acessibilidade nas edificações, nos meios de comunicação, nas informações e nos recursos didáticos aos alunos com deficiência.

Quanto à formação do professor, ela é fundamental para que o processo de Educação Inclusiva nas Instituições de Ensino Superior possa ser efetivo. O educador deve se permitir passar por situações nas quais assuma a posição de aprendiz, experimentando as angústias do não saber, do des-saber, até chegar à percepção da necessidade de aprendizado constante. Acredita-se que, dessa forma, o professor possa rever e refazer alguns conceitos que fundamentam seu modelo de ensino-aprendizagem. De igual modo acredita-se que a falta de oportunidade em participar de um cotidiano melhor em função da própria história que insistia em continuar sob a sombra do preconceito, está ficando para trás. Hoje há, de fato, um novo tempo. O espaço da visibilidade está se abrindo para contar uma nova história.

Este estudo encontra-se distribuído em seis capítulos. No primeiro apresenta-se a Introdução, em que se encontram as questões pelas quais ocorreu a pesquisa.

No segundo capítulo abordam-se, brevemente, a historicidade da Educação Especial e o Paradigma da Educação Inclusiva como sendo a política de inclusão vigente que favorece reflexões sobre as atitudes em relação ao processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino.

Destacam-se as ações afirmativas que visam ao ingresso às pessoas com deficiência na Educação Superior, bem como o direito a estas, de acesso ao conhecimento sociocultural produzido. Ressaltam-se as atitudes sociais acerca da Inclusão na Educação Superior e a carência de pesquisas sobre o tema neste nível de ensino.

Os objetivos da pesquisa são destaque no terceiro capítulo. O quarto capítulo se refere ao percurso metodológico desenvolvido e as etapas percorridas ao alcance dos objetivos da pesquisa. No quinto capítulo, apresentam-se os resultados encontrados e as discussões realizadas. As considerações finais e os questionamentos encontram-se no sexto capítulo, bem como a certeza de que o estudo não esgotou todas as possibilidades de análise, visto que outras serão realizadas e disseminadas por meio de publicações em artigos, periódicos, apresentações em congressos, entre outros.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PARADIGMA DA INCLUSÃO

Uma breve retrospectiva pela historicidade da educação especial, bem como, quais os princípios da inclusão educacional e social de pessoas com deficiência na contemporaneidade serão feitos neste capítulo.

Ao analisar-se a historicidade da Educação Especial observa-se que desde a Antiguidade até os dias atuais, a sociedade vem demonstrando dificuldades em lidar com as diferenças pessoais e em aceitar pessoas com necessidades especiais. Diante dessa questão, Omote (2001) declara que a área da educação especial comporta muitas ambiguidades e confusões, refletindo a ambivalência das pessoas em geral e das que diretamente fazem parte do processo ensino-aprendizagem, em relação às pessoas com deficiência.

Historicamente as pessoas com deficiência têm sido definidas, classificadas e rotuladas por suas “diferenças restritivas” específicas que as fazem desviar dos padrões culturais criados e adotados como naturais ou normais pelas pessoas que se consideram “sem deficiências” (PINHEIRO, 2003a).

Nesse sentido, Omote (1990a) relembra que, na história da humanidade, certas diferenças têm sido objeto de atenção especial, seja de admiração e respeito seja de temor e desconfiança. As observações feitas pelos autores citados, no caso Pinheiro e Omote, se reiteram, por conterem aspectos do que se considera a inelutável crise de se estar sempre diante de caminhos ambíguos e insustentáveis.

A exclusão que se alastra nas sociedades e especificamente no meio educacional tem assustado, mas, ao mesmo tempo, tem incentivado a criação de medidas para a sua minimização. Rodrigues (2006) alerta para o desenvolvimento de culturas meritocráticas e competitivas, baseadas em competições que têm por objetivo justificar a seleção das pessoas consideradas aptas e a exclusão das consideradas menos aptas. Não é insensato afirmar-se que a trajetória educacional de pessoas com deficiência e, portanto, com necessidades especiais, tem sido marcada por preconceitos, desinformações, mitos, segregação e exclusão.

Sobre o assunto abordado, Omote (1990b) esclarece que a concepção do ser humano perfeito é fruto de uma construção elaborada pelo grupo social, visto que a deficiência não é um fato que nasce com o sujeito, nem mesmo se mostra com o advento de uma enfermidade, mas é antes produzida e mantida por um grupo social.

Verifica-se que a construção social da deficiência vem evoluindo nas atitudes sócio-político-educacionais, visando combater a exclusão das pessoas com deficiência no exercício de seus direitos de cidadãs.

A falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que essas pessoas com necessidades especiais, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas e segregadas. Tais atitudes continuam a existir, aliadas à falta de conhecimentos sobre as reais potencialidades que cada pessoa apresenta, principalmente, aquela com algum tipo de deficiência (MAZZOTTA, 2001). Percebe-se, nesse caso, que essas pessoas passaram e passam por situações de estigmas exatamente por serem desviantes das concepções preestabelecidas culturalmente.

Mantoan (2008) relembra que lutamos para vencer situações de exclusão em busca de uma nova fase de humanização social. Infelizmente, o individualismo está se tornando mais exacerbado entre algumas culturas pragmáticas, apesar de todo o empenho daqueles que se dedicam à causa da inclusão.

Percebe-se a importância de, (se não eliminar) pelo menos minimizar as barreiras atitudinais responsáveis pela exclusão e discriminação de muitas pessoas com deficiência e, para tanto, as políticas afirmativas são, de certa forma, tipos de alternativas usadas no atual contexto histórico.

A inclusão no âmbito específico da educação implica rejeitar, por princípio, a exclusão tanto presencial quanto acadêmica de qualquer aluno com ou sem necessidades educacionais especiais (RODRIGUES, 2006).

Baseadas em padrões de normalidade, as instituições de ensino formal vêm historicamente segregando e excluindo os que não se enquadram em suas idealizações.

É importante destacar, em conformidade com Moreira (2009), que por muitos anos a educação especial esteve ausente da matriz curricular de muitas instituições de ensino e, nesse contexto, muitos professores não tiveram contato com essa realidade durante suas formações, bem como, “nenhuma preparação teórica complementar que colaborasse com seus conhecimentos em educação especial estando, portanto, fundamentados apenas em discursos governamentais, que preferem o saber tácito ao epistemológico” (MOREIRA, 2009, p. 33).

Devido às críticas sobre a exclusão que havia dentro das instituições de ensino, das demandas e expectativa social, além das reflexões e das conquistas obtidas a partir da política de integração, surge a proposta da educação inclusiva,

mundialmente disseminada pela força de organismos como a UNESCO e de outras organizações internacionais. O paradigma da educação inclusiva está sendo atualmente a política educacional oficial do país, amparada pela Legislação Federal vigente (GLAT; BLANCO, 2007).

Nesse contexto, Moreira (2008) enfatiza que sem políticas públicas sérias e efetivas e a inexistência de currículos com perspectiva inclusiva, sobretudo nos cursos de formação de professores, são poucas as garantias de se concretizar uma educação inclusiva de fato. Não há como contra-argumentar esse tipo de ponto de vista, pelo menos, até o presente momento.

De acordo com a Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, da UNESCO, sobre Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca – Espanha, como ficou conhecido o documento oriundo dessa Conferência), a educação é uma questão de direitos humanos e as pessoas com deficiência devem fazer parte das instituições de ensino, as quais devem adequar o seu funcionamento para incluir todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. Desta forma, “quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiência, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais para a vida na comunidade” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 22).

Acredita-se que a inclusão educacional contribui verdadeiramente para que ocorram mudanças de atitudes de modo favorável nas relações desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem entre alunos e professores.

Para Stainback e Stainback (1999) na inclusão educacional a diversidade é valorizada, assim como o fortalecimento das relações pessoais e as oportunidades de maiores aprendizagens na interatividade com as diferenças individuais. Os autores afirmam ainda que atitudes firmes e positivas com relação à inclusão é a chave para se alcançar o sucesso no processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como o conhecimento por parte dos professores e demais profissionais da educação quanto às estratégias práticas que podem ser utilizadas em salas de aulas, favorecendo a eficácia do processo inclusivo. Os citados autores esclarecem também que instituições de ensino inclusivas são as que todos fazem parte, em que todas as pessoas são aceitas, onde há ajuda mútua para que as necessidades educacionais especiais de todos sejam satisfeitas.

Diante dessa afirmação, não se pode esquecer que a proposta de educação inclusiva é revolucionária, o que em alguns casos, de parecer utópicas mas que na verdade, se trata de ideais democráticos que precisam ser operacionalizados, mesmo sabendo-se que sempre haverá na sociedade a dialética inclusão-exclusão e vice-versa, visto que ambas as situações fazem parte do mesmo processo.

Pensa-se de acordo com Glat e Blanco (2007), que a operacionalização da educação inclusiva não representa a descontinuidade da educação especial, visto que a mesma constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiência e outros comprometimentos, pois sem esse suporte dificilmente a educação inclusiva será implementada com sucesso.

As autoras afirmam ainda que o paradigma da educação inclusiva representa um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da educação especial, que vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos tanto das pessoas com deficiência, quanto de todas as pessoas que são excluídas do exercício da cidadania.

A inclusão educacional é essencial para a dignidade e para o exercício dos direitos humanos dos que se encontram excluídos, dentre os quais, as pessoas com deficiência que vêm sendo alvo de estigmas sociais de toda ordem (MARTINS, 2006).

Eis a importância de ser remover ou minimizar as barreiras atitudinais enfrentadas pela maioria das pessoas com deficiência, visto que por de trás desse “olhar”, está a desinformação a respeito da deficiência.

Rodrigues (2006) alerta para a questão das preconcepções, na maioria das vezes erradas ou equivocadas sobre os princípios da inclusão, que contribuem para sedimentar valores e práticas que impedem a concretização de uma educação realmente inclusiva, bem como, o exercício da justiça e dos direitos de todos os alunos.

Portanto, se faz urgente a operacionalização de políticas públicas que visem a qualificação de recursos humanos para trabalhar com o processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino.

Para Skliar (2006) a preocupação com as diferenças tem se transformado, assim, em uma obsessão pelos diferentes. Quando o autor se refere a essa

preocupação deixa claro que, como qualquer obsessão, esta tende a se tornar crônica, ou melhor dizendo, já é de fato crônica, patológica.

É importante, portanto, conhecer os valores que defendem a inclusão, justamente para que se possa participar de maneira ativa na construção de uma sociedade que realmente seja de e para todas as pessoas, independentemente de seus atributos pessoais. É a sociedade como um todo que precisa se modificar para atender às necessidades dos cidadãos que dela fazem parte (SASSAKI, 2006).

Nesse contexto, Oliveira (2003a) entende que o conhecimento da exclusão educacional e social de pessoas com deficiência revela a necessidade de a sociedade, juntamente com as instituições de ensino, serem transformadas.

Cabe às instituições de ensino formal a responsabilidade de se transformarem ou se adequarem à proposta da educação inclusiva, principalmente no que diz respeito à flexibilização do currículo, justamente para dar conta das necessidades educacionais de seus alunos.

Para tanto, se faz necessária a revisão de concepções acerca das deficiências, bem como o investimento na formação dos profissionais que vão atuar no processo ensino-aprendizagem inclusivo.

É importante ressaltar, no entanto, que a formação de recursos humanos para a operacionalização da educação inclusiva é de fundamental importância no processo ensino-aprendizagem. A esse respeito, Mazzotta (2001) pontua que a educação dos alunos com necessidades educacionais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão.

Nesse contexto, é importante ressaltar que ninguém pode participar do processo inclusivo por força de coerção interna ou externa, mas sim pela conscientização, pois o educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, por que o faz, para o que o faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer (PIRES, 2006a). O autor ainda afirma que a inclusão tem que ser inclusão de sujeitos, visto que se trata de um processo que depende de mudanças sociais e de mudanças de atitudes das pessoas.

Sassaki (2006) chama atenção para o fato de que existem pessoas com deficiência que se encontram aptas a se integrarem na sociedade. No entanto, existem pessoas com necessidades especiais que não poderão participar de maneira plena e com oportunidades iguais, se a sociedade não se adequar aos princípios da inclusão.

Em relação a esta questão, Fávero (2007), relembra os ensinamentos de Aristóteles quando dizia que era preciso tratar desigualmente os desiguais. E afirma que a inclusão também faz parte desse princípio, pois há situações em que é necessário o tratamento diferenciado a determinadas pessoas, visando promover a igualdade. Só que nem sempre isso ocorre da forma correta e, em vez de promover o acesso à igualdade de oportunidades, acaba causando discriminações.

Ainda de acordo com o assunto abordado por Fávero, Mendes (2010) questiona a operacionalidade desse princípio na contemporaneidade, visto que sua aplicação é complicada e cheia de armadilhas, pois requer sensibilidade para perceber quais diferenças merecem um tratamento diferenciado. Mendes ressalta que tal percepção é subjetiva, evolui com o passar do tempo, e que o entendimento a respeito do direito das pessoas com necessidades especiais nem sempre existiu. É, pois fruto de amadurecimento e de mobilização da sociedade, visto que envolve um percurso árduo e permanente de questionamentos e reflexões.

Para o autor, o Brasil já reconhece grande parte desses direitos no papel, mas tem muito a concretizar na prática. “Nossa atitude, portanto, é decisiva para que zelemos pelo que foi conquistado, evitemos retrocessos e avancemos o debate” (MENDES, 2010, p. 44).

Nesse sentido, na análise de Mazzotta (2003) é fundamental que a educação seja concebida como um todo em que as potencialidades dos alunos não sejam negligenciadas.

Ninguém aprende da mesma forma, nem no mesmo tempo ou no mesmo ritmo de aprendizagem. No caso específico de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, se faz necessária a compreensão das reais possibilidades de aprendizagem desses alunos. Não é sensato ficar apenas teorizando sobre essas possibilidades, mas sim viabilizar meios para a concretização efetiva do processo ensino-aprendizagem dos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. Neste sentido, “os indivíduos são únicos e especiais, possuem capacidades e habilidades para determinadas atividades e para outras não” (OLIVEIRA, 2004, p. 84).

A esse respeito, Omote et al. (2005) ressaltam que os professores não vêm recebendo uma formação especializada que favoreça a mediação adequada do processo ensino-aprendizagem aos alunos com deficiência, isto é, uma capacitação que além de compreender as características e necessidades desse aluno, e a

utilização de recursos que proporcionem adaptações curriculares, construam uma nova visão fundada em atitudes sociais verdadeiramente favoráveis à inclusão. E ainda de acordo com os autores as práticas inclusivas podem fracassar se os professores não tiverem a correta compreensão da proposta da educação inclusiva, além de atitudes sociais favoráveis à inclusão.

Sobre essa questão Mantoan (2008) alerta para o fato de que é na sala de aula que podem ser verificadas as crises educacionais, bem como se as mudanças no ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam.

Neste sentido, Oliveira (2004) informa que o imaginário coletivo social e educacional da sociedade para com as pessoas com deficiência é, na maioria das vezes, o de seres diferentes e incapazes e, portanto, não aceitos, não respeitados como cidadãos, rotulados e excluídos pela sociedade. A autora esclarece que as representações discriminatórias de que esses alunos são seres diferentes das demais pessoas sem deficiência, estão presentes nas instituições de ensino, no imaginário social de professores, de alunos, inclusive em suas próprias famílias.

Oliveira ao fazer esse comentário, baseou-se em seus estudos sobre atitudes discriminatórias e concluiu que a não aceitação de pessoas com necessidades educacionais especiais em instituições de ensino, por parte de professores, alunos e familiares de alunos, também eram percebidas pelos próprios alunos com necessidades especiais.

Ao se referir sobre a formação de futuros educadores, Omote (2001) ressalta que esses alunos precisam ter oportunidades que os levem a reflexões, a análises críticas de suas próprias crenças e sentimentos a respeito das pessoas com deficiência, além do envolvimento com a construção de uma nova ordem social envolvendo essas pessoas, necessários à mudança na mentalidade da sociedade como um todo e na construção de uma sociedade genuinamente inclusiva, justa e igualitária. Ainda segundo o autor, ultimamente todos os setores da sociedade estão, de alguma forma, preocupados com a questão da inclusão e da oportunidade de acesso das minorias tradicionalmente excluídas. E isso pode representar um salto qualitativo em direção ao atendimento mais cidadão aos deficientes.

Incluir significa antes de tudo, deixar de excluir e, para tanto, é necessário que o Poder Público e a sociedade ofereçam condições para que as pessoas possam exercer a cidadania (FÁVERO, 2007).

Não apenas o poder público e a sociedade têm esse poder, como é essencial, de acordo com a afirmação de Oliveira e Silva (2008) ver a educação como arma poderosa contra o desprezo e a segregação, tendo como pano de fundo uma boa formação e capacitação constante de professores.

Como pontua Denari (2008) cada aluno deve receber diferentes atendimentos sem que isto constitua demérito ou favoreça o desencadeamento de um processo de marginalização, visto que todas as pessoas são diferentes umas das outras e podem conviver de maneira harmônica a partir desta diferenciação. A autora afirma que esta convivência não deve ser interpretada como uma concessão de um determinado grupo a outros, mas como um direito que a sociedade reconhece que todos têm, sem discriminação.

A autora esclarece ainda que mudanças em concepções decorrem não somente de atitudes pessoais, mas implica também na construção de um projeto pedagógico que valorize a liberdade, a cultura da sociedade e das instituições educacionais, além da distribuição de responsabilidades no exercício profissional. “Não se pode resolver o problema das desigualdades e das diferenças, sem antes, acelerar a profissionalização e aumentar as competências do professor” (DENARI, 2008, p. 222).

Diante das colocações de Denari, acrescentam-se as de Souza (2000) quando ressalta que professores e educadores devem buscar fazer da educação muito mais do que um direito que deve ser garantido, mas um campo de atuação para que os direitos humanos possam ser mais conhecidos e plenamente vividos.

Ao abordar a questão da ética no processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais, Pires (2006a) afirma que uma das características da ética é o questionamento do valor das nossas ações humanas. Para ele valores como igualdade, reconhecimento e respeito às diferenças seriam altamente positivos desde que no contexto da realidade a desigualdade não fosse praticada de maneira acintosa. O autor afirma ainda que a distorção que foi feita na noção de igualdade de direitos e valores traz dentro de si mesma, a contradição da ética.

A pessoa com deficiência encontra obstáculos ao longo de sua vida, que pode se iniciar na família e se estender a outras esferas sociais, como a falta de acesso à educação. Para Gomes (2002) não adianta combater a discriminação apenas pela adoção de regras proibitivas, é necessário promover o acesso das pessoas marginalizadas na sociedade como um todo para que haja uma transformação no

comportamento e na mentalidade coletiva arraigadas por tradições, costumes e pela história.

Complementando estas informações, Lima (2006a) entende que a educação inclusiva aponta um caminho em que se faz necessário repensar e rever as práticas educativas, sociais e interpessoais em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais. A autora afirma que o enfrentamento e a superação dessa contradição são tarefas a serem cumpridas em uma proposta de educação inclusiva.

Com a proposta da educação inclusiva, se faz necessária uma grande revisão nas crenças associadas ao processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, onde as instituições de ensino devem ajustar-se às características de seus alunos (OMOTE et al., 2003). Entende-se por instituição de ensino inclusiva aquela que, apesar das condições desfavoráveis de natureza político-social, procura minimizar as barreiras arquitetônicas, curriculares e atitudinais.

Com o paradigma da educação inclusiva, o foco de atenção dos educadores é redirecionado para as instituições de ensino, visando adequá-las para o acesso, permanência e atendimento especializado a toda a diversidade de alunos, especialmente aos que vêm sendo excluídos do sistema de ensino. E, para tanto, não adianta apenas a remoção das barreiras arquitetônicas, faz-se necessário, sobretudo, remover as barreiras atitudinais dos professores, agentes importantes na construção e preparação do meio social das referidas instituições, pois deles depende essencialmente a criação de um clima acolhedor para todos os alunos na sala de aula. Portanto, além da necessária qualificação profissional didático-pedagógica para lidar com a diversidade e necessidades educacionais especiais de seus alunos, é importante o desenvolvimento de atitudes genuinamente favoráveis à inclusão (OMOTE, 2003a).

Um dos fatores que contribuem para as dificuldades à inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional é o desconhecimento de professores frente ao potencial dessas pessoas, bem como a falta de conhecimento dos referidos professores em realizarem determinadas adequações que favoreçam um ensino inclusivo (BALEOTTI, 2006). Diante dessa questão, sabe-se que mesmo que o professor tenha conhecimento do potencial dos alunos e disponibilidade para operacionalizar os princípios da educação inclusiva no processo ensino-aprendizagem, existem impedimentos de outra ordem, principalmente de ordem

estrutural, como por exemplo, o número excessivo de alunos em sala de aula. Como se vê, foco não está apenas no professor.

A esse respeito, Omote et al. (2005) esclarecem que o meio social se constitui em um dos fatores de maior relevância para a operacionalização da educação inclusiva, em que a comunidade escolar, especialmente os professores, tem papel de fundamental importância na promoção do ensino inclusivo.

Durante as últimas décadas, várias mudanças têm ocorrido em relação à educação de pessoas com deficiência, dentre as quais, um olhar mais apurado sobre as condições do meio e não somente para o deficiente em si, significando que novas questões e possibilidades se apresentam e se avistam (OMOTE, 2006).

A inclusão serve de parâmetro à gestão educacional e para a efetivação de projetos políticos pedagógicos, que privilegiem o respeito às diferenças, numa transformação histórica para os processos de exclusão, presente na educação brasileira.

Independentemente do nome utilizado, o que se espera é que a sociedade, de fato, seja capaz de oferecer, a todas as pessoas, condições do exercício de suas cidadanias apesar de suas diferenças pessoais (OMOTE, 1999).

E se a educação propicia o exercício da cidadania, nos diversos níveis de escolarização, a educação especial ou atendimento educacional especializado é instrumento e complemento e, como tal, sempre tem que estar presente na Educação Básica e na Educação Superior para os alunos que dela necessitarem (FÁVERO, 2007).

Alvo de preocupação de organismos internacionais, a Educação Especial torna-se foco de uma mobilização que favorecerá a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior.

Ao analisar a trajetória da educação inclusiva após a Declaração de Salamanca, Omote (2004a) demonstra certa preocupação com algumas práticas pedagógicas auto declaradas como inclusivas, isto é, favorecer o acesso de alunos com deficiência nas instituições de ensino, mas não garantir a permanência desses alunos com atendimento especializado. O autor chama atenção acerca da visão romântica de inclusão, sem considerar de fato outras realidades como a biológica e condições incapacitantes. Para ele existe um risco de haver um retrocesso a respeito daquilo que se concebe como deficiência, isto é, se por um lado existe a necessidade de se eliminar ou minimizar mitos, crenças e estereótipos que

desvalorizam as pessoas com deficiência, por outro lado, deve-se ficar atento para não se cultivar situações que levem a um processo de normificação, que é quando o deficiente se esforça para passar por “normal”, passando por cima da realidade que é feita, sim, de limitações e impedimentos.

Entende-se que outros fatores também fazem parte desse contexto, como no caso, as desigualdades sociais que dificultam bastante o acesso ao conhecimento de muitas pessoas desfavorecidas socioculturalmente.

É conveniente ressaltar que dentre outras causas, Vizim (2003) afirma que o medo presente nos profissionais da educação tem contribuído para aumentar os mecanismos de exclusão, ganhando formas mascaradas de inclusão. Para a autora, esses medos e barreiras atitudinais são na maioria das vezes, mais resistentes de serem rompidos do que as barreiras arquitetônicas, pois arrolam marcas que fixam a imagem das pessoas com deficiência num conjunto de atributos negativos.

De certa forma, os mecanismos aos quais a autora se referiu encontram eco em Manzini (2008) quando diz que as barreiras atitudinais se referem aos processos sociais de exclusão e discriminação, diferentemente da exclusão ocasionada pelo ambiente físico e estrutural, que encerra transporte, comunicação, equipamentos. Ainda de acordo com o autor, as barreiras atitudinais devem ser objeto de estudo da educação especial.

É bem verdade que a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) proposta pelo Ministério da Educação (MEC), baseada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, estabelecida em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, reforça, ainda mais, a crítica ao chamado processo segregatório de ensino, ressaltando que o papel assumido pela educação especial é muito relevante, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

É importante acrescentar que Aranha (2004) cita o Brasil como sendo um dos primeiros países da América Latina a reproduzir, em sua legislação, os princípios da Educação para Todos e a produzir documentos norteadores para a prática nacional do atendimento de pessoas com deficiência no sistema de educação formal.

Em face a tal informação, Pinheiro (2003a) relembra que a Lei, ao menos em tese, é igual para todos, pois percebe-se um descompasso entre os direitos garantidos por Lei e a sua operacionalização no contexto sócio-educacional.

Em conformidade com a abordagem anterior, o objetivo de formar para o exercício continuado da cidadania deve ter como desafio favorecer acesso ao conhecimento para todas as pessoas, reduzindo as desigualdades e respeitando a diversidade. O respeito à diversidade implica ressaltar que todo aluno tem seu ritmo próprio e é necessário garantir que todos tenham as mesmas condições de acesso ao conhecimento diversificado. Importa frisar que a educação inclusiva se caracteriza como uma política de justiça social, e, portanto, deve congregar todas as pessoas excluídas dos diferentes sistemas sociais, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais.

Em relação ao que se pensa sobre inclusão escolar, Fonseca (1995) é categórico ao afirmar que a imposição de homogeneidade no ensino, da mesma forma que a competência, ainda é um ranço deixado por regimes fascistas. Entende-se que o autor está se referindo à falta de flexibilização de acesso ao conhecimento no processo ensino-aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais. Sabe-se também que existem objetivos educacionais comuns a todos os alunos que não podem ser negligenciados.

No âmbito da educação, entende-se que a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa, preconceituosa e diversificada.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Portaria nº 948 de 09 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007a), a Educação Especial se efetiva na Educação Superior por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e o acesso ao conhecimento aos alunos, bem com o envolvimento de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos a serem disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

A educação inclusiva ressignifica as instituições de ensino, favorecendo o ingresso e o acesso ao conhecimento a todos os alunos, substituindo os mecanismos de seleção e discriminação por procedimentos de identificação de situações que possam vir a ser obstáculos ao processo ensino-aprendizagem. E, para tanto, a comunidade escolar, especialmente os professores, precisam ser qualificados para atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos (GLAT; BLANCO, 2007). Ainda de acordo com as autoras, a proposta de educação inclusiva implica em um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos das instituições de ensino, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais, com objetivo de favorecer o acesso e garantir a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições com sucesso acadêmico.

Para complementar melhor essa questão, busca-se em Manzini (2008), a afirmação de que a falta de uma cultura de acessibilidade também permeia o ensino de alunos com deficiência na universidade, que na maioria das vezes, não conta com um sistema de identificação e atendimento às necessidades desse aluno. O autor ainda afirma que a incorporação de uma cultura de acessibilidade tem sido preocupação na esfera político-governamental na área da inclusão digital, pois de acordo com Manzini, acessibilidade e tecnologia caminham juntas, cada vez mais, e para lidar com questões de acessibilidade nas instituições de ensino, será necessário um aporte tecnológico. O autor ressalta que em relação à qualificação profissional para a utilização de recursos de informática, bem como os recursos e equipamentos providos de tecnologia assistiva, ainda existe grande desconhecimento por parte desses profissionais, quanto ao uso do computador no processo ensino-aprendizagem, além do desconhecimento de programas para serem utilizados com alunos com deficiência. É importante salientar que “a introjeção de valores para uma cultura de acessibilidade nortearia, por exemplo, a construção de equipamentos, edificações e materiais didáticos acessíveis” (MANZINI, 2008, p. 287).

É na instituição de ensino, especificamente na sala de aula, que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se quer por em ação (AZEVEDO, 2004).

Na visão de Torres (2001), a Educação Para Todos posiciona-se na linha de construção de um novo paradigma, não só da Educação Básica e do sistema escolar, mas da Educação como um todo. Aliás, essa consciência do todos para o todo é fundamental na estrutura sócio-educativa.

Neste sentido, a sociedade é quem cria problemas para as pessoas com necessidades especiais, causando-lhes barreiras para o desempenho dos papéis sociais, pois apresenta: restrições em ambientes; políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas com as diferenças; exigência de pré-requisitos em que apenas uma maioria supostamente homogênea atinge; total desinformação sobre deficiências e sobre os direitos das pessoas com deficiência, além de práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana. Portanto, são as atitudes da sociedade e o ambiente que necessitam mudar (SASSAKI, 2006).

Faz-se necessário esclarecer que um sistema educacional inclusivo é aquele que permite a convivência de todos no cotidiano, na diversidade que constitui os agrupamentos humanos. Lancillotti (2003, p. 104) pontua que “temos que nos abrir para todas as perspectivas possíveis de educação, rompendo com a visão estanque que restringe a educação ao seu caráter estritamente formal”.

Infere-se a seguir em Omote (2003a) que ele não apenas ratifica o que Lancillotti propõe, mas reafirma que as atitudes favoráveis à inclusão, por parte de toda a comunidade escolar, são condições essenciais para que se transforme o discurso da inclusão em ações e convívio genuinamente inclusivos.

A inclusão compreende um valor constitucional que em si deve consubstanciar a aceitação da diferença cultural e social e, em paralelo, a unidade da pessoa humana. Sobre o assunto, ressalta Oliveira e Davis (1994, p. 11), “para garantir a todos uma efetiva igualdade de oportunidade para aprender, a escola que se quer democrática deve atender a diversificação da sua clientela”. É importante que os profissionais da educação reconheçam as múltiplas formas de aprender, esforçando-se por minimizar o quanto puderem todas as dificuldades e deficiências que se apresentam na compreensão e na aceitação das pessoas com necessidades educacionais especiais enquanto cidadãs eficientes.

Neste sentido, o posicionamento de Lima (2006b) é incisivo quando afirma que a inclusão não é algo que apenas se fala, mas sim algo para ser vivido intensa e conscientemente. Resumindo, é a participação de todos pelo todo e com todos, logo, a inclusão é uma transformação de sentimentos, crenças e atitudes perante as

demais pessoas. É uma atitude de vida em que todos os seres humanos são humanos sem distinção, pois para o autor, não há inclusão se não houver transformação para melhor nas atitudes sociais em relação à inclusão e não há inclusão plena se esta não for contínua, consciente e concreta.

Em suas considerações sobre a inclusão Omote (2004a), alerta para o fato de equívocos que vêm ocorrendo em práticas pedagógicas que se dizem inclusivas dentro das instituições de ensino, visto que inclusão não significa tão somente inserir o aluno com deficiência em sala de aula. O autor afirma que uma instituição de ensino que só providencia algum recurso especial tendo em vista somente algum aluno com deficiência fazendo adequação apenas para as necessidades particulares desse aluno não pode ser considerada propriamente inclusiva, pois estaria, em princípio, excluindo a participação daqueles cujas necessidades não podem ser satisfeitas pelas condições atuais de funcionamento.

Na educação inclusiva, o foco de atenção não recai exclusivamente sobre o meio, visto que tanto a sociedade precisa se adequar às necessidades especiais de pessoas com acentuadas diferenças que impõem o uso de recursos especializados, quanto essas pessoas devem procurar o mais que puderem se aproximar do modo de vida da maioria das pessoas consideradas dentro de padrões “aceitáveis” pela sociedade da qual fazem parte (OMOTE, 2008). O autor ressalta que a educação inclusiva não implica nenhuma ideia nova em especial, exige tão somente, a revisão de alguns dogmas e crenças acerca da educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Afirma ainda que as novas gerações formadas na cultura da inclusão podem ser a esperança da operacionalização de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

É na promoção diversa que deve se apresentar a base desse “novo olhar” educacional, pois os envolvidos no processo ensino-aprendizagem têm que ter atitudes éticas, acreditar na inclusão, desejá-la e operacionalizá-la.

2.1 Ações Afirmativas para o acesso de alunos com deficiência à Educação Superior

São as condições históricas na qual a pessoa com deficiência está inserida que definem se ela tem ou não possibilidades de acesso à educação. Nunes (2008) informa que nesse início do século XXI, o conceito de acessibilidade extrapola as

barreiras concretas da sociedade, passando a enfatizar o direito de ingresso, permanência e utilização de todos os bens e serviços sociais por toda a população.

Nesse contexto, ressalta-se o Programa Incluir que implementa uma política de acessibilidade às pessoas com deficiência na Educação Superior, visando à promoção de ações para a garantia do acesso pleno nas instituições de educação federais (BRASIL, 2007b).

De acordo com Manzini (2008), a Educação Superior foi o primeiro nível de ensino a receber uma legislação específica na área de acessibilidade às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. E acrescenta, “Em termos de acessibilidade, hoje é possível processar, juridicamente [...], incluindo ações impetradas contra universidades no que se refere às questões não cumpridas em termo de normas de acessibilidade” (MANZINI, 2008, p. 287).

Acredita-se, assim como Brandão (2005), que se existe um direito à educação universitária, esse direito deve ser estendido a todas as pessoas desfavorecidas socialmente e não apenas aos negros, índios e pessoas oriundas de escolas públicas. Registra-se que no Brasil há carência de estudos sobre ações afirmativas e/ou política de cotas de acesso à Educação Superior por pessoas com deficiência.

Em análise a respeito dos desafios que vêm sendo colocados à educação superior a propósito do processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, Ferreira (2004) relembra os vários compromissos assumidos pelo Governo brasileiro perante as organizações mundiais como ONU, UNESCO e Banco Mundial, os quais visavam a garantia de acesso às pessoas com ou sem deficiência, sua permanência e atendimento especializado, em todos os níveis de ensino. O autor questiona ainda como as Universidades, que são instâncias de formação de recursos humanos e de produção do conhecimento têm contribuído para ampliar as oportunidades de educação a esses alunos, além da questão da avaliação das práticas educacionais a eles direcionadas.

Na análise de Bolonhini Junior (2004), a política de inclusão existente em nosso país se estende às instituições de educação superior e, nesse sentido, essas instituições devem adaptar suas instalações, bem como qualificar o seu corpo docente para favorecer o acesso ao conhecimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, além da obtenção do aprendizado devido e a consequente profissionalização. Embora esse fato não seja negado pela maioria das instituições universitárias, poucas, no entanto, se preocupam em operacionalizar as adaptações

necessárias ao aprendizado com êxito dos alunos com deficiência. Ainda segundo o autor, muitas dessas universidades não se preocuparam com a importância do cumprimento normativo, devendo o Estado exigir que se cumpra a Lei. Sobre a existência de barreiras no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência "a acessibilidade é sem dúvida, o primeiro requisito a ser atendido para a inclusão dos deficientes no mundo universitário [...]" (BOLONHINI JUNIOR, 2004, p. 28).

Para o autor, somente uma política de inclusão operacionalizada nas universidades, com oportunidades de realizar um aprendizado sólido, capacitará o aluno com deficiência, possibilitando seu efetivo ingresso no mercado de trabalho, eliminando as dificuldades profissionais oriundas de desconhecimento, e o preconceito existente na atividade laborativa. Bolonhini também lamenta o fato de que pessoas com deficiência sejam impedidas de escolher suas profissões em virtude de uma eventual deficiência, visto que o preconceito continua sendo o fator de maior relevância ao impedimento do exercício profissional das pessoas com deficiência.

Há no entanto, outros impedimentos ao exercício profissional, além do preconceito, mas o preconceito discrimina negativamente, e a discriminação "[...] nada mais é do que uma tentativa de se reduzirem as perspectivas de uns em benefício de outros" (GOMES, 2002, p.6).

Diante dos grandes desafios à educação, em que os direitos das pessoas são constantemente desrespeitados, se faz urgente refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, visando ao desenvolvimento da conscientização, à importância de mudanças nas mentalidades com base nos valores de cooperação, solidariedade, para que as pessoas possam exercer plenamente suas cidadanias (HORTA, 2000).

Todavia, a real efetivação dessa mudança só poderá ocorrer através da conscientização de todos os que fazem parte da sociedade a respeito dos direitos, não apenas das pessoas com deficiência, mas de todos os cidadãos. Lancillotti (2003) esclarece que a pessoa com deficiência, na maioria das vezes, encontra barreiras no acesso à educação superior e ao mercado de trabalho devido ao desconhecimento de suas potencialidades, a inadequada escolarização e ao preconceito social.

É importante destacar que dentre os 24,5 milhões de deficientes existentes no Brasil, menos de 5% encontram-se empregados e no exercício de seus direitos

trabalhistas (BOLONHINI JUNIOR, 2004). É provável que, num futuro próximo, esse percentual aumente com a aplicação adequada das cotas.

Frente a essas circunstâncias, Reis (2006,p.36) entende que a universidade pública deve se ajustar à sua realidade contextual e buscar inovações não apenas no campo do saber, mas também nas propostas de formação de seus alunos em sua totalidade, pois deve contribuir à equidade de sua clientela, socialmente, quer dizer, as instituições de educação superior não podem se afastar da práxis e das demandas objetivas da sociedade. A autora afirma que "[...] a Universidade não pode escapar dos efeitos da globalização e nem dos problemas sociais que circundam a esfera internacional". Insiste que a Universidade deve ter clareza de quais são os valores dominantes, além do conhecimento de como esses valores perpassam o processo ensino-aprendizagem, bem como, por suas práticas administrativas.

Para Reis (2006, p. 21) "a garantia da qualidade social do ensino é, portanto, a crença na possibilidade de propiciar a todos uma educação como condição fundamental para a igualdade e a inclusão social". Isso significa, de acordo com a autora, que não basta apenas o domínio da informação, mas é necessário saber operacionalizá-lo, usá-lo de acordo com os objetivos e interesses tanto individuais, quanto das organizações às quais o indivíduo pertence. Tal perspectiva significa entender que diante das exigências sociais, a educação deve contribuir para qualificar as pessoas para o mercado de trabalho, no qual esse profissional tenha competência e habilidade, além do domínio de conhecimentos tecnológicos, capacidade de liderança, criatividade e bons relacionamentos intergrupais.

Para tanto, ainda de acordo com considerações da autora, a educação superior pública, justamente por "pertencer ao povo" deve flexibilizar critérios de acesso ao conhecimento desde o ingresso e durante a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, isto é, permitir e favorecer aos setores mais desfavorecidos o acesso ao ensino superior de qualidade. A educação superior de caráter público deve contemplar em sua política educacional o atendimento a essas pessoas, respeitando suas diferenças e pluralidade cultural, pois isto significa favorecer mudanças de atitudes as quais devem ocorrer em relação às barreiras e preconceitos existentes na maioria das pessoas que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Afirma ainda que é preciso eliminar não só estereótipos e

rótulos, mas quebrar paradigmas para que todos possam ter acesso a serviços e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Em relação ao ingresso de alunos com deficiência na Educação Superior, os estudos de Bandini et al (2001), realizados no ano de 1999, acerca de quais universidades à época, possuíam condições adequadas para o acesso e permanência de alunos com deficiência, mostram que dentre as universidades que informaram possuir tais condições, não constava o nome da Universidade Federal do Maranhão. Os autores constataram que havia um número pouco representativo de alunos com deficiência nessas instituições, com relação ao percentual destes, na população mundial, bem como uma maior concentração desses alunos na área de Ciências Humanas, especificamente, no Curso de Pedagogia, o que os fez levantar a hipótese de haver pouca aceitação social de alunos com deficiência nos cursos da área de Ciências Exatas e, principalmente, na área de Ciências Biológicas (cursos ligados à saúde). Os dados apontaram também a predominância de alunos com deficiência do sexo masculino nas instituições de ensino superior pesquisadas.

É interessante destacar que, nos estudos de Rocha e Freitas (2001), Pereira (2007), Duarte (2009) e no presente estudo (CHAHINI, 2010), também se verificou um índice maior de alunos com deficiência do sexo masculino no Ensino Superior do que do sexo feminino. O que motiva questionar se este fato decorre do fato de a deficiência ser maior no sexo masculino ou se isto se deve a uma maior exclusão do sexo feminino nesse nível de ensino.

Nos estudos de Chacon (2001) sobre o acatamento à Recomendação da Portaria nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994, em relação à inclusão da Disciplina Aspectos Ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa com deficiência pelas instituições de ensino superior, prioritariamente nos cursos de Pedagogia e Psicologia, bem como em todas as licenciaturas, visando à formação de futuros docentes para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, os dados mostram que a maioria dos Cursos de Pedagogia e Psicologia não acataram a Recomendação da Portaria. O autor questiona se a Educação Especial, nesse contexto, não estava tendo a importância, nem força política dentro das universidades em questão.

Os dados revelam também que a Universidade Federal do Maranhão, não possuía, antes dessa Portaria, nenhuma disciplina contemplando conteúdos e conhecimentos sobre a pessoa com deficiência no Curso de Pedagogia e nem

providenciou acrescentar depois. Ainda segundo o autor, diante da realidade à época, os alunos se formavam sem nunca terem ouvido falar em deficiência.

Nesse contexto, é importante citar Santos (2005) ao pontuar que a responsabilidade social da universidade tem que ser assumida pela própria instituição, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo aquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para impô-las.

Para Silva (2003) uma das metas das ações afirmativas é introduzir mudanças de ordem cultural e de convivência entre as pessoas consideradas excluídas do exercício da cidadania. Para que esse programa seja efetivo é fundamental garantir a essas pessoas condições materiais e simbólicas para a superação de dificuldades, bem como trabalhar pela construção da igualdade de oportunidades. Silva afirma que para o alcance deste fim, em relação ao ingresso na universidade, é preciso criar condições para que as pessoas com deficiência possam ter acesso a boas instituições de ensino.

A autora pontua ainda que, as ações afirmativas, em muitos casos, têm um efeito pedagógico e político importante, visto que força o reconhecimento do problema da igualdade e a implementação de uma ação concreta que garanta os direitos à educação, ao trabalho e à promoção profissional às pessoas em situação de inferioridade social.

Faz-se necessário enfatizar que o termo ação afirmativa foi originado nos Estados Unidos a partir de meados do século XX, para expandir situações que eram reducionistas e tornar possível a prática democrática de oportunidades iguais para os que se encontram em situação de exclusão social. Com o passar dos anos, seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e de gênero.

As ações afirmativas são definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, visando combater a discriminação racial, de gênero e por deficiência, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, objetivando a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e o emprego (GOMES, 2003).

Com a adoção do sistema de cotas foi possível estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em áreas específicas por grupos definidos, ocorrendo de maneira proporcional ou não. De acordo com Santos (1999), a ação

afirmativa tem como objetivo romper com as desigualdades que foram sendo praticadas ao longo da história a fim de criar novas oportunidades que confiram certo equilíbrio de igualdades racial, étnico, religioso, gênero dentre outros.

Em análise histórica sobre os direitos humanos, Vigevani, Oliveira e Lima (2008), esclarecem que igualizar não significa homogeneizar, mas sim proporcionar condições formais e materiais para que esses direitos sejam exercidos, respeitando-se as diferenças entre as pessoas.

A pessoa com deficiência sabe quais são as suas capacidades tanto quanto as limitações que a deficiência pode ocasionar na realização de determinadas atividades, mas também tem conhecimento de que isso não é empecilho para realizar determinadas atividades (FONSECA, 1997).

Faz parte das medidas de acessibilidade atitudinal a reorganização de programas de sensibilização e de conscientização da sociedade sobre os direitos das pessoas com deficiência à educação (SASSAKI, 2006). Isso significa que as instituições de ensino superior devem desenvolver uma política interna de acolhimento e de sensibilização de todos os que fazem parte do processo ensino-aprendizagem para a integração desses alunos na vida acadêmica, bem como o acompanhamento durante o percurso desses alunos na universidade, visando ao êxito de aprendizado nesse nível de ensino.

Cabe ressaltar que as instituições de ensino inclusivas não devem permitir situações de exclusão e de discriminação para com as pessoas com deficiência, tanto no contexto educacional, quanto no social. Percebe-se, pois, que o processo de inclusão não só desafia os sistemas educacionais em todas as modalidades, mas também a sociedade como um todo.

Sobre o valor da ação afirmativa Contins e Sant'Ana (1996), acreditam que ela pode fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho.

Ainda sobre o assunto abordado, Denari (2006) ressalta o valor do trabalho também como sendo direito para viver num mundo onde todos possam dar sua contribuição e, por consequência, conquistar autonomia financeira. Para a autora, o emprego é um bem escasso e as pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais encontram grandes dificuldades para entrar e permanecer com sucesso no mercado de trabalho competitivo. Denari (2006, p. 209) afirma que

“alguns destes obstáculos são de caráter atitudinal, isto é, aqueles que dão corpo e forma à visão preconceituosa e estereotipada das pessoas com deficiência”.

O ingresso ao mercado de trabalho tem sido nos tempos atuais, uma tarefa exaustiva para todos, deficientes e não deficientes. Mas as exigências feitas à pessoa com deficiência é muito mais rigorosa, pois é necessário que elas possuam uma excelente preparação para o exercício da função a ser desempenhada, além de boa qualificação. Há empresários em São Luís – MA, cujas empresas estão encontrando dificuldades no preenchimento de vagas, pelo fato de não encontrarem pessoas com deficiência devidamente qualificadas para o mercado de trabalho. Esse é um dos motivos que muitas pessoas com deficiência têm buscado ascender nos níveis de ensino e, a Educação Superior, faz parte desse processo.

Nos estudos de Pesini, Silva e Silva (2007) sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior na Universidade Paranaense – UNIPAR, os dados indicaram que todos os alunos com deficiência participantes da pesquisa, valorizavam sua permanência na Universidade, devido estar relacionados com projeto de vida e aspiração profissional destes. Os dados revelaram também, barreiras atitudinais no processo ensino-aprendizagem por parte dos docentes da Universidade.

Dentre tantas outras questões prós e contra o sistema de cotas nas universidades públicas, Brandão (2005) alerta para a questão de, se por um lado, o referido sistema facilita o acesso ao ensino superior para indivíduos pertencentes a grupos excluídos desse nível de ensino, por outro, esses mesmos indivíduos beneficiados, na maioria das vezes, ingressam no ensino superior com um nível de escolaridade consideravelmente menor do que os alunos que ingressaram pelo sistema sem reservas de vagas. O autor alerta para o fato de que há possibilidades de marginalização e segregação dentro da própria instituição dos grupos beneficiados pelas cotas, pelos grupos não beneficiados pelo referido sistema (BRANDÃO, 2005).

Diante dessa questão polêmica ressaltada por Brandão, destacam-se os resultados obtidos em estudos por Chahini (2006) ao concluir que uma das barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que as pessoas com deficiência consigam ingressar e permanecer com êxito na Educação Superior, é a falta de uma educação de qualidade desde a Educação Básica.

Nesse sentido, Oliveira (2007) afirma que, ainda existem práticas pedagógicas que limitam o desenvolvimento de alunos com deficiência e, pouco se sabe do sentimento e conhecimento deles frente à incompetência da escola em lhes prover um ensino de qualidade.

Oliveira, baseada em estudos de Vygotsky e de seus seguidores, alerta para a necessidade de se utilizar novas práticas pedagógicas que beneficiem o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, visto que muitas das “limitações” dessas pessoas “podem estar mais precisamente instaladas no seu desenvolvimento cultural do que no limite orgânico” (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

Ao se preocupar com a banalização da aprendizagem de conteúdos acadêmicos, principalmente das disciplinas como português e matemática, pelos alunos com deficiência, Omote (2004a) considera indispensável a aprendizagem e aplicação adequadas na prática dessas disciplinas, uma vez que o exercício pleno de cidadania vai depender de como o indivíduo as domina. Compreende-se que o autor está se referindo aos conhecimentos básicos que devem ser adquiridos nas instituições de ensino, para que estes alunos possam ter uma melhor participação social e econômica.

Outro fator a ser destacado é a formação dos profissionais da educação. Ao analisar a questão da formação desses profissionais, especialmente, a dos professores, Prieto (2005) salienta que poucos professores vinculados às redes públicas de ensino têm formação ou mesmo informação sobre atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda segundo a autora “eles ingressam nos sistemas de ensino, por meio de concurso público, na maior parte dos casos sem ter o mínimo contato com a temática” (p. 104). Para Pietro, além dos enfrentamentos no campo conceitual, a educação inclusiva precisa de ações voltadas à formação dos profissionais da educação para que possam ser construídas propostas que rompam com a marginalização, com a exclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

É preciso ressaltar que, ao receber alunos com necessidades educacionais especiais na universidade, o professor enfrenta uma situação desafiadora, já que na maioria das vezes desconhece as especificidades, as estruturas de apoio e os recursos que essa demanda pode requerer (MOREIRA, 2003).

Diante dessa situação, as Instituições de Educação Superior não devem apenas garantir o acesso desses alunos, mas assegurar-lhes um aprendizado com

êxito, lutando por uma educação que promova a inclusão e a cidadania. Isso só será possível com a inclusão dos profissionais da Educação nesse processo, o que significa compreender, de acordo com Pires (2006b) que todas as pessoas com suas competências e habilidades, necessitam desenvolver atividades tanto voltadas para a produção e reprodução do ser da sociedade, quanto à produção e reprodução dos indivíduos singulares.

A Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 2004) dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE; institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas; disciplina a atuação do Ministério Público; define crimes e dá outras providências, entre as quais:

> Art. 2º - Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das Leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.
> [...]
> IV […]
> b - a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiência;
> […]
> Art 8º - Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I – recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta. (BRASIL, 2004, p. 39-42).

É sob essa ótica que o aviso circular nº 277/ME/GM (BRASIL, 1996), de 08 de maio de 1996 (Brasília), trata da criação de condições de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles com deficiência nas Instituições de Ensino Superior. Observa-se, desse modo, uma preocupação com o acesso desses alunos ao processo seletivo vestibular e com a operacionalização das estratégias utilizadas, considerando inclusive a preocupação com a infraestrutura dessas Instituições e com a capacitação de recursos humanos, visando não só a um atendimento de qualidade como também lhes possibilitando a permanência, em determinados cursos. Ressaltam-se ainda os ajustes necessários

para o atendimento às necessidades educacionais especiais desse alunado, tendo como objetivo viabilizar o acesso desses candidatos à Educação Superior.

Nesse sentido, é preciso acrescentar Rulli Neto (2002) ao afirmar que muitas pessoas com deficiência deixam de exercer seus direitos previstos por Lei, por desconhecê-los. A questão que se considera aqui também pode ser aludida à própria divulgação desses direitos.

A inclusão de alunos com deficiência em qualquer nível de ensino de acordo com Glat (1995), não pode ser vista apenas como um problema de políticas públicas, pois a carência de recursos humanos especializados em alunos com necessidades educacionais especiais nas IES tem dificultado o acesso desses alunos a níveis mais elevados de ensino.

A esse respeito, cabe ressaltar Prieto (2003) quando afirma que se deve refletir sobre a questão da formação do “professor dos professores”, responsabilidade que compete às instituições de educação superior, pois os docentes dessas instituições são responsáveis pela disseminação de conhecimentos sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como, pela elaboração de referenciais teóricos-práticos sobre a aprendizagem e o ensino dessa população e pela construção de referenciais de ação político-administrativa com vistas a garantir, de fato, educação para todos.

Sobre o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas IES, a falta de dados oficiais dificulta estudos mais detalhados sobre a realidade da Educação Especial na Educação Superior.

Nesta perspectiva, o Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa “Portadora” de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade que perpassa transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, entre as quais:

> Art. 5º – […]
> III – Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismo;
> Art. 6º – […]

> I – Estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência;
> […]
> III – Incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;
> […]
> Art. 24 – […]
> II – A inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis de ensino;
> […]
> § 5º – Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT relativas à acessibilidade;
> Art. 27 – As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. (BRASIL, 2004, p. 251, 257-258).

É conveniente lembrar, mais uma vez, que acessibilidade não se restringe a um conceito ligado apenas a espaço físico, como a remoção de barreiras arquitetônicas. Tão necessárias de serem eliminadas são as barreiras atitudinais que dificultam os alunos com necessidades educacionais especiais de terem acesso ao conhecimento. Sob tais pressupostos, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2004), que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, na Educação Superior, estabelece, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem; criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à Educação Superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

Ainda de acordo com a Lei nº 10.172/01, oferecer condições adequadas de acesso e permanência aos alunos com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior, não tem conotação com assistencialismo, trata-se de justiça aos direitos de cidadãos desses alunos.

A Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002a) reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 (BRASIL, 2002b) do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

O Decreto nº 4.228/02 (BRASIL, 2002c), institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas, no âmbito da Administração Pública Federal, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça.

A Lei nº 10.558/02 (BRASIL, 2002d), cria o Programa Diversidade na Universidade no âmbito do Ministério da Educação, com finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao Ensino Superior de pessoas sócio-cultural desfavorecidas, afrodescendentes e indígenas.

A Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003) dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir processos de autorização e reconhecimento de Cursos nas Instituições de Ensino Superior. Conforme a Portaria essas instituições, públicas e privadas, precisam incorporar estes requisitos visando a garantia da inclusão de alunos com deficiência na comunidade acadêmica.

O Censo da Educação Especial na Educação Superior (BRASIL, 2006), registra que de 2003 a 2005, o número de alunos com deficiência ultrapassou de 5.078 para 11.999 alunos, apresentando um crescimento de 136%.

Percebe-se a preocupação do Ministério da Educação em promover a equidade no ensino superior, criando através da Legislação Federal vigente, condições para o ingresso e para o acesso ao conhecimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, contudo, isso não tem sido suficiente para garantir a inclusão desses alunos com sucesso. Sabe-se de acordo com os estudos de Chahini (2006) que, o que falta para que esses alunos consigam ingressar, ter acesso ao conhecimento com garantia de aprendizado e concluírem seus cursos com êxito, não são criações de leis, mas a operacionalização destas. Isto é, faltam recursos humanos qualificados para operacionalizarem essas leis no processo ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino. Além do conhecimento

necessário, os profissionais devem se despir de atitudes negativas em relação à pessoa com deficiência.

Segundo Brandão (2005) há uma determinada parcela da sociedade que considera as pessoas com deficiência que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas, como pessoas incapazes, por não terem conquistado a posição que possuem e passado pelos desafios a que seus colegas foram submetidos. O autor ressalta que, de acordo com esse tipo de atitudes, as pessoas com deficiência têm o direito legal às suas vagas, mas não possuem o direito moral às mesmas por não terem demonstrado “competência” para alcançá-las pelo sistema tradicional.

Diante dessa questão, os estudos de Pereira (2007) sobre a inclusão de alunos com deficiência que ingressaram pelo sistema de cotas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no período de 2002 a 2005, revelam que esses estudantes que se candidataram para a reserva de vagas tinham igualdade de condições, isto é, cumpriram as mesmas regras, com os mesmos conteúdos, forma de avaliação e pontuação mínima exigida para os demais candidatos sem deficiência, recebendo tratamento diferenciado apenas em relação à solicitação de recursos específicos à realização de suas provas, como solicitação de ledores, provas ampliadas, provas em Braille, intérpretes de Libras, entre outros. Enquanto alunos da Universidade, os professores desses alunos, os avaliaram como tendo bom potencial de aprendizagem, em que as queixas apresentadas são as mesmas dos demais alunos e não se restringem à deficiência, que é a falta de base na Educação Básica.

Com o processo de democratização, a educação evidencia o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizados e idealizados (BRASIL, 2007a).

A maioria das críticas aos sistemas de cotas ocorre por falta de compreensão adequada, pois o candidato à vaga reservada precisa fazer prova como qualquer outro candidato e alcançar a nota mínima exigida no vestibular ou concurso, ficando garantido o acesso com base no mérito (FÁVERO, 2007).

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2009), o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial, bem

como é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais.

A Política de Cotas também pode ser entendida como compensatória de discriminação positiva, extremamente importante para muitos alunos com deficiência, visto que existem alunos que têm dificuldades inerentes à deficiência e que durante a transição do Ensino Médio ao Ensino Superior, não conseguem competir em iguais condições nos termos de classificações com os demais alunos sem limitações de ordem física ou sensorial. Afirma-se que o sistema de cotas é legítimo e constitucional, visto que não afronta o princípio da igualdade.

Sabe-se que diante da exigência de um mercado cada vez mais competitivo, a qualificação profissional é um fator preponderante. A educação como fator essencial nesse processo deve ser repensada, pois de acordo com Brandão (2005) os defensores do sistema de cotas advogam a criação de uma igualdade de condições para os cotistas, após seus ingressos na universidade pública, pois, caso contrário, admitem o considerável risco que esse grupo de beneficiados venha a se evadir da instituição de ensino, por falta de condições sociais, econômicas e intelectuais, que lhes permitam permanecer e concluir seus cursos.

Ribeiro (1998) apud Brandão (2005) deixa claro que ninguém alcança determinada vaga se não estiver capacitado. As cotas por si só, não favorecem quem não tiver condições reais de permanecer no processo ensino-aprendizagem. Ainda segundo Brandão, a implantação do sistema de cotas para acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais nas universidades públicas trata da consequência e não da causa efetiva do problema. “O estabelecimento de cotas ataca uma das consequências da vergonhosa distribuição de renda existente em nossa sociedade, mas não ataca nenhuma das causas desse problema social, político e econômico” (BRANDÃO, 2005, p. 84).

Diante dessa polêmica, cabe à universidade criar condições para garantir a permanência (no sentido de passagem) desses alunos com êxito de aprendizado neste nível de ensino. Para tanto, a universidade deve rever suas práticas pedagógicas tradicionais, reconfigurar seus saberes e reorganizar seus modelos de ensinagens, visando a qualidade da Educação Superior.

Várias decisões a serem tomadas em relação às medidas adotadas para a acolhida positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno com deficiência, visando ao convívio produtivo, dependem da correta compreensão da proposta da

educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte dos professores e das demais pessoas que participam do processo ensino-aprendizagem (OMOTE et al., 2005). Nota-se um certo desencontro de ideias sobre esse tipo de educação, uma vez que o valor “competência” fica fragilizado por questões de cunho emocional, o que agrava o problema da inclusão, que é vista muito mais pelo caráter assistencialista que lhe é agregado, do que por uma necessidade real, lógica e inadiável. E a discriminação em relação aos alunos com deficiência, constituí uma violação de seus direitos à educação.

Brandão (2005), por exemplo, deixa claro que não é favorável à adoção do sistema de cotas para ingresso na universidade pública que tenha como objetivo beneficiar qualquer grupo étnico racial, pois entende que o sistema de cotas para acesso ao ensino superior brasileiro só tem sentido se tomar como critério a situação econômico-social dos possíveis beneficiados por essa forma de reserva de vagas. Para o autor, somente um amplo debate com a sociedade será capaz de definir se ela aceita transferir para a Educação Superior não só os novos ônus pedagógicos e financeiros resultantes dessa opção política e social, mas, principalmente, uma das principais funções da Educação Básica, que é a preparação adequada dos alunos para acesso ao ensino superior, como resultado direto de uma educação de qualidade.

Convém deixar claro que as ações afirmativas visam promover condições democráticas às pessoas com histórico de exclusão social nas competições à educação e ao emprego. A implementação dessa reserva de vagas às pessoas com deficiência pela Universidade revela uma mudança de atitude da sociedade em relação aos direitos dessas pessoas à Educação Superior e ao mercado de trabalho.

Ainda de acordo com Brandão, é importante verificar se a sociedade brasileira está disposta a direcionar mais recursos para a educação superior pública, através da implantação de programas destinados a criar condições econômicas e pedagógicas para que os alunos cotistas não se evadam ao longo dos seus respectivos cursos, mas venham a concluí-los com êxito, pois como lembra Lancillotti (2003) pelas regras do mercado, muitas pessoas com deficiência estão fora, e também outros não deficientes, sob as mais variadas circunstâncias.

Sabe-se que a Legislação Federal vigente avançou em relação aos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Contudo, é importante verificar a efetividade das práticas no cumprimento das disposições legais e quais

atitudes favorecem ou desfavorecem a operacionalização da inclusão educacional e social das já mencionadas pessoas. Para Aranha (2004) a transformação social requer tempo e mudanças nas práticas e atitudes, além de reflexões críticas no pensamento social. Omote (2001) alerta para o fato de que a compreensão, a cooperação e a solidariedade, tão necessárias para a inclusão, bem como para qualquer convívio social harmônico e produtivo não irão emergir apenas por decisões de assembleia ou por determinação legal.

Entende-se que tais mudanças não ocorrerão apenas por decretos, mas na conscientização da sociedade sobre os direitos das pessoas com deficiência. Acredita-se que não se transforma a sociedade apenas por imposições de leis, mas sim pela conscientização através da educação.

2.2 Atitudes Sociais em relação à inclusão na Educação Superior

As atitudes sociais são predisposições a comportamentos em determinadas situações, derivadas de valores internalizados durante o processo de desenvolvimento de cada pessoa. As atitudes não são observadas diretamente, mas sim inferidas. Representam nossos gostos e desgostos, nossas afinidades e aversões por determinadas situações. Desempenham funções específicas para cada pessoa, servindo como ajuda à formação de ideias mais estáveis da realidade e servem de base para situações sociais importantes (RODRIGUES, 1973). Para Rodrigues (2009) atitude social é uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que dispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto.

Ainda segundo o autor, quando não se gosta de pessoas pertencentes a um determinado grupo, necessariamente há uma série de pensamentos relativos a tal grupo e, ao se encontrar um membro desse grupo, manifesta-se, por meio de ações específicas, a falta de simpatia. Os elementos (afeto, cognição e comportamento) influenciam-se mutuamente, pois, há uma tendência a fazer com que esses elementos sejam coerentes, isto é, ao ser contra algo, há uma cognição acerca desse algo que justifica ou explica o sentimento negativo e, por consequência, há uma tendência em se comportar de forma hostil em relação a tal objeto.

Durante as relações interpessoais surgem manifestações de vários fenômenos psicológicos como os afetos e desafetos, dentre os quais, as formações

de atitudes, estereótipos, preconceitos, cooperação, competição etc. (RODRIGUES, 2007). Ainda em relação ao assunto, as pessoas com preconceitos contra determinados grupos só veem neles manifestações que se coadunam com sua visão preconceituosa e passam por cima de tudo o que contradiz tal visão (RODRIGUES, 2009).

A esse respeito, Buscaglia (2006) pontua que os sentimentos da maioria das pessoas pelos indivíduos com deficiência afloram expectativas preconcebidas em relação ao comportamento do deficiente. O autor afirma que essas atitudes podem imputar limitações nos potenciais destas, mesmo quando a deficiência não o fizer, visto que a natureza pessoal das percepções tende a ver o que as pessoas querem ver, a ouvir o que desejam ouvir. Ainda de acordo com o autor, é possível que nossa percepção pouco ou nada tenha a ver com a realidade da pessoa deficiente diante de nós.

Diante dessa situação, Omote (1990b) informa que o termo estereótipo foi cunhado por Lippman em 1922, com objetivo de designar as imagens mentais que se interpõem entre a realidade objetiva e a percepção que se faz dela. O estereótipo, segundo Omote, simplifica a complexa realidade, orientando seletivamente a percepção e podendo até distorcê-la.

A identidade pessoal e social são estruturadas nas relações interpessoais e, quando solidamente construídas, asseguram a cada pessoa a condição de ser social, que ao mesmo tempo é singular e único, condição essa, essencial para a integridade psicossocial de cada cidadão, mas “na medida em que a pessoa perde os principais quadros de referência social, o resultado pode ser um grande prejuízo no seu auto-conceito e autoestima” (OMOTE, 2001, p. 159). Em suma, as pessoas tendem a adotar, em suas aprendizagens, atitudes semelhantes aos modelos que receberam.

Desde 1984 Omote (2004b, p. 288), defende a tese de que as deficiências devem ser estudadas no contexto das diferenças individuais e não como categorias específicas de patologia, pois “o caráter vantajoso ou desvantajoso, as características adquirem em interação com o meio”, isto é:

> Se uma característica permite ao seu portador enfrentar eficientemente alguma demanda do meio, torna-se vantajosa; se leva o portador a sucumbir a alguma demanda do meio, torna-se desvantajosa; e muitas qualidades podem num dado momento de

> interação do indivíduo com o meio, não ter nenhum sentido de vantagem ou desvantagem. (OMOTE, 2004, p. 288).

As pessoas com deficiência são seres humanos como qualquer um de nós e tornam-se “incapazes” na proporção em que internalizam suas limitações como desvantagens, fazendo com que suas atitudes sejam determinadas em grande parte pelos rótulos que lhes são impostos pela sociedade, pela reação no meio social a esses rótulos e pelo tratamento especial que recebem da sociedade (BUSCAGLIA, 2006).

Tanto a pessoa que nasce com deficiência, quanto a que a adquire posteriormente, serão menos limitadas pela própria deficiência do que pela atitude da sociedade em relação a ela, pois é a sociedade que na maioria das vezes define a deficiência como algo incapacitante e as pessoas com deficiência sofrem as consequências dessa definição (BUSCAGLIA, 2006). Para o referido autor é a sociedade quem cria os incapazes.

Nesse sentido, Sade e Chacon (2008) relembram que as barreiras atitudinais tanto no passado quanto no presente, impediram e ainda impedem as pessoas com deficiência de exercer seus direitos de cidadãos na sociedade.

Acredita-se, assim como Omote (1990b), que se faz necessário estudar as suposições e crenças das pessoas que reconhecem outras como deficientes e, por isso, tratam-nas de modo distintivo, pois “o processo de julgamento e interpretação que as pessoas comuns fazem das deficiências e das características dos deficientes deve ser incluído no estudo das deficiências como parte integrante e crucial do fenômeno” (OMOTE, 1990b, p. 168). Neste cenário, o autor esclarece que os usuários desses conhecimentos podem não estar suficientemente conscientes das inúmeras e complexas influências que suas percepções em relação às deficiências sofrem em função de suas histórias passadas, dos seus modos de inserção na sociedade e das relações com as pessoas com deficiência.

Frente a essas circunstâncias, Oliveira (2006) enfatiza que uma das dificuldades para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino é a superação de determinados saberes, imaginários e representações sobre essas pessoas, demarcadas por visões de mundo estigmatizadas e materializadas em práticas sociais e educacionais de discriminação e de exclusão. Para a autora, as representações sociais, assim como o imaginário,

têm caráter coletivo e são constituídas por conceitos, imagens e percepções compartilhadas por várias pessoas e socializadas para as novas gerações através da família, das instituições de ensino e de diversos grupos sociais.

Oliveira ressalta ainda que para se compreender a questão das diferenças predeterminadas pela sociedade, precisa-se analisá-las no contexto do universo simbólico dos imaginários e das representações sociais, considerando que as referidas representações se materializam em atitudes de discriminação e práticas de exclusão. De acordo com a autora, as instituições de ensino reproduzem representações sociais estigmatizadas de pessoas consideradas “diferentes”, contribuindo para a exclusão de todos os que não se enquadram nos referenciais culturais preestabelecidos.

Nesse sentido, Omote (1990/1991) afirma que a rotulação a que a pessoa com deficiência recebe de outras pessoas não se atém apenas a uma caracterização da pessoa rotulada, mas denota em igual medida os atributos da pessoa que aplica o rótulo. Significa dizer que, na percepção interpessoal, quem percebe algo “não apreende pura e simplesmente as características do percebido, mas faz também atribuições, de tal sorte que o percepto formado a respeito do percebido retrata, em alguma extensão, também o percebedor” (OMOTE, 1994, p. 70).

Ainda segundo Omote (2004b), os mesmos atributos ou comportamentos podem, assim, receber interpretações e tratamentos bastante díspares em diferentes circunstâncias. Nesse caso, as atitudes sociais à inclusão podem ser favoráveis ou não e vão depender da deficiência, do professor e do contexto.

Faz-se importante ressaltar que o entendimento das deficiências não depende essencialmente das limitações apresentadas pelas pessoas, mas das relações interpessoais e sociais que perpetuam os estigmas e os desvios. Esse ciclo pode ser rompido, visto que existe uma luta das pessoas com deficiência para melhorar suas imagens, bem como a imagem que a sociedade tem sobre elas (SUSMAN, 1994).

Diante dessa questão Pires (2006a) entende que uma prática social de inclusão supõe o abandono definitivo de práticas e relações sociais discriminatórias, inscrito num profundo processo de mudanças atitudinais de uns em relação aos outros. Ainda de acordo com o autor, no campo do pensamento científico, desfaz-se o estereótipo a partir do momento em que provas científicas o desmentem. E ao se

fixar em tais estereótipos está se adotando uma atitude preconceituosa, pois no campo do comportamento cotidiano, os juízos de valor do indivíduo vão deixando de enxergar toda sorte de mudanças, e assim, por comodismo ou puro conformismo, como numa obediência às próprias crenças do que considera certo ou errado, seguem fiel às suas práticas preconceituosas. Pires ressalta, no entanto, que à medida que os estereótipos vão sendo desfeitos pela ciência, ou pela experiência dos indivíduos, as possibilidades de redução de preconceitos vão acontecendo.

Em relação a essa questão, cabe à universidade construir e socializar conhecimentos a respeito da deficiência, proporcionando ao meio acadêmico reflexões a respeito das práticas docentes, das teorias mediadas, bem como das metodologias utilizadas, visando à formação de futuros profissionais que não rotulem, nem excluam a pessoa com deficiência em categorias diagnósticas. A deficiência deixa uma marca no corpo. Um corpo que, muito além da marca, é ocupado por um ser desejante, que tem sentimentos e possibilidades (BLASCO, 2008).

Para Omote (2004a) há muitas questões para as quais se necessita de respostas cientificamente fundamentadas e não mais de argumentos de retórica impecável. O autor ressalta ainda que é hora, portanto, de se proceder a uma rigorosa avaliação para que se dimensione com precisão a travessia que precisa ser feita entre a intenção e a realidade da inclusão educacional.

Nos estudos de Baleotti (2006), os professores do Ensino Fundamental que tiveram a oportunidade de terem em sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais, demonstraram mais atitudes sociais favoráveis à inclusão do que os que ainda não tinham tido tal oportunidade.

A esse respeito, acrescentam-se os estudos de Clark (1997) e de Yuker (1988) ao verificarem que a experiência de contato com pessoas com deficiência é uma variável importante na determinação dos professores em relação ao acesso e permanência de alunos com tais necessidades nas instituições de ensino.

Tanto Clark (1997) quanto Florin (2001) afirmam que as atitudes de professores e de profissionais no processo ensino-aprendizagem, podem facilitar ou restringir a implementação das políticas de inclusão, pois a eficácia dessa política depende da cooperação desses profissionais, visto que as atitudes destes causam fortes impactos nas atitudes de seus alunos.

O contato social com pessoas com deficiência, também pode produzir atitudes desfavoráveis acerca da inclusão dessas pessoas (FORLIN, 1995).

Verifica-se nos estudos de Omote et al. (2003), sobre atitudes sociais de educadores em relação à inclusão que, apesar de os resultados serem favoráveis à inclusão, os professores demonstravam uma certa preocupação em relação à presença efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, devido, entre outros fatores, ao descuido do poder público com a provisão de recursos e condições necessárias para a construção de ensino efetivamente inclusivo; a falta de adequação tanto na edificação quanto nos mobiliários; escassez de acervo e de laboratórios, além da própria qualificação dos professores, que praticamente não é exigida.

Sobre o assunto em questão, Pinheiro (2003b) verificou através de dados empíricos que os professores do ensino regular, ideologicamente, apresentavam atitudes favoráveis à inclusão, mas quanto à operacionalização, de fato, mostravam-se bastante contraditórios, isto é, desfavoráveis à inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino.

Apesar de as atitudes sociais dos professores e alunos (futuros professores) serem favoráveis à inclusão, o mesmo não ocorre em relação à operacionalização das ideias inclusivistas (OMOTE et al., 2003). Entre a educação que existe e a educação inclusiva que se pretende ter, está o professor, com sua carência de formação especializada e suas atitudes sociais à inclusão. Não raro se encontram situações em que “[...] os mestres, carentes muitas vezes de uma formação prévia explícita que lhes permita refletir sobre sua tarefa e inová-la, costumam reproduzir modelos docentes e instrucionais que eles mesmos receberam de modo implícito” (POZO, 2002, p. 196).

É exatamente sobre a contradição existente entre o discurso da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e sua operacionalização, que Pires (2006a) questiona se o fato de insistir no desvelamento das realidades comportamentais e atitudinais desta sociedade não faz com que se seja de novo, denunciadores do óbvio.

O estudo das atitudes sociais no processo ensino-aprendizagem, principalmente dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior, permite que se tenha uma ideia de suas práticas pedagógicas

em sala de aula, visto que o conhecimento das atitudes de uma determinada pessoa admite inferências sobre seu comportamento (RODRIGUES, 1973).

Estudos demonstram que os professores não vêm recebendo formação especializada que propicie uma nova visão de ensino e de aprendizagem fundada em atitudes que favoreçam o acesso e garantam aprendizado com êxito aos alunos com deficiência nas Instituições de ensino (OMOTE et al., 2006).

Diante dessa questão, Estêvão (2004) critica a formação continuada de professores que visam apenas contribuir para ascensão profissional e a gestão de carreiras, fruto de uma pedagogia objetivista que vê o professor como um receptador de conteúdos independentemente de suas vivências e experiências. Para o autor, esse tipo de “formação” deixa clara a separação entre teoria e prática, importando o consumo do saber e não a sua operacionalização.

As instituições de ensino, conjuntamente com os seus profissionais, devem buscar operacionalizar um ensino de qualidade que dê respostas às necessidades educacionais de seus alunos. Desta forma, para que o paradigma da inclusão se consolide é necessária a operacionalização de vários aspectos como a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, principalmente as atitudes sociais de todos que fazem parte do meio acadêmico e das próprias famílias das pessoas com deficiência.

É importante salientar que quando uma pessoa apresenta atitudes favoráveis em relação a uma determinada situação, estará, por consequência, disposta a ajudar, recompensar e colaborar, mas se a mesma pessoa apresentar atitudes desfavoráveis estará disposta a prejudicar, punir ou destruir (KRECK; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969). Percebe-se que as barreiras atitudinais fazem com que as pessoas com deficiência não sejam vistas como merecedoras dos mesmos direitos que têm as pessoas sem deficiência.

É, portanto, a sociedade que estabelece os meios que categorizam e enquadram as pessoas em preconcepções que são transformadas em expectativas normativas. Daí por que se ignora o tanto de exigências rigorosas, e, quando a idealização não corresponde à realidade, há uma frustração, ao querer que determinada pessoa seja de acordo como foi idealizada (GOFFMAN, 2008).

O indivíduo estigmatizado pode, de maneira indireta, tentar corrigir a sua condição, dedicando um grande esforço individual em dominar áreas de atividades consideradas como não adequadas às pessoas em sua condição, pois durante as

relações sociais de contatos mistos entre pessoas sem estigmas e estigmatizados, a pessoa que possui estigma não sabe como será recebido pelo outro, se estará sendo analisado e como será interpretado (GOFFMAN, 2008).

O desvio e o estigma são perspectivas de natureza psicossocial e cultural, que surgem entre as pessoas através das relações interpessoais e em determinados contextos histórico e social. Dependendo do momento e/ou da(s) pessoa(s), uma determinada pessoa com uma limitação bastante acentuada pode não ser estigmatizada, ao passo que outra, com pouca ou nenhuma limitação, pode ser bastante estigmatizada pela sociedade. “Assim, é criado o desvio, são identificadas as pessoas que podem ser colocadas na respectiva categoria de desviante e são criados tratamentos distintivos destinados a essas pessoas” (OMOTE, 1999, p. 10).

A acentuação de semelhanças no interior de uma categoria e de suas diferenças com outra foi amplamente demonstrada experimentalmente, mostrando que, podem ocorrer consequências dramáticas no plano da percepção e dos comportamentos, dando lugar a discriminações, na medida em que é acompanhada de vieses favoráveis ao grupo do qual somos membros, com uma tendência a desfavorecer os grupos dos quais nos distinguimos (JODELET, 2009).

O preconceito, de acordo com Jodelet, (2009) é um julgamento que pode ser tanto positivo quanto negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e está disposto na classe de atitudes, comportando uma dimensão cognitiva, especificada em seus conteúdos (asserções relativas ao alvo) e sua forma (estereotipia).

Nesse contexto, é importante destacar os estudos de Blasco (2008) quando analisou qualitativamente as percepções de estudantes universitários acerca de imagens de pessoas com deficiência e, o que achavam as pessoas com deficiência sobre o olhar do outro sobre a deficiência. O objetivo desse estudo foi refletir sobre o indivíduo que percebe e o indivíduo que é percebido. De acordo com a autora, o conhecimento das percepções representa uma ferramenta valiosa, através da qual as pessoas podem reconhecer as origens de suas crenças, refletir sobre elas e modificá-las, bem como saber que essas percepções se constroem socialmente e que esse condicionamento cultural compartilhado socialmente se aprende e, portanto, está sujeito a transformações, a trocas.

O referido estudo verificou que dentre 270 respostas obtidas dos estudantes universitários acerca de suas percepções sobre a deficiência, 63% demonstraram

sentimentos de pena, dor, tristeza, angústia, lástima e compaixão; 56% demonstraram sensação de impotência e 12% demonstraram sentir medo de se tornarem deficientes. E em relação ao que acham as pessoas com deficiência sobre essas percepções, estas afirmam que a sociedade não integra ao sentir pena, estando, portanto, muito mal informada sobre a deficiência.

A autora verificou também, uma forte reclamação por parte das pessoas com deficiência em relação ao olhar do outro, pois este, somente se detém no corpo deficiente, incapaz de transcender para quem o habita. Blasco afirma que cabe a educação em geral e a universidade em particular, cumprirem um papel muito importante na tarefa de construção e desconstrução desse olhar, pois a transmissão do conhecimento acadêmico sobre a problemática da deficiência é um dos pilares desta tarefa, a que se deve complementar com os aportes das pessoas com deficiência, através de suas opiniões e experiências.

Existem valores e representações no mundo que acabam por excluir as pessoas. Estas, portanto, não são rejeitadas apenas física, geográfica ou materialmente, mas são excluídas de todas as riquezas espirituais, em que seus valores não são reconhecidos, ou seja, a exclusão é tão abrangente que se estende à própria cultura (WANDERLEY, 2009).

Omote (2003a) lamenta quando se refere à educação, das pessoas que sofrem exclusão social. Alude ao benefício que estas devem ter por direito como o acesso ao patrimônio mais precioso da humanidade, os bens intelectuais e culturais, essenciais para o exercício da cidadania e para minimizar as desigualdades sociais.

O paradigma da inclusão, no entanto, só alcançará êxito se as instituições de ensino conseguirem oferecer educação de qualidade à grande maioria de seus alunos da Educação Básica à Educação Superior; se forem desenvolvidas atitudes genuinamente favoráveis às diferenças e prevenção de atitudes negativas e preconceituosas no processo ensino-aprendizagem, além de a inclusão vir a ser tratada como atitude, como uma postura filosófica e não um fim em si mesma, bem como uma profunda transformação das instituições de ensino, visando à promoção de ensino de qualidade a todos os alunos, que favoreça acesso aos bens culturais a todos os cidadãos, independentemente de seus atributos, comportamentos ou afiliação grupal (OMOTE, 1999).

Concorda-se com Omote et al. (2005) quando sugerem a realização de cursos e a integração à matriz curricular dos cursos de formação de professores,

disciplinas na área de educação inclusiva, que visem a construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino e na sociedade como um todo, além de permitir a revisão de pontos de vista e convicções frequentemente alicerçados em estereótipos e preconceitos. Os autores enfatizam ainda que essas disciplinas devem ser ministradas por profissionais experientes em educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e que possuam atitudes sociais favoráveis à inclusão.

Estudos como os de Pinheiro (2003b), Baleotti (2006), Silva (2008), Pereira Junior (2009), apontam que professores da Educação Básica com maior formação, bem como os que tiveram ou tem experiências de sala de aula com alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, tendem a desenvolver atitudes sociais mais favoráveis à inclusão.

Nesse contexto, é interessante o relato de Markus (2007), quando se refere a uma experiência de contato que teve enquanto orientadora de um aluno cego no ensino superior. Pontua que essa relação a fez refletir sobre a sua ação docente, que à época, se encontrava cheia de limites, permeada por contradições e encoberta por discursos politicamente corretos contra preconceitos e discriminações, mas na prática, nem sempre operacionalizados, conforme verifica-se em sua fala.

> Eu não fora preparada durante a minha formação para esse tipo de situação – ter que lidar com um estudante cego -, o que me colocou diante da necessidade de pensar sobre a fragilidade por mim experimentada como docente no âmbito universitário e sobre o qual, repito, não lembro ter discutido (MARKUS, 2007 p. 26).

Markus ressalta ainda que, no decorrer desse convívio (orientadora-orientando), suas atitudes foram se modificando e se transformando em respeito ao outro, ao “diferente” (grifo da autora), pelo valor que este tem e pela importância que possui. A autora ressalta ainda:

> Espaço plural, assim a universidade também se propõe ser. Ali, onde a pluralidade que lhe é constitutiva manifesta singularidades diversas – posto que cada ser é único -, efetivamente é desafiador pensar sobre uma formação integral do estudante que leve em conta capacidades e talentos peculiares, procurando construir na diferença possibilidades de igualdade, considerando que aquela não se desfaz, necessariamente, diante desta (MARKUS, 2007, p. 30).

Os estudos de Hsien (2007) a respeito das atitudes e crenças de professores da Educação Básica acerca da inclusão ressaltam a importância da operacionalização de cursos e treinamentos visando a qualificação desses

professores para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, visto que a participação destes em cursos de capacitação, fez com que suas atitudes se tornassem mais positivas, bem como a melhora da percepção que tinham sobre a inclusão.

De acordo com os estudos de Avramidis e Kalyva (2007), os professores na Grécia que já haviam trabalhado em escolas que adotavam programas inclusivos apresentavam atitudes mais positivas em relação ao processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência do que os professores que tinham pouca experiência de contato com esses alunos.

Em conformidade com as questões anteriores, Omote et al. (2005), esclarecem que embora os professores apresentem atitudes favoráveis à inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino, isto, por si só, não garante a construção de uma educação inclusiva, visto que esses profissionais necessitam também de suporte de várias ordens para o desenvolvimento de atividades adequadas em sala de aula. Faz-se necessário, acima de tudo, construir uma cultura inclusiva no interior das instituições de ensino e na sociedade de forma geral.

No caso das instituições de educação superior é necessário que busquem se adaptar de maneira eficaz às atuais exigências da sociedade em relação à qualificação com competência de seus alunos, para que estes consigam se inserir no mercado de trabalho de maneira competente. Vale lembrar que a convivência na diversidade proporciona a todos a oportunidade do desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação à permanência de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais tanto nas instituições educacionais quanto nas sociais. É importante ressaltar, também de acordo com Rodrigues (2007) que nenhum aspecto coercitivo deve ser utilizado por não favorecer em mudança de atitude, mas sim a persuasão, visto que, quando uma pessoa se sente ameaçada ou pressionada, tenderá a exibir um comportamento que se exige dela, mas interiormente, não internalizará esse comportamento, isto é, mostrará externamente algo que não corresponde ao que sente, apenas para evitar a punição de que foi ameaçada pelo detentor do poder de coerção.

Este fato tende a ocorrer em todos os níveis de ensino, se bem que nos níveis mais elevados esses comportamentos sejam mais dissimulados através das barreiras atitudinais.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar as atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.

3.2 Os objetivos específicos do presente estudo são:

Analisar atitudes e opiniões dos professores que têm aluno(s) com deficiência em sala de aula e dos que não tem, em relação à presença de aluno com deficiência na Universidade;

Analisar atitudes e opiniões dos estudantes que têm colega(s) com deficiência em sala de aula, e dos que não têm esse contato, em relação à presença de aluno com deficiência na Universidade;

Identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores da Universidade que têm aluno(s) com deficiência em sala de aula;

Identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência na Universidade.

4 MÉTODO

Para a operacionalização desta pesquisa solicitou-se à Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão, autorização para a coleta de dados na referida instituição. Após o recebimento da Declaração permitindo a realização da pesquisa (Anexo A), iniciaram-se os contatos com coordenadores de curso, professores e alunos participantes neste estudo.

O Projeto que deu origem a este estudo foi submetido ao Comitê de Ética da UNESP e teve parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

4.1 Participantes

No total, este estudo teve 357 participantes, subdivididos em cinco grupos:

Grupo 1 (G1), era constituído por 15 alunos com deficiência, sendo que 09 deles ingressaram na Universidade através da Política de Cotas a partir do primeiro semestre de 2007 ao segundo semestre de 2008 (auto-declarados com deficiências: física, visual e auditiva) e 06 alunos com deficiência que ingressaram antes da referida Política. Correspondendo 100% do universo de alunos com deficiência que no momento se encontravam frequentando a universidade, nove alunos do sexo masculino e 06 alunos do sexo feminino, com faixa etária entre 20 a 50 anos (média, 26 anos). Pertenciam, portanto, aos cursos de Direito, História, Administração, Psicologia, Filosofia, Nutrição, Jornalismo, Ciências Contábeis, Serviço Social e Educação Artística.

O critério de seleção das amostras foi estabelecido a partir do universo dos alunos com deficiência. Estas foram constituídas por professores e alunos da Universidade que se disponibilizaram a participar deste estudo.

Grupo 2 (G2), formado por 100 alunos que não tinham colega com deficiência em sala de aula. Sendo 56 alunos do sexo masculino e 44 alunos do sexo feminino, com faixa etária entre 19 a 54 anos (média, 24 anos). Cursando: Matemática, Pedagogia, Administração, Odontologia, Química, Jornalismo, História, Educação Artísitica, Letras e Filosofia.

Grupo 3 (G3), constituído por 100 alunos que tinham colega com deficiência em sala de aula. Sendo 53 alunos do sexo masculino e 47 alunos do sexo feminino,

com faixa etária entre 19 a 34 anos (média, 22 anos). Pertencentes aos mesmos cursos dos alunos com deficiência.

Grupo 4 (G4), constituído por 42 professores que tinham aluno com deficiência em sala de aula. Sendo 20 professores do sexo masculino e 22 professores do sexo feminino, com faixa etária entre 30 a 66 anos (média, 49 anos). Pertencentes aos mesmos cursos dos alunos com deficiência.

Grupo 5 (G5), formado por 100 professores que não tinham aluno com deficiência em sala de aula, selecionados nos quatro Centros da universidade (Centro de Ciências Tecnológicas – CCET; Centro de Ciências Sociais – CCSO; Centro de Ciências Biológicas - CCBS; Centro de Ciências Humanas - CCH). Sendo 58 professores do sexo masculino e 42 professores do sexo feminino, com faixa etária entre 25 a 68 anos (média, 47 anos). Pertencentes aos cursos de Matemática, Química, Física, Engenharia, Biologia, Educação Física, Medicina, Odontologia, Economia, Biblioteconomia, História, Letras e Pedagogia.

4.2 Material

Os instrumentos utilizados compreenderam cinco versões diferentes de questionários para cada grupo – G1, G2, G3, G4 e G5 e Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI formas A e B.

A ELASI é um instrumento de pesquisa elaborado pelo Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, obedecendo a todos os critérios necessários de padronização e confiabilidade, tendo como objetivo mensurar as atitudes sociais frente à inclusão com rigor científico, evitando que as discussões acerca da realidade social da inclusão sejam apenas opinativas ou baseadas em dogmas . De acordo com Omote (2005, p. 5), a utilização desse tipo de instrumento de mensuração é confiável e, contribui para o desenvolvimento de pesquisas empíricas, “altamente necessárias hoje para ultrapassar as discussões meramente opinativas ou baseadas em alguns dogmas, e produzir conhecimentos científicos acerca da realidade social da inclusão”.

A Escala possui duas formas equivalentes, contendo 35 itens na forma A e B (Anexos A e B). Cada item possui cinco alternativas que expressam o grau de concordância ou discordância em relação ao enunciado. As alternativas são:

concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos, discordo inteiramente.

Em cada uma das formas da escala, cinco itens compõem a escala de mentira, na qual o conteúdo de respostas do participante é previsível e possibilita averiguar se a pessoa esteve atenta ao responder. Esses itens reúnem enunciados cujas respostas a serem assinaladas pelos respondentes são previsíveis, independentemente da natureza de suas atitudes em relação à inclusão.

Excluindo-se a escala de mentira, cada forma da escala possui 30 itens que correspondem à escala de atitudes sociais em relação à inclusão. Metade dos itens contém enunciados que expressam atitudes favoráveis à inclusão e a outra contém enunciado que expressam atitudes desfavoráveis.

Os itens são formados com enunciados de dimensão ideológica ou operacional. Os enunciados referentes à dimensão ideológica contemplam princípios que fundamentam a proposta da inclusão, enquanto os enunciados referentes à dimensão operacional abordam as ações para a operacionalização dos princípios da inclusão.

Na Forma A, a dimensão ideológica é composta por 21 enunciados, dentre os quais, 11 são favoráveis e 10 desfavoráveis em relação à inclusão. Com respeito à dimensão operacional 9 são os enunciados, sendo que 4 deles são favoráveis e 5 desfavoráveis. A distribuíção dos escores da Escala de atitudes Sociais em relação à inclusão nesta forma possui ideologicamente o valor mínimo de 21 e o máximo de 105; operacionalmente, o valor mínimo corresponde a 9 e o máximo 45.

Na forma B, a dimensão ideológica é composta por 19 enunciados, dentre os quais, 10 são favoráveis e 9 desfavoráveis à inclusão. Com relação à dimensão operacional, esta é formada por 11 enunciados, sendo 5 favoráveis e 6 desfavoráveis à inclusão. A distribuição dos escores da ELASI nesta forma possui ideologicamente o valor mínimo de 19 e o máximo de 95. Na dimensão operacional, o valor mínimo é 11 e o máximo 55.

Utilizou-se a ELASI nas formas A e B com o objetivo de verificar as atitudes sociais dos professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência.

O outro instrumento utilizado neste estudo foi o questionário, elaborado a partir de referenciais teóricos e práticos a respeito do acesso, permanência e atendimento especializado de alunos com deficiência na Educação Superior, cujo

objetivo é analisar as opiniões dos professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Universidade.

4.3 Procedimentos

A coleta de dados foi realizada por amostragem, dentro das normas apresentadas pela pesquisa científica, através de aplicação dos questionários e da ELASI formas A e B, tendo sido aplicados durante o 2º semestre de 2009. Foram cumpridas as seguintes etapas:

4.3.1 Construção dos Questionários

Os Questionários apresentam cinco versões diferentes, uma para cada grupo (G1, G2, G3, G4 e G5). Todos possuem 11 perguntas comuns aos grupos; 04 contêm perguntas específicas a todos os alunos (G1, G2 e G3); 03 são perguntas específicas somente aos alunos com deficiência (G1) e aos colegas de alunos com deficiência (G3); e 8 são perguntas específicas aos professores (G4 e G5).

As questões foram elaboradas em função do alcance dos objetivos da pesquisa, abordando-se temas sobre acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência na Educação Superior. Mas, antes foi realizado um pré-teste num universo reduzido (duas pessoas por categorias: G1, G2, G3, G4 e G5) para que fossem corrigidos eventuais erros de formulação. Neste caso, não houve necessidade de alterações nos enunciados.

4.3.2 Coleta de Dados

Para obtenção da coleta de dados, primeiramente visitou-se as coordenações dos cursos nos quatro Centros da Universidade Federal do Maranhão – UFMA (CCET, CCSO, CCBS, CCH), a fim de esclarecer aos coordenadores sobre os objetivos da pesquisa e localização dos professores e alunos participantes nesta pesquisa.

Após a identificação dos participantes (alunos com deficiência, professores e colegas desses alunos; professores sem alunos com deficiência e alunos sem colegas com deficiência), iniciou-se a coleta de dados.

Para a mensuração das atitudes sociais dos participantes em relação à inclusão, utilizou-se as formas A e B da Escala Lickert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão – ELASI. Os procedimentos adotados foram: em relação aos alunos com deficiência (G1), a pesquisadora fez a coleta de forma individual. Os alunos eram localizados em suas salas de aulas, nos mais variados dias e horários, para um contato prévio, esclarecimentos a respeito dos objetivos da pesquisa e agendamento do dia para a realização do preenchimento dos instrumentos. A coleta de dados ocorreu com a presença da pesquisadora em salas de aulas da própria universidade que no momento se encontravam disponíveis.

Com os alunos sem colegas com deficiência (G2), a coleta ocorreu nos quatro centros da universidade (CCBS, CCET, CCH e CCSO), nos cursos que não tinham alunos com deficiência, dentro das próprias salas de aulas com a presença da pesquisadora. Com autorização dos professores, antes do início das aulas e, após esclarecimentos prévios, perguntava-se quem gostaria de participar da pesquisa em questão. Com os alunos que concordavam se agendava o dia para a realização da coleta de dados.

Após o término das aulas, agendado previamente, aplicou-se a ELASI A, e em outro encontro, também agendado previamente aplicou-se a ELASI B. Foram passadas a estes todas as instruções necessárias, bem como esclarecimentos de dúvidas e não determinação de tempo para o término do preenchimento. Dos 100 alunos sem colegas com deficiência, 50 responderam a ELASI forma A e os outros 50 alunos, a ELASI forma B.

Com os 100 colegas de alunos com deficiência (G3), a coleta ocorreu nos cursos dos Centros que tinham alunos com deficiência (CCBS, CCH e CCSO). Com a adoção dos mesmos critérios dos alunos sem colegas com deficiência (50 alunos responderam a ELASI A e 50 responderam a ELASI B).

Com relação aos professores, a pesquisadora conversava nos mais variados dias e horários, fornecendo as devidas explicações e, devido à falta de tempo da maioria destes, era deixado o instrumento de coleta de dados e agendado o dia para recebê-los.

Dos 50 professores de alunos com deficiência (G4) selecionados previamente e que foram entregues a ELASI A, apenas 42 professores entregaram os instrumentos respondidos. E dos 50 professores de alunos com

deficiência selecionados previamente e que foram entregues a ELASI B, nenhum entregou os instrumentos respondidos.

Com os 100 professores de alunos sem deficiência (G5), a coleta também ocorreu com o mesmo critério adotado com os professores de alunos com deficiência. Responderam a ELASI A 50 professores e 50 responderam a ELASI B.

Em relação ao preenchimento dos questionários pelos participantes, a pesquisadora voltava a informar sobre os objetivos da pesquisa, bem como, o total sigilo das informações. Em seguida falava-se a estes que lembrassem de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que continha a natureza da pesquisa e resguardava o respondente de qualquer implicação legal, profissional ou pessoal.

Quanto à entrega dos questionários pelos 200 professores (100 professores pertencentes ao G4 e 100 professores pertencentes ao G5), apenas 27 professores de alunos com deficiência (G4) e 48 professores sem alunos com deficiência (G5) entregaram os questionários respondidos.

Todos os participantes deste estudo responderam primeiramente a ELASI nas formas A e B. Em outro momento, também agendado previamente, os questionários eram aplicados, apenas por questões de organização.

4.3.3 Análise dos Dados

Após a coleta de dados, os resultados obtidos foram tabulados e categorizados, bem como organizados em tabelas demonstrativas. Foram tratados por métodos estatísticos e analisados com procedimentos quantitativos e qualitativos. O escore total de cada participante foi obtido pela soma das notas atribuídas aos 30 itens da ELASI formas A e B.

Ao fazer comparações entre: alunos com deficiência que ingressaram na universidade por cotas (G1a) e alunos com deficiência que ingressaram na universidade pelo concurso vestibular tradicional (G1b); Alunos sem colegas com deficiência (G2), com os colegas de alunos com deficiência (G3); Professores de alunos com deficiência (G4), com professores sem alunos com deficiência (G5), foi usado Mann-Whitney Test (SIEGEL, 1981), com objetivo de analisar se havia diferenças entre os escores de cada grupo de participantes.

Em relação aos questionários, agrupou-se as perguntas em quatro categorias: perguntas comuns a todos os participantes; perguntas específicas aos alunos; perguntas específicas somente aos alunos com deficiência e aos colegas de alunos com deficiência e perguntas específicas aos professores (APÊNDICE A).

As respostas para fins de análise foram organizadas em três categorias: respostas favoráveis ao acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência na Educação Superior; respostas desfavoráveis ao acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência na Educação Superior; e outras respostas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos da ELASI e dos Questionários aplicados com professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão, sobre suas atitudes sociais em relação à inclusão e opiniões acerca do acesso e permanência dos alunos com deficiência na Educação Superior.

5.1 Atitudes sociais em relação à Inclusão

Visto que a literatura internacional Forlin (1995), (Clark (1997), Yuker (1988), Florin (2001) supõe que o convívio entre pessoas com deficiência pode mudar as atitudes sociais das pessoas sem deficiência, aplicou-se o instrumento ELASI nas formas A e B aos participantes deste estudo, com objetivo de analisar suas atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência na Universidade.

Na Tabela 1 apresentam-se os escores obtidos da ELASI formas A e B, de acordo com cada grupo de participantes, o número de participantes, a forma da escala que respondeu, a variação indicada pelo menor escore e o maior escore, a mediana e a dispersão, indicada pelos valores de quartil 1 e quartil 3 para cada uma das formas da ELASI. Os dados encontram-se sem os itens da escala de mentira.

Como podia haver diferença significante entre os alunos que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas (G1a) e os alunos com deficiência que ingressaram pelo concurso vestibular tradicional (G1b), em relação às atitudes sociais para a inclusão, visto que nem todas as pessoas com deficiência precisam de ações afirmativas para ingressar na Educação Superior, fez-se a comparação entre os escores desses grupos por meio da prova de Mann-Whitney, verificando-se que a diferença não chega a ser estatisticamente significante entre os escores dos alunos cotistas e dos alunos não cotistas ($p=0,1234$). Por essa razão, na análise dos dados relativos às atitudes sociais, os estudantes com deficiência foram reunidos num único grupo (G1).

Tabela 1 – Escores da ELASI formas A e B, segundo agrupamento de alunos e professores da Universidade Federal do Maranhão.

GRUPOS	ELASI	N	VARIAÇÃO (MIN-MAX)	MED	DISPERSÃO (Q1 – Q3)
G1a	A	9	127 - 146	139	133 – 143
G1b	A	6	102 -145	132,5	125,25 - 139
G2	A	50	114 - 147	133	127,25 - 138
G2	B	50	93 - 144	130	124 – 135
G3	A	50	66 - 148	137,5	131,5 – 142
G3	B	50	105 - 148	137	130 – 143
G4	A	42	72 - 150	137	130 - 140,75
G5	A	50	110 - 150	136,5	132,25 - 142,75
G5	B	50	81 - 150	132,5	125,25 - 139,75

O fato da existência de alunos com deficiência na Universidade Federal do Maranhão poder contribuir para mudar as atitudes sociais de professores e alunos em relação a estes. Mensurou-se, pois, as atitudes sociais dos grupos G1, G2, G3, G4 e G5, com a finalidade de analisar as atitudes sociais dos participantes em relação à inclusão.

Os dados indicam que as atitudes sociais em relação à inclusão, mensuradas pela ELASI A dos alunos com deficiência (G1) não se diferenciam significativamente das atitudes dos alunos sem colegas com deficiência (G2) p=0,2305. As atitudes sociais dos alunos com deficiência (G1), mensuradas pela ELASI forma A, também não se diferenciam significativamente das dos colegas de alunos com deficiência (G3) p=0,7086. As atitudes dos colegas de alunos com deficiência (G3), mensuradas pela ELASI forma A, são mais favoráveis que as atitudes dos estudantes que não têm colega com deficiência em sala de aula (G2), p=0,0117.

As atitudes sociais em relação à inclusão mensuradas pela ELASI B dos colegas de alunos com deficiência (G3) são mais favoráveis que as atitudes dos estudantes que não têm colega com deficiência (G2) p=0,0006.

Percebe-se que entre os estudantes, a experiência de estudar com colegas com deficiência na mesma classe tornam suas atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis. Este dado converge com os estudos de Oliveira (2003b) ao também verificar que entre os alunos com deficiência e os alunos sem deficiência na Universidade Estadual de Londrina, havia atitudes sociais favoráveis de colaboração, solidariedade e amizade.

Em relação aos resultados obtidos com os alunos, isto deve ocorrer devido ao convívio em sala de aula como colegas de classe. Significa que além do convívio cotidiano há também o desempenho dos mesmos papéis, visto que todos são estudantes. E, provavelmente, esse convívio se estende para outras situações, tanto dentro da universidade quanto fora, nas relações sociais.

Ao observar a relação entre aluno com deficiência visual e colegas deste, Markus (2007) verificou que havia solidariedade dos alunos sem deficiência em ajudar o colega cego a ter acesso aos conhecimentos culturalmente produzidos.

Nos estudos de Esposito e Reed (1986), Roberts e Lindsell (1997), Martins (1999), Krajewski e Hyde (2000) e Magiati, Dockrell e Logotheti (2002), realizados com crianças, foi verificado que a experiência de contato entre alunos com deficiência com os alunos sem deficiência propicia o desenvolvimento de atitudes sociais favoráveis nas interações e à inclusão desses alunos com deficiência. Observa-se também, a repetição do mesmo fenômeno com os alunos na Educação Superior.

Acreditando-se que o fato de os professores da Universidade Federal do Maranhão terem, em sala de aula, alunos com deficiência, podia influenciar suas atitudes sociais à inclusão, compararam-se suas atitudes sociais com as dos professores que não tinham alunos com deficiência em sala de aula. Os dados demonstram que as atitudes sociais em relação à inclusão dos professores que tinham alunos com deficiência (G4) não se diferenciam significantemente das atitudes dos professores que não tinham aluno com deficiência em sala de aula (G5) p=.0,3650. Isto é, os professores que têm alunos com deficiência em sala de aula, não têm atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que os professores que não têm alunos com deficiência.

Nesse caso, a experiência entre os professores de ter em sua classe algum aluno deficiente parece não afetar suas atitudes sociais em relação à inclusão. Provavelmente porque “esse contato” com o aluno com deficiência em sala de aula,

ocorre apenas ocasionalmente, isto é, algumas poucas horas durante a semana, de maneira que cada um desempenha um determinado papel muito específico, no caso, um de professor, outro de aluno. Fato que não ocorre entre os alunos, visto que esses permanecem mais tempo em contato com os colegas com deficiência do que os professores, neste nível, com os referidos alunos.

Talvez alguns professores sequer tenham conhecimento de que há na classe algum aluno deficiente. Casos como esse são atípicos, mas foi o que aconteceu com a pesquisadora no decorrer da pesquisa de campo ao procurar por um determinado professor, para que participasse da coleta de dados, este ficou surpreso ao ser informado que estava na categoria de professor de aluno com deficiência (G4). Esse professor, até aquele momento, (já com três meses de aula) não havia dado conta de que em sua sala existia um aluno com baixa visão.

Nesse sentido, alguns questionamentos podem ser feitos como hipóteses orientadoras: há falta de sensibilidade por parte do professor? Carência de formação especializada? Atitude de normificação por parte do aluno?

Nos estudos de Nogueira (2010) sobre a realidade de inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior os dados demonstram que, apesar da desinformação e medo em relação à questão do estudo, os docentes das instituições pesquisadas apresentaram atitudes favoráveis em relação ao contato com esses alunos, relatando que a experiência acrescentou-lhes novas formas de vivenciar a prática pedagógica, bem como maiores aprendizados.

Os estudos de Reusen, Shoho e Barker (2000), Pinheiro (2003), Silva (2008), Pereira Junior (2009), verificaram que professores da Educação Básica que tiveram ou tem experiências de sala de aula com alunos com deficiência, tendem a desenvolver atitudes favoráveis em relação a esses alunos. Percebe-se que, a experiência de contato com alunos com deficiência na educação infantil e nas séries iniciais da Educação Básica tende a influenciar as atitudes desses profissionais, muito mais do que as atitudes dos professores da Educação Superior.

É natural, portanto, que se considere pertinente questionar se isso ocorre devido no primeiro nível de ensino os professores passarem muito mais tempo com esses alunos do que os professores do ensino superior ou se há, de fato, uma necessidade de maior qualificação na área da Educação Especial.

Vale acrescentar aqui os estudos de Bender, Scott e Vail (1995) ao ressaltarem que professores que têm atitudes desfavoráveis à inclusão, utilizam

práticas pedagógicas inclusivas com pouca frequência em relação aos professores que apresentam atitudes favoráveis.

Diante da questão de que as atitudes sociais podem variar em função da idade, de acordo com os estudos apresentados por Balboni e Pedrabissi (2000), verificou-se se as idades dos participantes era uma variável que podia influenciar os escores obtidos. Cada grupo foi subdividido em mais jovens e mais velhos, em função da idade mediana. Foram comparados, para cada grupo, os escores dos mais jovens com os mais velhos. Para tanto, utilizou-se o teste de Mann-Whitney (Tabela 2).

Tabela 2 – Escores da ELASI formas A e B, segundo agrupamento de alunos e professores da Universidade Federal do Maranhão, de acordo com a idade acima e abaixo da mediana.

			ESCORES DA ELASI			IDADE CRONOLÓGICA		
Grupos	ELASI	Acima Abaixo	Variação (Min-Max)	Mediana	Dispersão (Q1 – Q3)	Variação da Idade (Min-Max)	Média	Desvio Padrão
G1	A	ac	127 – 145	133	131 – 143	24 - 50	25	10,123052
		ab	102 – 146	134	128 - 140	20 - 22	22	0,7867958
G2	A	ac	116 - 146	132,5	127,75 – 137,25	23 - 33	26	2,7701829
		ab	114 - 147	137	128,5 - 141,5	19 - 21	21	0,8200699
G3	A	ac	113 - 147	138	134 - 142	22 - 36	23	3,5422619
		ab	119 - 148	134,5	131 - 141	20 - 20	20	8,6734749
G4	A	ac	72 - 149	138	128 - 142	49 - 66	55	5,8619028
		ab	122 - 150	137	131 - 139	30 - 47	44	5,5010821
G5	A	ac	122 - 150	137	134 - 142	49 - 68	53	4,9591666
		ab	110 - 150	136	130 - 143	25 - 48	44	6,7855238
G2	B	ac	93 - 144	131	127 - 133	25 - 54	27	6,2415657
		ab	105 - 144	130	122 - 138,5	19 - 23	22	1,3425243
G3	B	ac	105 - 146	137,5	130,75 - 142,25	22 - 39	22	4,2927306
		ab	119 - 148	137	135 - 145	19 - 20	20	2,7928881
G5	B	ac	90 - 150	132	128 - 136,5	46 - 67	51	6,6771985
		ab	81 - 149	134	118,5 - 140	28 - 44	37	4,6030866

A prova estatística de Mann-Whitney revelou que não há diferença estatisticamente significante entre os escores da ELASI dos participantes mais jovens e os dos participantes mais velhos.

Dentre os alunos com deficiência (G1) mais jovens e os mais velhos que responderam a ELASI forma A, não há diferença estatística significante entre os

escores dos mais jovens e dos mais velhos (p=0,8479). Entre os alunos sem colegas com deficiência (G2) mais jovens e os mais velhos que responderam a ELASI forma A, os dados indicam que também não existe diferença significante entre os escores destes (p=0,2307). Entre os colegas de alunos com deficiência (G3) mais jovens e os mais velhos que responderam a ELASI forma A, também não há diferença significante entre os escores (p=0,4999). Entre os professores de alunos com deficiência (G4) mais jovens e os mais velhos que responderam a ELASI forma A, não há diferença significante entre os escores (p=0,3081). Entre os professores sem alunos com deficiência (G5) mais jovens e os mais velhos que a ELASI forma A, também não existe diferença significante entre os escores dos mais jovens e dos mais velhos (p=0,8008).

Entre os alunos sem colegas com deficiência (G2) mais jovens e os mais velhos que responderam a ELASI forma B, não há diferença significante entre os escores (p=0,9158). Entre os colegas de alunos com deficiência (G3) mais jovens e os mais velhos que responderam a ELASI forma B, também não há diferença significante entre os escores (p=0,4171). Entre os professores sem alunos com deficiência (G5) mais jovens e os mais velhos que responderam a ELASI forma B, não existe diferença significante entre os escores destes (p=0,9745).

Os dados indicam que não há diferença significante entre os participantes da pesquisa em relação à inclusão, em função da idade. Tanto no grupo dos alunos quanto no grupo dos professores não existem diferenças de atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, visto que tanto os participantes mais novos quanto os mais velhos apresentam atitudes semelhantes. Concluiu-se, neste caso, que a idade dos participantes é uma variável que não exerce influência em suas atitudes sociais.

Nos resultados obtidos por Pereira Junior (2009) ao pesquisar as atitudes sociais de professores da Educação Básica em Guarapuava (Paraná), não houve diferença significante nos escores de atitudes sociais de professores mais velhos dos escores de professores mais novos.

Já nos estudos de Balboni e Pedrabissi (2000) tendo como participantes pais de alunos e professores, as pessoas mais jovens apresentaram atitudes sociais mais favoráveis que as pessoas mais velhas.

5.2 Opiniões acerca da inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Maranhão - UFMA

A respeito das opiniões acerca da inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, apresentam-se prioritariamente os resultados das perguntas comuns a todos os participantes (G1, G2, G3, G4 e G5), em seguida, os das perguntas específicas a cada grupo juntamente com as descrições dos dados encontrados e as discussões que se fizeram necessárias.

Em relação às perguntas comuns a todos os participantes (Tabela 3), verifica-se que sobre a questão da **Política de Cotas** adotada pela Universidade Federal do Maranhão a partir do segundo semestre de 2007 (Resolução nº 499 – CONSEPE, de 31 de outubro de 2006), que favorece acesso a um maior número de alunos com deficiência na Educação Superior, os dados revelam que 60% dos alunos com deficiência (G1) são favoráveis à medida adotada pela Universidade e pelas cotas; dentre os alunos sem colegas com deficiência (G2), apenas 48% são favoráveis, assim como 58% dos colegas de alunos com deficiência (G3).

Dentre os 3 grupos de alunos, percebe-se que o G1 é mais favorável a Política do que os G2 e G3, assim como o G3 é mais favorável do que G2.

Entre os professores de alunos com deficiência (G4), apenas 37% concordam com a política adotada, bem como 40% dos professores sem alunos com deficiência (G5). Nessa questão, os professores sem alunos com deficiência (G5) são menos desfavoráveis à política do que os professores de alunos com deficiência (G4). Pode-se afirmar também que mais da metade dos professores não concordam com a Política de Cotas vigente.

Neste caso, observa-se que os alunos têm opiniões mais favoráveis à Política de Cotas adotada pela Universidade do que os professores desta, e isso ocorre segundo Moreira (2004), pois ao receberem alunos com necessidades educacionais especiais na universidade, os professores com carência de formação adequada enfrentam situações desafiadoras que, na maioria das vezes, desconhecem as especificidades, as estruturas de apoio e os recursos que esses alunos precisam para terem acesso ao conhecimento acadêmico, podendo contribuir para o desenvolvimento de atitudes negativas acerca da deficiência por parte desses professores.

Como no Brasil as ações afirmativas para alunos com deficiência na Educação Superior ainda são pouco discutidas, é normal que existam muitos questionamentos sobre a legalidade e eficácia de tais medidas, portanto, é normal (assim como também o é em relação a qualquer assunto) que existam pessoas contra e pessoas a favor dessas políticas. De acordo com Moehlecke (2002), as pessoas contra, afirmam que são privilégios, que são inconstitucionais e que beneficiam uns em detrimento de outros. As pessoas a favor as entendem como um direito, que visam corrigir situações de discriminações negativas e que são constitucionais.

Diante dessa questão, já era de se esperar que os alunos fossem mais favoráveis e, principalmente que, os alunos com deficiência fossem ainda mais favoráveis a essa Política, pois muitos desses não teriam tido acesso à Educação Superior sem a mediação de ações afirmativas.

As respostas favoráveis foram relativas à ideia de que a política de cotas promove a inclusão desses alunos na educação superior e que proporciona oportunidades iguais às pessoas.

As respostas obtidas como desfavoráveis foram que a política de cotas não garante a inclusão desses alunos na Universidade; e que se trata de uma política assistencialista e preconceituosa.

A respeito do **acesso** de alunos com deficiência na Universidade. Dentre os alunos, 93% do G1 apresentam opiniões favoráveis, assim como 83% do G2 e 93% dos colegas de alunos com deficiência (G3). Com relação aos professores de alunos com deficiência (G4), 74% são favoráveis, assim como 85% dos professores sem alunos com deficiência (G5).

Percebe-se nessa questão que a maioria dos participantes concorda com o ingresso de alunos com deficiência na Educação Superior. Os resultados também demonstram que os G1 e os G3 são mais favoráveis em relação ao G2. Os professores sem alunos com deficiência (G5) são mais favoráveis do que os professores de alunos com deficiência (G4).

Apesar de na questão anterior a maioria dos professores se mostrarem contra a Política de Cotas na Educação Superior, verifica-se que em se tratando dos direitos desses alunos a alcançarem níveis mais elevados de ensino, os professores ideologicamente não discordam da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), bem como da Legislação

Federal vigente que visa ao acesso e a permanência com êxito aos alunos com deficiência em todos os níveis de ensino.

As respostas favoráveis ressaltam que é um direito que deve ser respeitado.

A respeito do **atendimento especializado** aos alunos com deficiência na Universidade, 100% dos alunos com deficiência apresentam opiniões favoráveis, assim como 97% dos alunos sem colegas com deficiência e 99% dos colegas de alunos com deficiência. Entre os professores de alunos com deficiência 96% apresentam opiniões favoráveis, assim como 94% dos professores sem alunos com deficiência. As respostas foram: “precisam de recursos materiais e humanos especializados”; “só precisam de recursos materiais especializados”; “só precisam de recursos humanos especializados”.

Nessa questão verifica-se também o reconhecimento dos participantes em relação aos recursos materiais e humanos que os alunos com deficiência precisam para ter acesso ao conhecimento acadêmico.

Nesse contexto, Drezza (2007) aponta alguns recursos materiais e humanos à garantia da permanência com êxito de aprendizado e à conclusão dos cursos por esses alunos, dentre os quais: programa Virtual Visio (software sintetizador de voz e ledor de tela), materiais transcritos para o Braille, textos com fontes ampliadas, profissionais ledores, intérpretes de LIBRAS, carteiras anatômicas, trilhas sensoriais (piso diferenciado para a autonomia de locomoção com segurança de alunos cegos), orientações de mobilidade na universidade aos alunos cegos, acervos de livros em Braille na biblioteca, bem como professores orientados ao atendimento de alunos com deficiência física e sensorial).

Em relação ao atendimento às **necessidades educacionais especiais** dos alunos com deficiência pelos professores na Universidade, 67% do G1 apresentaram opiniões favoráveis, assim como 88% do G2 e 88% do G3. Dentre os docentes, 93% do G4 e 92% do G5 também têm opiniões favoráveis.

Percebem-se nessa questão duas categorias de respostas; a primeira julga ter necessidade de tratamento diferenciado; a segunda categoria julga que esses alunos devem ser tratados com igualdade. Para tanto, recorre-se aos ensinamentos de Aristóteles, citado por Fávero (2007) ao dizer que se deve tratar desigualmente os desiguais. E a contra-argumentação de Mendes (2010) ao afirmar que a aplicação desse princípio na contemporaneidade é complicada, visto que é cheia de

armadilhas, pois requer sensibilidade para perceber quais diferenças merecem um tratamento diferenciado.

As respostas foram: “necessitam de maior atenção por parte dos professores”; “precisam de atendimento individualizado”; “devem ser tratados iguais aos demais para que não se sintam excluídos”; “dependendo da deficiência necessitam de maior atenção”.

Quanto à **aprendizagem dos alunos com deficiência** na Universidade, 40% do G1 têm opiniões desfavoráveis; 65% do G2 e 60% do G3 apresentam opiniões desfavoráveis. No caso dos professores observou-se que 59% do G4 e 79% do G5 também apresentam opiniões desfavoráveis. As respostas dos alunos com deficiência foram: “aprendem igual aos demais alunos sem deficiência”; e dos demais participantes foram: “aprendem de forma diferente dos demais alunos sem deficiência”; “têm dificuldades para aprender”.

Percebe-se nessa questão que, para os 47% dos alunos com deficiência a deficiência não é obstáculo para que consigam se apropriar dos conhecimentos culturalmente construídos. O mesmo não acontece em relação às opiniões dos demais participantes. Sobre as diferentes percepções a respeito da aprendizagem dos alunos com deficiência, busca-se em Blasco (2007) a afirmação das pessoas com deficiência ao dizerem que a sociedade está muito mal informada sobre a deficiência, bem como a afirmação da autora ao ressaltar que cabe à universidade, especificamente, a importante tarefa de construir e desconstruir esse olhar, com a ajuda das próprias pessoas com deficiência, dando vez e voz a suas opiniões e experiências.

Ainda em relação a esta questão, apresentam-se os resultados dos estudos de Oliveira, Matos e Silva (2006) ao constatarem que os alunos cotistas ingressantes na UERGS no período de 2002 a 2004, tiveram aproveitamento de aprendizado no mesmo patamar que os demais alunos não-cotistas, bem como os estudos de Momberger (2007) realizados com alunos com deficiência na Educação Superior, visando compreender como estes viam e percebiam o processo de inclusão no ensino superior, em que os dados revelaram que o preconceito se apresenta como um dos principais entraves à inclusão e se origina da falta de conhecimento e contato com as pessoas com necessidades especiais.

Em relação às **condições de permanência** dos alunos com deficiência na Universidade, 87% do G1, assim como 97% do G2 e 97% do G3 têm opiniões

desfavoráveis. Na categoria docente, 96% dos professores de alunos com deficiência e 85% dos professores sem alunos com deficiência também apresentam opiniões desfavoráveis.

Mais uma vez, não era de se esperar por outros resultados, pois de acordo com a Portaria nº 948/07 (BRASIL, 2007), os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores.

As respostas obtidas foram: “não se encontra preparada para garantir a permanência desses alunos”; “encontra-se parcialmente preparada”; “está tentando se preparar”.

Nesse contexto, Manzini (2008) afirma que a falta de cultura de acessibilidade permeia o ensino de alunos com deficiência na universidade, que na maioria das vezes, não tem uma política institucional de identificação e atendimento às necessidades educacionais desses alunos.

A Universidade Federal do Maranhão através da Resolução nº 121 – CONSUN, de 17 de dezembro de 2009, aprova a criação do Núcleo Pró-acessibilidade e permanência de pessoas com deficiência na Universidade.

De acordo com Bolonhini (2004) a acessibilidade deve ser o primeiro requisito a ser operacionalizado para a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Ressalta-se também o Programa Incluir (BRASIL, 2007) que implementa uma política de acessibilidade às pessoas com deficiência na Educação Superior, que visa à promoção de ações para a garantia do acesso pleno nas instituições de educação federais, no qual a UFMA se inseriu no presente ano e, que certamente, em pesquisas posteriores, os resultados demonstrarão outra realidade.

Ao se questionar o que poderia estar **dificultando a permanência** dos alunos com deficiência na Universidade, 93% do G1, 99% do G2 e 100% do G3 apresentaram opiniões desfavoráveis. O mesmo ocorreu com os 100% dos professores de alunos com deficiência, assim como 98% dos professores sem alunos com deficiência, também apresentaram opiniões desfavoráveis.

As respostas foram: “falta de recursos materiais especializados”; “falta de recursos humanos especializados”; “falta de recursos materiais e humanos especializados”; “falta de Educação Básica de qualidade por parte desses alunos”; “falta de Políticas Públicas para a inclusão”.

Diante dessa constatação, fica uma preocupação em relação ao aprendizado

com êxito desses alunos, preocupação esta, também sinalizada por Momberger (2007) quando chama atenção para o fato de que algumas Instituições de Ensino Superior estejam apenas cumprindo com as exigências legais, visto que favorecem o acesso, mas não garantem a permanência desses alunos com êxito de aprendizado e conclusão de seus cursos, comprometendo com isso, a formação dessas pessoas que lutaram para chegar até a Educação Superior, trazendo consigo sonhos, esperanças e esforços desmedidos, construídos muitas vezes, em um percurso marcado por preconceitos, sofrimentos e de dedicação pela busca por maiores conhecimentos, bem como ascensão profissional e realização pessoal.

Quanto à **qualificação dos professores** da Universidade, 60% do G1, assim como 69% do G2, bem como 77% do G3 têm opiniões desfavoráveis. Entre os grupos de professores há um total de 93% dos professores de alunos com deficiência e 90% dos professores sem alunos com deficiência que também têm opiniões desfavoráveis. As respostas foram: “a maioria não sabe trabalhar com alunos com deficiência”; “não são qualificados para trabalhar com alunos com deficiência”.

Diante desta situação, relembra-se Markus (2007) quando disse que enquanto aluna universitária, não adquiriu formação para trabalhar com alunos com deficiência.

Ressalta-se Chacon (2001) ao se referir à pouca adesão (à época) pelas Universidades à Recomendação da Portaria nº 1.793/94, com objetivo de incluir a disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, visando à formação de futuros docentes para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Diante do não acatamento pela maioria dos cursos pesquisados o autor constatou que o aluno se formava sem nunca ter ouvido falar em deficiência.

Quanto ao **atendimento dispensado pela Coordenação de Curso aos alunos com deficiência**, 67% do G1, assim como 63% do G2 e 81% do G3 apresentaram opiniões desfavoráveis. Entre os docentes, 74% dos professores de alunos com deficiência e 96% dos professores de alunos sem deficiência encontra-se opiniões desfavoráveis. Percebe-se que a maioria dos participantes apresenta

opiniões desfavoráveis. Dentre os alunos, o G3 apresentou opiniões mais desfavoráveis, bem como os professores sem alunos com deficiência.

As respostas foram: “péssimo”; “ruim”; “insatisfatório”; “inadequado, pois não há preparo pela maioria dos profissionais”; “precário”; “o acesso às coordenações não favorece alunos com dificuldades de locomoção”; “pouco especializado”.

Percebe-se, mais uma vez, a carência de profissionais qualificados para trabalharem em benefício do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

Diante da questão, busca-se por Fávero (2007) ao afirmar que o atendimento educacional especializado é instrumento e complemento e, como tal, sempre tem que estar presente tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior para os alunos que necessitarem.

Por tanto, Lima (2006) ressalta que, na educação inclusiva é necessário repensar e rever as práticas educativas, sociais e interpessoais em relação as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Quanto à existência de **recursos especializados** para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na Universidade, 87% do G1, 96% do G2 e 95% do G3 têm opiniões desfavoráveis. No caso, 96% dos professores de alunos com deficiência, assim como 100% dos professores sem alunos com deficiência têm opiniões desfavoráveis.

As respostas obtidas foram: “são regulares”; “são precários”; “não existem”.

Percebe-se nesse caso, o não cumprimento da Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de Cursos nas Instituições de Ensino Superior, visando a garantia da inclusão de alunos com deficiência na comunidade acadêmica.

É interessante trazer Carvalho (1999) quando esclarece que o acesso corresponde à passagem pelo vestibular através dos recursos educacionais específicos para que a pessoa com necessidade educacional especial possa participar do processo seletivo. E a permanência é a continuação desse atendimento, visando acesso ao conhecimento e efetiva aprendizagem, bem como a participação desses alunos no processo acadêmico.

Esta questão retrata a realidade atual, na qual as mudanças na Universidade em relação à acessibilidade de alunos com deficiência, ainda estão em processo de efetivação.

Sobre os **direitos dos alunos com deficiência à educação**, 80% do G1 apresentam opiniões favoráveis; 43% do G2 apresentaram opiniões favoráveis; e 52% do G3 também apresentam opiniões favoráveis. Percebe-se que a maioria dos alunos com deficiência na Universidade conhece os seus direitos de alunos com necessidades educacionais especiais, o que pode contribuir para o exercício de seus direitos, pois de acordo com Rulli Neto (2002), muitas pessoas com deficiência deixam de exercer seus direitos previstos por Lei, justamente, por desconhecê-los.

Dentre os docentes, 48% dos professores de alunos com deficiência (G4) apresentaram opiniões favoráveis e 67% dos professores sem alunos com deficiência (G5) também apresentaram opiniões favoráveis.

Nessa questão o que chama atenção são as respostas dos professores de alunos com deficiência apresentarem 52% de opiniões desfavoráveis, isto mostra que a maioria destes desconhece os direitos dos alunos com deficiência à educação, bem como 57% dos alunos sem colegas com deficiência (G2).

As respostas obtidas como favoráveis foram: “conheço”; “preciso conhecer mais”. As respostas obtidas como desfavoráveis foram: “conheço pouco”; “não sei quase nada”; “desconheço”.

Tabela 3 - Perguntas comuns a todos os participantes.

Temas	*	G1		G2		G3		G4		G5	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Política de Cota	F	9	60%	48	48%	58	58%	10	37%	19	40%
	D	5	33%	50	50%	42	42%	14	52%	26	54%
	N	1	7%	2	2%	0	0%	3	11%	3	6%
Acesso e/ou ingresso na Universidade	F	14	93%	83	83%	93	93%	20	74%	41	85%
	D	1	7%	9	9%	4	4%	4	15%	4	8%
	N	0	0%	8	8%	3	3%	3	11%	3	6%
Atendimento especializado	F	15	100%	97	97%	99	99%	26	96%	45	94%
	D	0	0%	1	1%	0	0%	1	4%	1	2%
	N	0	0%	2	2%	1	1%	0	0%	2	4%
Necessidades educacionais especiais	F	10	67%	88	88%	88	88%	25	93%	44	92%
	D	4	27%	9	9%	7	7%	2	7%	3	6%
	N	1	7%	3	3%	5	5%	0	0%	1	2%
Aprendizagem dos alunos com deficiência	F	7	47%	26	26%	31	31%	9	33%	7	15%
	D	6	40%	65	65%	60	60%	16	59%	38	79%
	N	2	13%	9	9%	9	9%	2	7%	3	6%
Condições de permanência	F	2	13%	1	1%	1	1%	0	0%	0	0%
	D	13	87%	97	97%	97	97%	26	96%	41	85%
	N	0	0%	2	2%	2	2%	1	4%	7	15%
Dificuldades à permanência na Universidade	F	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	D	14	93%	99	99%	100	100%	27	100%	47	98%
	N	1	7%	1	1%	0	0%	0	0%	1	2%
Qualificação dos professores	F	3	20%	9	9%	17	17%	1	4%	2	4%
	D	9	60%	69	69%	77	77%	25	93%	43	90%
	N	3	20%	22	22%	6	6%	1	4%	3	6%
Atendimento dispensado pela Coordenação de Curso	F	5	33%	22	22%	17	17%	7	26%	2	4%
	D	10	67%	63	63%	81	81%	20	74%	46	96%
	N	0	0%	15	15%	2	2%	0	0%	0	0%
Recursos educacionais especiais:	F	2	13%	3	3%	5	5%	1	4%	0	0%
	D	13	87%	96	96%	95	95%	26	96%	48	100%
	N	0	0%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Direitos dos alunos com deficiência	F	12	80%	43	43%	52	52%	13	48%	32	67%
	D	3	20%	57	57%	48	48%	14	52%	16	33%
	N	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

* F (Respostas Favoráveis); D (Respostas Desfavoráveis); e N (Outras Respostas)

A seguir iniciam-se as opiniões acerca das perguntas específicas feitas somente com os alunos (Tabela 4).

Quanto à questão do **comportamento dos professores** em relação à presença de alunos com deficiência em sala de aula, 80% dos G1, 36% do G2 e 80% do G3 têm opiniões favoráveis. As respostas revelaram que os professores se comportam de forma natural; e são atenciosos.

Percebe-se que os alunos com deficiência não se sentem mal tratados por seus professores e esses dados convergem com as opiniões dos seus colegas de sala de aula.

Em relação aos alunos sem colegas com deficiência, a maioria apresentou opiniões desfavoráveis, dentre as quais: os professores apresentam indiferença em relação aos alunos com deficiência; são preconceituosos; ficam inseguros; nem todos os professores da universidade sabem trabalhar com os alunos com deficiência.

No quesito **esclarecimentos dados aos professores pelas Coordenações de Cursos** a respeito das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na universidade, dentre o G1, 33% apresentam opiniões favoráveis, assim como 16% do G2 e 33% do G3. As respostas obtidas como favoráveis foram de que os professores já haviam recebido informações das coordenações de cursos. 33% do G1; 37% do G2 e 29% do G3 apresentaram opiniões desfavoráveis, isto é, acham que as coordenações de curso não informaram aos professores sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na Universidade. As demais respostas foram que não sabiam responder.

Nessa questão fica evidente que os alunos não têm certeza se as Coordenações dos Cursos realmente informaram os professores a respeito das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na Universidade.

Quanto à **qualificação dos professores da Universidade** para o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, 47% do G1 apresentaram opiniões desfavoráveis, assim como 80% do G2 e 85% do G3. Os dados indicam que a maioria dos alunos percebe que os professores da universidade não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência.

Relembra-se a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 2004) que pontua a necessidade de formação e qualificação de recursos humanos em todos os níveis de ensino para o atendimento aos alunos com deficiência.

Em relação aos **sentimentos dos alunos com deficiência** acerca do atendimento dado por seus professores, 80% dos alunos com deficiência apresentaram opiniões favoráveis; 17% dos alunos sem colegas com deficiência, bem como 33% dos colegas de alunos com deficiência também apresentaram opiniões favoráveis. 20% do G1 apresentaram opiniões desfavoráveis; 70% do G2 e 63% do G3 também apresentaram opiniões desfavoráveis.

As respostas favoráveis foram que os alunos com deficiência se sentem satisfeitos com os atendimentos recebidos por seus professores.

As respostas obtidas como desfavoráveis foram que os alunos com deficiência se sentem insatisfeitos, discriminados e excluídos em relação ao atendimento dado por seus professores em sala de aula.

Neste caso, levantam-se duas hipóteses: uma delas é que os alunos com deficiência ao responder levaram em consideração apenas o comportamento dos professores para com eles sem considerar o atendimento especializado, a outra, no caso dos alunos sem colegas com deficiência (G2), bem como os colegas dos alunos com deficiência (G3) responderam pensando na carência do atendimento especializado já sinalizado anteriormente.

Oliveira (2007) ressalta que existem práticas pedagógicas que limitam o desenvolvimento de alunos com deficiência e, pouco se sabe a respeito do que esses alunos sentem em relação a incompetência das instituições de ensino em lhes prover ensino de qualidade.

Tabela 4 - Perguntas comuns só aos grupos de alunos (G1, G2, G3).

Temas	*	G1		G2		G3	
		N	%	N	%	N	%
Comportamento dos professores	F	12	80%	36	36%	80	80%
	D	1	7%	24	24%	17	17%
	N	2	13%	40	40%	3	3%
Esclarecimentos pelas Coordenações de Cursos	F	5	33%	16	16%	33	33%
	D	5	33%	37	37%	29	29%
	N	5	33%	47	47%	38	38%
Qualificação dos professores	F	3	20%	6	6%	7	7%
	D	7	47%	80	80%	85	85%
	N	5	33%	14	14%	8	8%
Sentimentos dos alunos com deficiência	F	12	80%	17	17%	33	33%
	D	3	20%	70	70%	63	63%
	N	0	0%	13	13%	4	4%

* F (Respostas Favoráveis); D (Respostas Desfavoráveis); e N (Outras Respostas)

A partir daqui apresentam-se as opiniões sobre as perguntas específicas apenas aos alunos com deficiência (G1) e aos colegas de sala de aula desses alunos (G3) Tabela 5.

Quanto ao processo de **avaliação da aprendizagem** dos alunos com deficiência na universidade, 100% dos alunos com deficiência, assim como 75% dos

colegas desses alunos apresentaram opiniões favoráveis. As respostas foram que os professores avaliam os alunos com deficiência da mesma forma como fazem com os alunos sem deficiência; avaliam respeitando as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

Nessa questão, levanta-se a hipótese de que os alunos com deficiência não estão se sentindo prejudicados em relação às suas notas, isto é, não se encontram com notas abaixo da média que os façam refletir sobre a verificação da aprendizagem utilizada por seus professores.

Sobre as **metodologias adotadas pelos professores** em relação às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, 53% dos alunos com deficiência (G1), assim como 76% dos colegas desses alunos (G3) apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas foram que as metodologias adotadas não atendem às necessidades educacionais especiais de tais alunos; precisam ser revistas.

Percebe-se nessa questão a mudança de opinião por parte dos alunos com deficiência, o que confirma que quando se tratam das questões de natureza operacionais, estes alunos acusam a carência de operacionalização de práticas inclusivas, isto é, a falta de atendimento especializado aos alunos com deficiência na Universidade.

Sobre a realização de **adequações curriculares** para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, 53% dos alunos com deficiência (G1), assim como 77% dos colegas desses alunos (G3) apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas indicaram que não foram realizadas, até o momento, nenhuma adequação curricular para os alunos com deficiência em sala de aula; e que ainda estão sendo providenciadas.

Verifica-se a nessa questão a ocorrência do mesmo fato anterior, isto é, em se tratando das questões mais operacionais, os alunos denunciam a ausência de práticas inclusivas por parte dos docentes e demais profissionais da Universidade.

É necessário refletir sobre a importância da adequação curricular às reais necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na Educação Superior, bem como a flexibilização do acesso ao currículo acadêmico a esses alunos.

Tabela 5 - Perguntas específicas aos alunos com deficiência (G1) e aos colegas de alunos com deficiência (G3).

Temas	*	G1		G3	
		N	%	N	%
Avaliação da aprendizagem	F	15	100%	75	75%
	D	0	0%	19	19%
	N	0	0%	6	6%
Metodologias adotadas pelos professores	F	7	47%	17	17%
	D	8	53%	76	76%
	N	0	0%	7	7%
Adequação Curricular	F	6	40%	23	23%
	D	8	53%	77	77%
	N	1	7%	0	0%

* F (Respostas Favoráveis); D (Respostas Desfavoráveis); e N (Outras Respostas)

Na sequência, apresentam-se as opiniões acerca das perguntas específicas aos grupos dos professores de alunos com deficiência (G4) e aos professores sem alunos com deficiência (G5) da Universidade Federal do Maranhão (Tabela 6).

Em relação ao **atendimento educacional especializado** que os professores dispensam ou dispensarão aos alunos com deficiência na universidade, 67% dos professores de alunos com deficiência (G1) e 44% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula (G5) apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas foram que o atendimento é diferente dos demais alunos; é fragilizado.

A maioria dos professores de alunos com deficiência é consciente de que não está disponibilizando atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, o que se levanta com hipótese, que isso pode estar dificultando o acesso ao conhecimento acadêmico a esses alunos.

O fato de a maioria dos professores sem alunos com deficiência afirmar que se vier a ter alunos com deficiência o atendimento a eles dispensados será especializado, pode ocorrer por questões de conscientização dos direitos desses alunos ou justamente por ainda não terem experiências que os fizessem pensar ao contrário.

Relembra-se Omote et al (2005) ao constatarem que muitos professores não vêm recebendo uma formação especializada que favoreça com que medeiem adequadamente o processo ensino-aprendizagem aos alunos com deficiência.

Prieto (2005) também constatou que poucos professores vinculados às redes públicas de ensino têm formação ou mesmo informação sobre atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, visto que muitos destes professores ingressam nos sistemas de ensino por meio de concurso público, na maioria das vezes, sem ter o mínimo de contato com a temática da deficiência.

Quanto ao **sentimento dos professores** em terem ou virem a ter alunos com deficiência em sala de aula, 85% dos professores de alunos com deficiência (G4) e 77% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula (G5) apresentaram opiniões favoráveis. As respostas foram que se sentem/sentirão privilegiados; bem; desafiados; normais. 15% dos professores de alunos com deficiência e 23% dos professores sem deficiência apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas revelaram que se sentem/sentirão incomodados; despreparados; limitados; preocupados; indiferentes; inseguros porque não possuem qualificação necessária.

Essa questão confirma que os professores não estão disponibilizando atendimento especializado aos alunos com deficiência, pelo simples fato de não quererem, mas sim por não se encontrarem qualificados para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, pois como se verifica nestes dados, a maioria desses docentes não apresenta atitudes desfavoráveis em relação à presença desses alunos na Universidade.

Isso faz lembrar Moreira (2009) ao relembrar que por muitos anos a educação especial esteve ausente da matriz curricular de muitas instituições de ensino e, que nesse contexto, muitos professores não tiveram contato teórico, nem prático a respeito das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência. Fato este, já sinalizado por Chacon (2001).

Bem como enfatiza Moreira (2008) quando diz que, sem políticas públicas sérias e a inexistência de currículos com perspectivas inclusivas, sobretudo nos cursos de formação de professores, são poucas as garantias de efetivação com êxito da educação inclusiva nas instituições de ensino.

Em relação ao processo de **avaliação da aprendizagem** dos alunos com deficiência, 93% dos professores de alunos com deficiência (G4) e 92% dos professores sem alunos com deficiência (G5) apresentaram opiniões favoráveis. As respostas foram que avaliam ou avaliarão respeitando as necessidades educacionais especiais desses alunos.

De acordo com as opiniões dos professores de alunos com deficiência, estes docentes estão avaliando os alunos com deficiência respeitando suas necessidades educacionais especiais.

Estes dados convergem com as opiniões dos alunos com deficiência e com os seus colegas de sala de aula.

Em relação às **metodologias utilizadas** com os alunos com deficiência na Universidade, 59% dos professores de alunos com deficiência (G4) e 73% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula (G5) apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas foram que não atendem às necessidades educacionais especiais desses alunos; precisam ser revistas; falta adaptar as metodologias de acordo com as deficiências; falta adaptar o material didático e/ou recursos materiais utilizados em aula; é preciso ainda organizar o tempo e o espaço físico; é preciso rever o plano de aula.

Nessa questão é importante destacar a conscientização demonstrada pelos docentes da Universidade de que precisam mudar suas metodologias para o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Bolonhini (2004) ressalta que ainda são poucas as instituições de ensino superior que tem se preocupado em fazer adaptações necessárias para o acesso ao conhecimento acadêmico e aprendizado com êxito dos alunos com deficiência.

Quanto à operacionalização de **adequação curricular** em sala de aula visando ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na universidade, 81% dos professores de alunos com deficiência (G4) apresentaram opiniões desfavoráveis e 44% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula (G5) apresentaram opiniões desfavoráveis.

É importante ressaltar mais uma vez a conscientização dos professores de alunos com deficiência de que não estão fazendo nenhuma adequação curricular no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, o que sinaliza mais uma vez, que estes, não se encontram qualificados para o ensino de alunos com deficiência.

As respostas dos professores de alunos com deficiência convergem com as dos alunos com deficiência e com as dos seus colegas de sala de aula.

As respostas obtidas como desfavoráveis foram: que não fizeram nenhuma adequação curricular para esses alunos e que ainda serão providenciadas.

As respostas obtidas como favoráveis foram: que se tiverem alunos com deficiência farão adequações curriculares para atender suas necessidades educacionais especiais

Diante dessa realidade, Omote (2004) alerta para os equívocos que vêm ocorrendo em práticas pedagógicas que se dizem inclusivas dentro das instituições de ensino, pois inclusão não significa apenas colocar o alunos com deficiência em sala de aula.

Em relação se os professores já haviam recebido por parte das coordenações dos cursos algum **esclarecimento sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na Universidade**, 74% dos professores de alunos com deficiência (G4) e 96% dos professores sem alunos com deficiência (G5) apresentaram respostas desfavoráveis, pois até o momento não tinham recebido nenhum esclarecimento por parte das coordenações de cursos a respeito da presença de alunos com deficiência na Universidade e nem sobre as necessidades educacionais especiais desses alunos.

Levantam-se nessa questão duas hipóteses orientativas: uma delas é que as Coordenações dos Cursos ou negligenciaram a importância dessas informações aos professores; a outra é que desconheciam tais informações.

Nos estudos de Boclin (2004) sobre o desempenho de professores no ensino superior, os dados revelaram a necessidade de uma maior participação das coordenações de cursos no processo ensino-aprendizagem.

Quanto à **qualificação profissional**, ao se questionar se os professores se encontravam preparados para trabalhar com alunos com deficiência na universidade, 74% dos professores de alunos com deficiência e 90% dos professores sem alunos com deficiência apresentaram opiniões desfavoráveis.

O importante nessa questão é a conscientização da maioria dos professores e, principalmente, dos professores de alunos com deficiência, de que não se encontram preparados para o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência na Universidade. O que implica à Universidade a responsabilidade pela formação continuada de seu corpo docente em relação às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência que se encontram inseridos nesta instituição de ensino superior.

As respostas indicaram que os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência na Educação Superior.

Diante desses fatos, Estevão (2004) critica a formação continuada de professores que visa apenas contribuir para ascensão profissional ou para gestão das carreiras, pois deixa claro a separação entre teoria e prática, importando mais o consumo do saber e não a sua operacionalização.

Em relação ao que os professores pensam sobre o que os alunos com deficiência acham do **atendimento recebido por seus professores na Universidade**, 59% dos professores de alunos com deficiência e 94% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas revelaram que os alunos acham o atendimento dispensado a eles por seus professores: insatisfatório; indiferente; péssimo.

Nessa questão aparece um fato interessante, pois a maioria dos professores de alunos com deficiência é consciente de que não está oferecendo um atendimento qualificado aos alunos com deficiência, isto é, estes docentes responderam se referindo ao atendimento especializado e esses dados convergem com os dos colegas de alunos com deficiência, mas divergem dos próprios alunos com deficiência. Levanta-se como hipótese o fato de que os alunos com deficiência tenham respondido anteriormente essa questão considerando o comportamento de seus professores para com eles, e em nenhum momento demonstraram que não tratam bem seus alunos.

Ficando claro, portanto, que os alunos com deficiência, ao responderem levando em consideração a questão do relacionamento se sentem bem tratados por seus professores, mas quando respondem levando em consideração ao atendimento especializado por parte desses profissionais, sinalizam a falta de qualificação desses docentes para com o atendimento às suas necessidades educacionais especiais.

Busca-se em Omote (2004) a constatação da existência de práticas pedagógicas autodeclaradas como inclusivas, que favorecem o acesso de alunos com deficiência nas instituições de ensino, mas não garantem a permanência destes com atendimento especializado.

Tabela 6 - Perguntas específicas aos professores

Temas	*	G4		G5	
		N	%	N	%
Atendimento educacional especializado	F	8	30%	27	56%
	D	18	67%	21	44%
	N	1	4%	0	0%
Sentimentos dos professores	F	23	85%	37	77%
	D	4	15%	11	23%
	N	0	0%	0	0%
Avaliação da aprendizagem	F	25	93%	44	92%
	D	2	7%	2	4%
	N	0	0%	2	4%
Metodologias adotadas	F	9	33%	12	25%
	D	16	59%	35	73%
	N	2	7%	1	2%
Adequação Curricular	F	5	19%	27	56%
	D	22	81%	21	44%
	N	0	0%	0	0%
Esclarecimentos pelas Coordenações de Cursos	F	7	26%	2	4%
	D	20	74%	46	96%
	N	0	0%	0	0%
Qualificação profissional	F	6	22%	5	10%
	D	20	74%	43	90%
	N	1	4%	0	0%
Atendimento aos alunos com deficiência na percepção destes	F	10	37%	3	6%
	D	16	59%	45	94%
	N	1	4%	0	0%

* F (Respostas Favoráveis); D (Respostas Desfavoráveis); e N (Outras Respostas)

Os resultados obtidos com os professores da Universidade Federal do Maranhão, em relação à operacionalização de práticas pedagógicas inclusivas fazem lembrar os estudos de Pinheiro (2003) ao verificar que ideologicamente os professores apresentam atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que nos termos operacionais e, que isso pode ocorrer devido às muitas discussões que estão ocorrendo acerca do paradigma da inclusão, mas são as ações sociais que

demonstram as atitudes, as crenças e os sentimentos das pessoas (KRECK; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969).

Sabe-se que o processo de inclusão não depende somente de atitudes favoráveis, visto que existem várias implicações e dificuldades de ordens operacionais que impedem a operacionalização dos princípios da inclusão, mas sabe-se também que muitas dessas implicações e dificuldades derivam de atitudes desfavoráveis por parte de pessoas que poderiam favorecer a concretização de tais princípios.

5.3 Comparações entre as atitudes sociais em relação à inclusão e as opiniões acerca da inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Nas análises das atitudes e opiniões dos professores e alunos da Universidade, os dados obtidos em relação aos professores de alunos com deficiência na ELASI, convergem com os dados encontrados através dos Questionários, pois na ELASI, os dados apontam não existir diferença significativa entre as atitudes dos professores de alunos com deficiência e as atitudes dos professores sem alunos com deficiência. E isto é confirmado com os dados obtidos nos Questionários, em que se verificou que os professores de alunos com deficiência não se sentem mais preparados para trabalhar com alunos com deficiência em relação aos professores sem alunos com deficiência em sala de aula, visto que ambos os grupos de professores têm consciência de que precisam se qualificar para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

A maioria dos professores de alunos com deficiência demonstrou ter consciência de que, apesar de terem bom relacionamento com os alunos com deficiência e acharem que estão sabendo avaliar suas aprendizagens, não se encontram preparados para o atendimento educacional especializados a eles, visto que suas metodologias não estão adequadas às necessidades educacionais desses alunos, não fizeram nenhuma adequação curricular, bem como não se sentem preparados para a mediação necessária para o acesso ao conhecimento acadêmico aos alunos com deficiência na Universidade.

A maioria dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula, também demonstrou ter as mesmas opiniões dos professores de alunos com deficiência. Se vierem a ter alunos com deficiência em sala de aula na Universidade, não estarão preparados para o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

Quanto aos alunos com deficiência, nos dados obtidos na ELASI, verificou-se que as atitudes destes à inclusão não se diferenciavam significativamente das atitudes dos alunos sem colegas com deficiência e das atitudes de seus colegas de sala de aula, mas quanto à suas opiniões demonstradas nos questionários, em relação à operacionalização da Inclusão na Educação Superior, esses alunos, apresentaram opiniões mais favoráveis do que os demais alunos.

Em relação aos colegas de alunos com deficiência, conforme verificado anteriormente, estes apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão do que os alunos sem colegas com deficiência em sala de aula. Esses dados convergem com os obtidos nos Questionários, pois esses alunos também demonstraram opiniões mais favoráveis à operacionalização de práticas inclusivas na Educação Superior do que os alunos sem colegas com deficiência em sala de aula.

Conclui-se que, tanto os professores de alunos com deficiência quanto os professores sem alunos com deficiência, bem como os alunos sem colegas com deficiência em sala de aula, são relativamente favoráveis à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, visto que ao responderem de forma geral ou às questões de natureza mais ideológica, apresentaram atitudes e opiniões mais favoráveis, mas em se tratando das questões de natureza mais operacional, demonstraram atitudes e opiniões mais desfavoráveis que os demais participantes.

Nesse sentido, é importante compreender as atitudes sociais dos professores a respeito da inclusão para se ter ideia das condutas que eles adotam em suas salas de aula (OMOTE et al., 2005), visto que dependendo de suas atitudes dá para imaginar suas práticas pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imposições por Lei garantem o acesso de pessoas com deficiência nas instituições de ensino e no mercado de trabalho. Todavia, é importante verificar quais as condições de permanência oferecidas por essas instituições. Neste estudo analisaram-se em específico as atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.

O acesso dos alunos com deficiência na Educação Superior não depende diretamente do querer ou não querer do professor. Mas, uma vez inserido em uma instituição de ensino, o desempenho educacional desse aluno, bem como seu comportamento diante do processo ensino-aprendizagem, podem depender de como será recebido em sala de aula por seus colegas e professores.

Visto que a questão do preconceito a respeito da deficiência e das pessoas com necessidades educacionais especiais representam barreiras atitudinais responsáveis pela inclusão-excludente (facilita o ingresso, mas não garante a permanência com acesso ao conhecimento) de vários alunos com tais necessidades em todos os níveis de ensino, trabalhou-se com autores que favorecem reflexões sobre a questão das atitudes sociais desfavoráveis que ocorrem no processo ensino-aprendizagem desses alunos, bem como maiores conhecimentos para a conscientização de mudanças de atitudes em benefício do acesso ao conhecimento acadêmico aos alunos com características de aprendizado diferenciado.

Contemplando os objetivos da pesquisa, constatou-se que as atitudes dos alunos com deficiência não se diferenciam significativamente das atitudes dos alunos sem colegas com deficiência, nem dos colegas de alunos com deficiência. Já as atitudes dos colegas de alunos com deficiência, se diferenciam significativamente das atitudes dos alunos sem colegas com deficiência.

Entre os docentes, as atitudes dos professores de alunos com deficiência não se diferenciam significativamente das atitudes dos professores sem alunos com deficiência.

Os alunos com deficiência, bem como seus colegas são os maiores interessados nas mudanças de atitudes por parte dos docentes e discentes da Universidade. Como já verificado anteriormente, as atitudes sociais dos colegas de alunos com deficiência são mais favoráveis à inclusão do que as dos alunos sem

colegas com deficiência. Percebe-se que essas experiências de contato em estudar com colegas com deficiência em sala de aula, tornaram as atitudes sociais desses alunos mais favoráveis à inclusão.

O mesmo não foi percebido em relação aos docentes da Universidade, visto que as atitudes sociais dos professores de alunos com deficiência em relação à inclusão não se diferenciam significativamente das atitudes dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula. Fica evidente que, o fato de ter alunos com deficiência em sala de aula parece não afetar as atitudes sociais em relação à inclusão dos docentes da Universidade.

Não houve diferença significativa entre os participantes da pesquisa em relação à inclusão, em função das idades destes, isto é, a idade dos participantes é uma variável que não exerce influência em suas atitudes sociais.

Os resultados obtidos permitiram concluir que tanto o corpo discente quanto o corpo docente da Universidade Federal do Maranhão apresentam atitudes sociais relativamente favoráveis à inclusão.

Em relação aos questionários, nas perguntas opinativas encontraram-se respostas mais favoráveis à inclusão por parte de todos os participantes, mas em relação às perguntas que dizem respeito às questões de natureza mais operacional como as de capacitação docente, de recursos especializados, acessibilidade, as respostas foram mais desfavoráveis.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes estão diretamente ligadas à falta de qualificação adequada ao processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. E as dificuldades enfrentadas pelos discentes com deficiência são exatamente as que derivam dessa carência de formação especializada por parte de seus professores e demais profissionais da Universidade.

As concepções dos professores e alunos sobre o acesso e a permanência de alunos com deficiência na Educação Superior, além do papel exercido por estes no processo ensino-aprendizagem são fatores importantes para a compreensão de suas atitudes, pois conhecer as opiniões dos professores e alunos a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino possibilita a verificação da operacionalização de suas ações.

Os professores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) aceitam a inclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior, no aspecto ideológico, mas quanto à operacionalização das práticas pedagógicas visando garantir a

permanência com êxito desses alunos na instituição, suas atitudes já não são tão favoráveis.

Conforme já relatado anteriormente, o compromisso dos professores, através de atitudes sociais favoráveis com o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior é extremamente importante para a garantia da permanência, com êxito, desses alunos na universidade.

É preciso que ao ingressar o aluno com deficiência em seus Cursos, a Universidade procure desenvolver políticas institucionais que permitam identificar suas necessidades educacionais especiais, bem como qualificar seu corpo docente para favorecer acesso ao conhecimento acadêmico a esses alunos, evitando que estes se evadam por falta de condições de suportes adequados e por carência de condições sociais. Portanto, é necessário o desenvolvimento de ações pedagógicas que visem garantir a aprendizagem e a participação desses alunos com sucesso no processo ensino-aprendizagem durante o seu percurso acadêmico.

As ações afirmativas na Educação Superior representam alternativas necessárias por determinado período e contexto histórico para que a sociedade se adapte a essa realidade, modifique suas atitudes e se prepare para o acesso dessas pessoas aos níveis mais elevados de ensino e à operacionalização do saber adquirido no mercado de trabalho.

Entende-se que as ações afirmativas não combatem o preconceito, especificamente em relação às pessoas com deficiência, mas visam ao desenvolvimento de estruturas para a inclusão destas, no meio social.

A chegada de aluno com deficiência em sala de aula, provoca no docente preocupações variadas, pois nem sempre ele se encontra preparado ou com formação adequada para mediar o processo de ensino aos alunos com características de aprendizagem diferenciadas, suas metodologias podem não possuir adequações ao ensino do aluno com necessidade educacional especial e, cria uma situação do não saber como agir, diante dos direitos desse aluno, e de quais são os seus deveres de professor para com este. Enfim, muitos são os dilemas que carecem de solução, e as Instituições de Ensino Superior se encontram no meio de muitos desafios a serem superados nesse contexto histórico-social, dentre os quais, o acesso e a permanência temporária de alunos com deficiência na Educação Superior.

Considera-se, portanto, que as instituições de Ensino Superior precisam acelerar o processo de desenvolvimento de políticas institucionais que visem criar condições de adequação do acesso ao currículo acadêmico aos alunos com deficiência.

A maioria dos professores da Universidade Federal do Maranhão não se encontra preparada para o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, para tanto, a Universidade deve implementar políticas educacionais e sociais, redescobrir novas práticas que garantam acesso à educação de qualidade a todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. Isso significa que esta instituição precisa se adequar às reais necessidades educacionais de seus alunos, para que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento, condição imprescindível para o exercício da cidadania no convívio social, respeitando a diversidade e as particularidades de cada um, bem como a formação continuada de seus docentes e orientações aos funcionários técnico-administrativos, visando maiores conhecimentos sobre os direitos dos alunos com deficiência na Educação Superior.

A Universidade Federal do Maranhão tem buscado soluções para a questão do acesso e da permanência de alunos com deficiência na Educação Superior, mas precisa ainda efetivar medidas que valorizem as diferenças, que garantam oportunidades iguais de acesso ao conhecimento sócio-cultural construído, sem discriminações ou segregações, contribuindo, assim, para a superação dos estigmas em relação aos alunos com deficiência, para que estes possam nela ingressar e participar da construção desse conhecimento. Para tanto, precisa ter profissionais qualificados a fim de trabalharem em benefício do processo ensino-aprendizagem desses alunos.

Sabe-se que a educação é um direito fundamental à própria sobrevivência em um mundo capitalista e globalizado, mas sabe-se também que muitas pessoas encontram-se à margem do exercício desse direito, dentre elas, as com deficiência. Percebem-se esforços tanto sociais quanto governamentais em garantir acesso à Educação Superior a todos os alunos, sem discriminação. Compreende-se, no entanto, que, de nada adiantam as mudanças estruturais se os profissionais do processo ensino-aprendizagem não tiverem atitudes inclusivistas.

Nesse sentido, as atitudes sociais na universidade devem ser modificadas para garantir o percurso desses alunos com êxito de aprendizado na Educação

Superior, e isso pode ocorrer com informações, por experiências, atentando a determinados comportamentos despertados por regras sociais ou pelas relações interpessoais.

Fica a certeza de que, as Universidades precisam efetivamente assumir o papel que lhes compete, a de formadoras de profissionais, dentre estes, o professor para o trabalho com competência no processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino.

Como já ressaltado anteriormente, verificou-se que a Universidade Federal do Maranhão – UFMA já está se preparando para oferecer recursos e apoios necessários aos alunos com deficiência, o Núcleo Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação já está em processo de operacionalização, bem como já faz parte do Programa Incluir, que visa à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. Certamente em outra pesquisa dessa natureza, os resultados apontarão outra realidade.

Seria pretensioso supor que este estudo esgotou todas as possibilidades de análise. Posteriormente, outras análises serão realizadas e disseminadas por meio de publicações em artigos periódicos, apresentações em congressos etc.

Finaliza-se este estudo deixando uma questão para reflexão sobre quem na verdade é o “marginal” segundo o conceito de estigma (Goffman, 2008), o estigmatizado que a sociedade marginaliza ou a própria sociedade?

Espera-se, no entanto, que os conhecimentos aqui produzidos possam contribuir para reflexões e mudanças de atitudes em relação à formação dos docentes, suas práticas, bem como a conscientização da sociedade sobre os direitos das pessoas com deficiência no meio educacional, social e profissional.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, Sadao. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe Editora, 2004. p. 37-60.

AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers attitudes towards inclusion. **European Journal of Special Needs Education**, v. 22, n. 4, p. 367-389, 2007.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALBONI, Giulia; PEDRABISSI, Luigi. Attitudes of italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. **Education and Training in Mental Retardation Developmental Disabilities**, v. 35, n. 2, p. 148-159, 2000. Disponível em: <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single_fulltext.jhtml;hwwilsonid=FVAODLBCXAZE3QA3DIMSFF4ADUNGIIV0>. Acesso em: 5 abr. 2010.

BALEOTTI, Luciana Ramos. **Um estudo do ambiente educacional inclusivo**: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais. Marília, 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BANDINI, Carmem S. Motta et al. O acesso e permanência do aluno especial na universidade: um estudo a nível nacional. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 631-641.

BENDER, Willian N.; SCOTT, K.; VAIL, C. D. Teachers attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning desabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 28, p. 87-94, 1995.

BLASCO, Enriqueta Graciela. Los estudiantes universitarios y su percepción de la discapacidad. In: PANTANO, Liliana (Comp.). **Enfoque social de la discapacidad**. Buenos Aires: EDUCA, 2008. p. 153-181.

BOCLIN, Roberto. Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 959-980, out./dez. 2004.

BOLONHINI JUNIOR, Roberto. **Portadores de necessidades especiais**: as principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira. São Paulo: ARX, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**: livro 1/MEC/SEESP. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 8 out. 2010.

BRASIL Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do;jsessionid=1004374B19F554286D6318EB4DD1C8C2?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F-7557857142692789839>. Acesso em: 8 out. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Brasília, DF, 2002c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm>. Acesso em: 13 out. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002**. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília, DF, 2002d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 13 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 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 de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 8 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito a educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Organização e Coordenação de Marlene de Oliveira Gotti. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo escolar, 2006**. Brasília, DF, 2006. Disponível em <httpp://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 8 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital nº 03 de 26 de abril de 2007**. Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/incluir_acessibilidade.pdf>. Acesso em: 8 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 8 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais**: um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CARVALHO, Karina M. de. Os desafios da inclusão da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho. In: CARVALHO-FREITAS, Maria Nerivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. (Org.). **O trabalho e as pessoas com deficiência**: pesquisas, prática e instrumentos de diagnóstico. Curitiba: Juruá Editora, 2009. p. 43-54.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação e inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. In: FÓRUM ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 3., 1999, Curitiba. **Anais** ... Curitiba, 1999.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793 de 27-12-1994. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Ensino Superior de São Luís – MA**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

CLARK, M. Teacher response to learning disability: a test of attributional principles. **Journal of Learning Disabilities**, v. 30, n. 1, p. 22–94, 1997.

CONTINS, Márcia; SANT'ANA, Luiz Carlos. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 1, p. 209-220, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética**. Revista**

Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 371-591, set./dez. 2009.

DENARI, Fátima Elisabeth. Universo e destinação de adultos com deficiência mental: respostas institucionais a seus direitos de cidadania. In: MARTINS L. de A. R. et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 206-223.

DENARI, Fátima Elisabeth (Org.). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

DREZZA, Eduardo José. **Inclusão no ensino superior**: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem.** E agora? 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

ESPOSITO, B. G.; REED, T. M. The effects of contact with handicapped persons on Young children's attitudes. **Exceptional Children**, v. 53, n. 3, p. 224-229, 1986.

ESTÊVÃO, Carlos V. **Educação, justiça e democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça em Educação. São Paulo: Cortez, 2004.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA – Ed, 2007.

FERREIRA, Júlio Romero. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da declaração de Salamanca. In: OMOTE, Sadao. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe Editora, 2004. p. 11-35.

FLORIN, C. Inclusion: identifying potential stressor for regular class teachers. **Educational Research,** v. 43, n. 3, p. 35–45, 2001.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques. **O trabalho protegido do portador de deficiência (histórico**): advocacia pública e sociedade. São Paulo: Max Limonad, 1997.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**: programa de estimulação precoce - uma introdução às idéias de Feurstein. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FORLIN, C. "Educators" beliefs about inclusive practices in Western Australia. **British Journal of Special Education,** v. 22, p. 179–185, 1995.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 15-57.

GOMES, J. B. B. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: SEYFERTH, Giralda (Org.). **Racismo no Brasil**: São Paulo: Petrópolis: ABONE, 2002. p. 123-143.

HORTA, Maria Del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: D & P, 2000. P. 125-139.

HSIEN, M. L. W. Teacher attitudes toward preparation for inclusion: in support of a unified teacher preparation program. **Post-script**: Postgraduarte Journal of Education Research, v. 8, n. 1, p. 49-60, 2007.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: VOZES, 2009. p. 53-66.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

KRAJEWSKI, J. J.; HYDE, M. S. Comparison of teen attitudes toward individuais with mental retardation between 1987 and 1998: has inclusion made a difference? **Education and Training in Mental Retardation and developmental Disabilities**, v. 35, n. 3, p. 284-293, 2000. Disponível em: <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single_fulltext.jhtml;hwwilsonid=FVAODLBCXAZE3QA3DIMSFF4ADUNGIIV0>. Acesso em: 5 abr. 2010.
KRECK, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; BALLACHEY, Egerton L. **O indivíduo na sociedade:** uma manual de psicologia social. São Paulo: Pioneira: USP, 1969. v. 1.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas: Autores Associados, 2003.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Org.).**Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006b. p. 54-66.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006a.

MAGIATI, I; DOCKRELL, J. E.; LOGOTHETI, A. E. Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. **Applied Developmental Psychology**, v. 23, p. 409-430, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 281-289.

MARKUS, Maria Elisa. Meu aluno especial. In: COSTA, Wilse Arena da. **Estigma e diferença na educação**: necessidade de uma escola inclusiva. Cuiabá: EdUFMT, 2007. p. 17-31.

MARTINS, G. A. H. **A integração do aluno deficiente na classe comum**: o ponto de vista de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 17-26.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e política pública. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. In: VIZIM, Shirley Silva; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 37-48.

MENDES, Rodrigo. É justo furar a fila? **TAM nas Nuvens**, Colômbia, ano 3, n. 33, p. 44, set. 2010.

MOMBERGER, Moana Meinhardt. **Inclusão no ensino superior**: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações às práticas pedagógicas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri; BAUMEL,

Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 81-93.

MOREIRA, Laura Ceretta. Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 205-212.

MOREIRA, Maria Helena Bimbatti. Políticas educacionais e inclusão num contexto político econômico neoliberal. In: DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; ZANIOLO, Leandro Osni (Org.). **Educação inclusiva em perspectiva**: reflexões para a formação de professores. Curitiba: Ed. CRV, 2009. p. 25-40.

NOGUEIRA, Lilían de Fátima Zanoni. **Inclusão de deficientes no ensino superior**: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 269-279.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Um diálogo esquecido**: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

OLIVEIRA, Antonia S. Silveira e; SILVA, Nancy Capretz Batista da. Inclusão escolar e formação de professores: a resignificação da escola e sociedade. In: DENARI, Fátima Elisabeth (Org.). **Igualdade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 41-53.

OLIVEIRA, Celmar Corrêa de; MATOS, Jorge da Luz; SILVA, Solon. Ações afirmativas em universidade públicas: o caso da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. In: GOREZEVISKI, Clovis. **Direito e educação**: a questão da educação com enfoque jurídico. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 256-265.

OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes de. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina**: o ponto de vista do estudante com deficiência. Marília, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003b.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: UNESP, 2003a.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In:

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 97-105.

OLIVEIRA, Zilma de; DAVIS, Cláudia. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

OMOTE, Sadao. Aparência e competência em educação especial. **Temas em Educação Especial,** São Carlos, n. 1, p. 11-26, 1990a.

OMOTE, Sadao. **Estereótipos a respeito de pessoas deficientes**. São Paulo: Didática, 1990b.

OMOTE, Sadao. Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 139-147, 1990/1991.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadao. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, Eduardo José; BRANCATTI, P. R. (Org.). **Educação especial e estigma**: corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: UNESP – Marília - Publicações, 1999. p. 3-21.

OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M.; TANAKA, E. D. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 45-52.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003a. p. 153-169.

OMOTE, Sadao. O uso de X^2 na análise de itens para a construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: **Anais eletrônicos**... Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2003b. CD ROM.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004b.

OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe Editora, 2004a.

OMOTE, Sadao. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

OMOTE, Sadao et al. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 251-272, 2006.

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 15-32.

OMOTE, Sadao et al. Atitudes sociais de educadores em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: **Anais eletrônicos**. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2003. CD ROM.

OMOTE, Sadao et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia:** Cadernos de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2010.

PEREIRA JUNIOR, Antonio Alexandre. **Atitudes sociais de professores da rede de ensino municipal de Guarapuava – PR em relação à educação inclusiva.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão e universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PESINI, Maria Adelaide; SILVA, Renata Ortiz; SILVA, Vinicius Oliveira. Compreendendo as experiências dos alunos com necessidades especiais no ensino superior. **Akrópolis**, Umuarama, v. 15, n. 1/2, p. 19-24, jan./jun. 2007.

PINHEIRO, Eliane Maria Carrit Delgado. **Professores do ensino regular e a educação inclusiva de alunos com perda auditiva**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003b.

PINHEIRO, Humberto Lippo. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência. In: VIZIM, Shirley Silva; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras, 2003a. p. 101-123.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. MARTINS, L. de A. R. et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006b. p. 106-121.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. de A. R. et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006a. p. 29-53.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: VIZIM, Shirley Silva; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-151.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 99-105.

REIS, Marlene B. de Freitas. **Educação inclusiva**: limites e perspectivas. Goiania: Deescubra, 2006.

REUSEN, A. K. V.; SHOHO, A. R.; BARKER, K. S. High school teacher attitudes toward inclusion (statístical data included). **High School Journal**, v. 84, n. 2, p. 7-10, 2000. Disponível em: <http://infotrac.galegroup.com/itw/in_formark/962/956/37301401w5/purl=rc1_sp01_0_a71823931&dyn=7lxrn_1_0_a71823931?sw_aep=capes78>. Acesso em: 12 jun. 2010.

ROBERTS, C. M.; LINDSELL, J. S. Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. **Internacional Journal of Disability, Development and Education**, v. 44, n. 2, p. 133-145, 1997.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia social para principiantes**: estudo da interação humana. Petrópolis: Vozes, 2007.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. 27. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2009.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 2010. p. 53-110.

RULLI NETO, Antonio. **Direitos do portador de necessidades especiais**. São Paulo: Fiuza Editores, 2002.

SADE, Rossana Maria S.; CHACON, Miguel Claudio M. Os meandros familiares, escolares e sociais da construção da identidade do deficiente. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.).

Inclusão escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 93-107.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. [S.l.]: ONU, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SIEGEL, Sidney. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

SILVA, Cidinha da (Org.). **Ações afirmativas em educação**: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Esther Giacomini. **O perfil docente para a educação inclusiva**: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SIQUEIRA, Marcus Vinícius Soares; OLIVEIRA-SIMÕES, Jussara Tatiana de. Violência moral e pessoas com deficiência: constrangimentos e humilhações no ambiente de trabalho. In: CARVALHO-FREITAS, Maria Nerivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. (Org.). **O trabalho e as pessoas com deficiência**: pesquisas, prática e instrumentos de diagnóstico. Curitiba: Juruá Editora, 2009. p. 187-199.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de. Direito à educação: entre anúncios, denúncias e violações. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 100-124.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUSMAN, Joan. Disability, stigma and deviance. **Social Science and Medicine**, v. 38, n. 1, p. 15-22, 1994.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VIGEVANI, Tullo; OLIVEIRA, Marcelo Fernandes de; LIMA, Thiago. **Diversidade étnica, conflitos regionais e direitos humanos**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

VIZIM, Marli. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: VIZIM, Shirley Silva; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 49-71.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA,Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 16-26.

YURKER, H. E. The effects of contact on attitudes toward disabled persons: some empirical generalizations. In: YURKER, H. E. (Ed.) **Attitudes toward persons with disabilities.** New York: Springer, 1988. p. 262 – 274.

APÊNDICE

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SIMPLIFICADO COM PERGUNTAS REAGRUPADAS

Caro (a) aluno (a) / Caro (a) professor(a)

Estou realizando uma pesquisa de Doutorado nos Centros CCSO, CCH, CCET e CCBS da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, intitulada "**Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior**, cujo objetivo geral é analisar as atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. A Pesquisa conta com a orientação do Professor Dr Sadao Omote, Livre Docente do Departamento de Educação Especial do Curso de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Marília.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma. Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de questionários e de duas escalas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do email: thelmachahini@hotmail.com ou (xx) xxxx-8502

Thelma Helena Costa Chahini (Doutoranda em Educação pelo Programa DINTER - UNESP/UFMA).

I Identificação do Aluno

Nome: _____
Data de nascimento: ____/_____/_____
Data de preenchimento do questionário: ____/____/____
Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
Estado Civil: _____
Curso: _____
Período: _____
Turno: _____
Deficiência: _____ ( ) congênita ( ) adquirida
Recurso especial de que necessita: _____

II Identificação do Professor

Nome: _____
Data de nascimento: ____/____/_____
Data de preenchimento do questionário: ____/____/____
Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.
Estado Civil: _____
Graduação ( )
Mestrado ( )
Doutorado ( )
Curso de capacitação para dar aula a alunos com necessidades educacionais especiais ( )
Curso em que trabalha: _____
Disciplina (s) que ministra: _____
Período: _____
Turno: _____

1º Agrupamento: Perguntas comuns a todos os participantes:

1ª) Sobre a Política de Cotas para o acesso de alunos com deficiência na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, você acha que:

( ) Promove a inclusão desses alunos na Universidade

( ) Não garante a inclusão desses alunos na Universidade

( ) É uma Política assistencialista

( ) Proporciona oportunidades iguais a todas as pessoas

( ) Desconheço o assunto

( ) Outra resposta (especifique) _____

2ª) Sobre o acesso de alunos com deficiência na Universidade através da Política de Cotas, você acha que:

( ) É um direito que deve ser respeitado
( ) Está privilegiando os alunos com deficiência
( ) É injusto para com os demais alunos sem deficiência
( ) Não tenho opinião formada sobre o assunto
( ) Outra resposta (especifique) _____

3ª) Na sua opinião, os alunos com deficiência na Universidade:

( ) Precisam de recursos materiais e humanos especializados
( ) Não precisam de recursos materiais e humanos especializados
( ) Só precisam de recursos materiais especializados
( ) Só precisam de recursos humanos especializados
( ) Desconheço o assunto
( ) Outra resposta (especifique) _____

4ª) Você acha que os alunos com deficiência em sala de aula:

( ) Necessitam de maior atenção por parte dos professores
( ) Não necessitam de maior atenção por parte dos professores
( ) Precisam de atendimento individualizado
( ) Não sei responder
( ) Outra resposta (especifique) _____

5ª) Em relação ao processo de aprendizagem, você acha que os alunos com deficiência:

( ) Aprendem igual aos demais alunos sem deficiência
( ) Aprendem de forma diferente dos demais alunos sem deficiência
( ) Têm dificuldades para aprender
( ) Não sei responder
( ) Outra resposta (especifique) _____

6ª) Em relação às condições de permanência aos alunos com deficiência na Universidade, você acha que a UFMA:

( ) Encontra-se preparada para garantir a permanência desses alunos
( ) Não se encontra preparada para garantir a permanência desses alunos
( ) Encontra-se parcialmente preparada
( ) Está tentando se preparar
( ) Não tenho opinião formada sobre o assunto
( ) Outra resposta (especifique) _____

7ª) O que você acha que pode dificultar o acesso ao conhecimento aos alunos com deficiência na Universidade?

( ) Falta de recursos materiais especializados
( ) Falta de recursos humanos especializados
( ) Falta de recursos materiais e humanos especializados
( ) Falta de Educação Básica de qualidade por parte desses alunos
( ) Falta de Políticas Públicas para a inclusão
( ) Não sei responder
( ) Outra resposta (especifique) _____

8ª) Em relação à qualificação dos professores da UFMA, você acha que:

( ) A maioria sabe trabalhar com alunos com deficiência
( ) A maioria não sabe trabalhar com alunos com deficiência
( ) São qualificados para trabalhar com alunos com deficiência
( ) Não são qualificados para trabalhar com alunos com deficiência
( ) Não sei responder
( ) Outra resposta (especifique) _____

9ª) Na sua opinião, o atendimento dispensado pela Coordenação de Curso aos alunos com deficiência, é:

( ) Excelente
( ) Bom
( ) Satisfatório
( ) Indiferente
( ) Outra resposta (especifique) _____

10ª) Você acha que na UFMA, os recursos para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência:

( ) São ótimos
( ) São regulares
( ) São bons
( ) São precários
( ) Não existem
( ) outra resposta (especifique) _____

11ª) Sobre os direitos dos alunos com deficiência:

( ) Conheço
( ) Preciso conhecer mais
( ) Conheço pouco
( ) Não sei quase nada
( ) Desconheço
( ) Outra resposta (especifique) _____

2º Agrupamento: Perguntas específicas: **Comuns a todos os Alunos**

1ª) Em relação ao comportamento dos professores acerca da presença de alunos com deficiência na Universidade:

( ) Se comportam de forma natural
( ) Apresentam indiferença
( ) São preconceituosos
( ) São atenciosos
( ) Não sei responder
( ) Outra resposta (especifique) _____

2ª) Na sua opinião, o atendimento dispensado aos alunos com deficiência em sala de aula pelos professores, é:

( ) Especializado
( ) Individualizado
( ) Igual aos demais alunos sem deficiência
( ) Diferente dos demais alunos sem deficiência
( ) Outra resposta (especifique) _____

3ª) Você acha que os professores da UFMA já receberam algum tipo de esclarecimento por parte das Coordenações de Cursos a respeito das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência?

( ) Sim
( ) Não
( ) Não sei responder
( ) Outra resposta (especifique) _____

4ª) Na sua opinião, você acha que os professores da UFMA se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência?

( ) Sim
( ) Pouco
( ) Não
( ) Não sei responder
( ) Outra resposta (especifique) _____

5ª) Na sua opinião, como os alunos com deficiência se sentem em relação ao atendimento recebido por seus professores na Universidade?

( ) Satisfeito
( ) Insatisfeito
( ) Discriminado
( ) Excluído
( ) Outra resposta (especifique) _____

3º Agrupamento: Perguntas específicas: comuns só aos alunos com deficiência (G1) e aos colegas de alunos com deficiência (G3)

1ª) Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem, você acha que os professores em relação às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência:

( ) Avaliam da mesma forma que a dos alunos sem deficiência
( ) Avaliam com menos rigor em relação aos alunos sem deficiência
( ) Avaliam respeitando minhas necessidades educacionais especiais
( ) Avaliam de forma incorreta
( ) Não sei responder
( ) Outra resposta (especifique) _____

2ª) Na sua opinião, as metodologias adotadas pelos professores em relação às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência:

( ) Atendem minhas necessidades educacionais
( ) Não atendem minhas necessidades educacionais
( ) Precisam ser revistas
( ) Não sei responder
( ) Outra resposta (especifique) _____
O que precisa ser modificado? _____

3ª Você acha que na UFMA, foi realizada alguma Adequação Curricular para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência?

( ) Sim
( ) Algumas
( ) Estão sendo providenciadas
( ) Não
( ) Outra resposta (especifique) _____

4º Agrupamento: Perguntas específicas aos professores:

1ª) Na sua opinião, o atendimento que você dispensa/dispensará aos alunos com deficiência em sala de aula, é/será?

( ) Especializado
( ) Individualizado
( ) Igual aos demais alunos sem deficiência
( ) Diferente dos demais alunos sem deficiência
( ) Outra resposta (especifique) _____

2ª) Como você se sente/sentirá tendo aluno com deficiência em sala de aula?

( ) Normal
( ) Bem
( ) Privilegiado
( ) Indiferente
( ) Incomodado
( ) Não sei responder
( ) Outra resposta (especifique) _____

3ª) Quanto ao processo de avaliação dos alunos com deficiência, você costuma/pretende?

( ) Avaliar da mesma forma que a dos alunos sem deficiência
( ) Avaliar com menos rigor em relação aos alunos sem deficiência
( ) Avaliar respeitando suas necessidades educacionais especiais
( ) Outra resposta (especifique) _____

4ª) Na sua opinião, as metodologias adotadas (a serem adotadas) por você em relação às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência:

( ) Atendem as necessidades educacionais especiais desses alunos
( ) Não atendem as necessidades educacionais especiais desses alunos
( ) Precisam ser revistas
( ) Não sei responder
( ) Outra resposta (especifique) _____
O que precisa ser modificado? _____

5ª) Você já realizou/realizará alguma Adequação Curricular para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência?

( ) Sim
( ) Algumas
( ) Estão sendo providenciadas
( ) Não
( ) Outra resposta (especifique) _____

6ª) Alguma vez você já recebeu algum tipo de esclarecimento por parte da Coordenação do Curso a respeito das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na Universidade?

( ) Sim
( ) Não tenho certeza
( ) Não
( ) Outra resposta (especifique) _____

7ª) Você se sente preparado para trabalhar com alunos com deficiência?

( ) Sim
( ) Não tenho certeza
( ) Não
( ) Outra resposta (especifique) _____

8ª) Na sua opinião, o que os alunos com deficiência acham do atendimento recebido pelos professores em sala de aula, na UFMA?

( ) Excelente

( ) Bom

( ) Indiferente

( ) Insatisfatório

( ) Péssimo

( ) Outra resposta (especifique) _____

ANEXOS

ANEXO A

Autorização para realização da pesquisa na UFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que THELMA HELENA COSTA CHAHINI, poderá realizar nesta Universidade o projeto de Pesquisa intitulado "ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA", do Programa de Pós-Graduação – Doutorado Interinstitucional em Educação – DINTER – UFMA/ UNESP – Marília, sob a orientação do Prof.Dr. Sadao Omote.

São Luís, 03 de setembro de 2009.

Prof. Dr. ALDIR ARAÚJO CARVALHO FILHO
Pró-Reitor de Ensino
Mat. SIAPE 002651440
Mat. UFMA 8917-6

Avenida dos Portugueses, s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho. CEP: 65.080-040
São Luís / MA. Tels: 98 – 2109 8005 / 2109 8057. Fax: 98 – 2109 8056. E-mail: gabproen@ufma.br

ANEXO B

ELASI Forma A

Você vai encontrar, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

(a) Concordo inteiramente
(b) Concordo mais ou menos
(c) Nem concordo nem discordo
(d) Discordo mais ou menos
(e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro. (a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigado

****

Nome: _____

Data de nascimento: ____/_____/_____

Local de Nascimento: _____

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Escolaridade: _____

Ocupação: _____

Localidade: _____

****

(a) concordo mais ou menos

(b) nem concordo nem discordo

(c) discordo mais ou menos

(d) discordo inteiramente

(e) concordo inteiramente

****

1. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.

   (a) (b) (c) (d) (e)

2. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum.

   (a) (b) (c) (d) (e)

3. Com a inclusão, o deficiente não tem o direito de optar por estudar em classe especial.

   (a) (b) (c) (d) (e)

4. Dentro do processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.

   (a) (b) (c) (d) (e)

5. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.

   (a) (b) (c) (d) (e)

6. A participação de alunos diferentes, inclusive deficientes, na mesma sala de aula, é benéfica para todos.

   (a) (b) (c) (d) (e)

7. Deve ser favorecida a convivência das pessoas deficientes e não deficientes.

   (a) (b) (c) (d) (e)

8. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.

   (a) (b) (c) (d) (e)

9. Não é saudável a convivência de deficientes com os normais.

   (a) (b) (c) (d) (e)

10. O aluno deficiente tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.

    (a) (b) (c) (d) (e)

11. Todos temos direitos e deveres apesar das diferenças.

    (a) (b) (c) (d) (e)

12. Os alunos deficientes não devem freqüentar classe comum.

    (a) (b) (c) (d) (e)

13. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.

    (a) (b) (c) (d) (e)

a. concordo inteiramente

b. concordo mais ou menos

c. nem concordo nem discordo

d. discordo mais ou menos

e. discordo inteiramente

****

14. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos deficientes e não deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

15. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.

(a) (b) (c) (d) (e)

16. As sociedades, em geral, devem ser favoráveis à inclusão.

(a) (b) (c) (d) (e)

17. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.

(a) (b) (c) (d) (e)

18. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto os normais.

(a) (b) (c) (d) (e)

19. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.

(a) (b) (c) (d) (e)

20. As universidades devem ter garantida a autonomia de somente atender a alunos que possam adequar-se à sua estrutura em todos os aspectos.

(a) (b) (c) (d) (e)

21. A sociedade deve exigir que as pessoas deficientes sejam atendidas em seus direitos.

(a) (b) (c) (d) (e)

22. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

23. O melhor local de atendimento educacional para o deficiente é na instituição especializada.

(a) (b) (c) (d) (e)

24. Todas as pessoas deficientes, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.

(a) (b) (c) (d) (e)

25. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.

(a) (b) (c) (d) (e)

26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender as necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.

(a) (b) (c) (d) (e)

27. Os alunos com deficiência mental possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

28. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, uma vez que não são oferecidos serviços de apoio.

(a) (b) (c) (d) (e)

29. O deficiente deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.

(a) (b) (c) (d) (e)

30. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.

(a) (b) (c) (d) (e)

31. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno comum e aluno especial.

    (a) (b) (c) (d) (e)

32. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.

    (a) (b) (c) (d) (e)

33. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.

    (a) (b) (c) (d) (e)

34. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.

    (a) (b) (c) (d) (e)

35. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.

    (a) (b) (c) (d) (e)

ANEXO C

ELASI Forma B

Você vai encontrar, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

(f) Concordo inteiramente
(g) Concordo mais ou menos
(h) Nem concordo nem discordo
(i) Discordo mais ou menos
(j) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro. (a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c).

Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigado!

****

Nome: _____

Data de nascimento: ____/_____/_____

Local de Nascimento: _____

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Escolaridade: _____

Ocupação: _____

Localidade: _____

****

(f) concordo mais ou menos

(g) nem concordo nem discordo

(h) discordo mais ou menos

(i) discordo inteiramente

(j) concordo inteiramente

****

1. Não se deve envolver toda a sociedade para o objetivo comum da prática da inclusão.

   (a) (b) (c) (d) (e)

2. A classe heterogênea tem a vantagem de permitir que cada aluno contribua para a aprendizagem dos demais.

   (a) (b) (c) (d) (e)

3. Todos os indivíduos em todos os setores da sociedade devem fazer parte do movimento de inclusão.

   (a) (b) (c) (d) (e)

4. Promover a inclusão de deficientes é responsabilidade única e exclusiva das escolas.

   (a) (b) (c) (d) (e)

5. Modificar a estrutura física da escola para o atendimento de alguns poucos alunos deficientes é um gasto orçamentário prejudicial.

   (a) (b) (c) (d) (e)

6. Os alunos diferentes devem ser separados, no processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades.

   (a) (b) (c) (d) (e)

7. Não é possível garantir a participação de qualquer tipo de aluno na mesma sala de aula porque é mais fácil ensinar para uma classe homogênea.

   (a) (b) (c) (d) (e)

8. A sociedade deve criar meios de promover o aprendizado de todos, de acordo com as necessidades de cada um.

   (a) (b) (c) (d) (e)

9. Deve ser assegurado o convívio de alunos deficientes e não deficientes na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola.

   (a) (b) (c) (d) (e)

10. A sociedade deve adequar-se para garantir a todos, inclusive aos deficientes, o acesso a qualquer órgão ou instituição pública.

    (a) (b) (c) (d) (e)

11. No convívio com crianças deficientes, as crianças normais têm o seu desenvolvimento global prejudicado.

    (a) (b) (c) (d) (e)

12. Colocar alunos deficientes em classes regulares prejudica a aprendizagem dos alunos normais.

    (a) (b) (c) (d) (e)

13. As pessoas comuns não precisam esforçar-se para melhorar o relacionamento com pessoas deficientes.

    (a) (b) (c) (d) (e)

14. Todos os alunos devem ter participação efetiva na vida da escola.

    (a) (b) (c) (d) (e)

15. A inclusão deve ser praticada para beneficiar o deficiente.

    (a) (b) (c) (d) (e)

16. É justificável qualquer investimento para evitar que as vias públicas se constituam em obstáculos para a locomoção de pessoas com deficiência.

    (a) (b) (c) (d) (e)

17. A educação inclusiva deve ocorrer em qualquer nível de ensino, do maternal à pós-graduação.

    (a) (b) (c) (d) (e)

18. O deficiente não tem nada a ensinar aos normais.

    (a) (b) (c) (d) (e)

19. As diferenças entre as pessoas são vantajosas para a existência humana.

    (a) (b) (c) (d) (e)

20. Os familiares da pessoa com deficiência devem lutar pela participação dela nas atividades festivas, esportivas e de lazer.

    (a) (b) (c) (d) (e)

21. O deficiente mental severo tem o direito de ser atendido nas escolas comuns, mesmo que para isso sejam necessárias profundas modificações em sua estrutura física e em seu projeto pedagógico.

    (a) (b) (c) (d) (e)

22. Por mais diferentes que as pessoas sejam umas das outras, sempre é possível uma boa convivência entre elas.

(a) (b) (c) (d) (e)

23. O lugar mais adequado de aprendizagem para o deficiente é a classe especial.

(a) (b) (c) (d) (e)

24. Se o aluno não consegue acompanhar as atividades dos colegas, deve mudar para a classe especial.

(a) (b) (c) (d) (e)

25. Os exames vestibulares devem ser adaptados para oferecer a todos os candidatos oportunidades iguais de acesso à universidade.

(a) (b) (c) (d) (e)

26. O mercado de trabalho deve absorver a mão-de-obra dos deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

27. A participação plena das pessoas deficientes deve ser garantida em todos os contextos sociais.

(a) (b) (c) (d) (e)

28. Os alunos deficientes só são beneficiados se permanecerem em instituições especializadas para atender mais adequadamente suas limitações.

(a) (b) (c) (d) (e)

29. A inclusão pressupõe o direito de igualdade de oportunidades para escolarização de deficientes e não-deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

30. A exclusão de determinados grupos improdutivos é necessária para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.

(a) (b) (c) (d) (e)

31. Apenas os alunos com deficiência deverão fazer uso de recursos do ensino especializado.

(a) (b) (c) (d) (e)

32. A lei deve determinar que, se um deficiente quiser estudar em uma escola pública, esta deverá oferecer a vaga.

(a) (b) (c) (d) (e)

33. O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência na forma da lei.

(a) (b) (c) (d) (e)

34. A sociedade deve selecionar aqueles que possuem melhores condições de aproveitamento das oportunidades.

(a) (b) (c) (d) (e)

35. Qualquer sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos.

(a) (b) (c) (d) (e)

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo