

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

EMERSON RODRIGUES DUARTE

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?

Juiz de Fora  
2009

**EMERSON RODRIGUES DUARTE**

**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?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Juiz de Fora/Universidade Federal de Viçosa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física, Área de Concentração: Educação Física.

Linha de Pesquisa: Aspectos socioculturais do movimento humano.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Elisa Caputo Ferreira

Juiz de Fora  
2009

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? / Emerson Rodrigues Duarte. – 2009.  
162 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

1. Ensino superior. 2. Inclusão social. 3. Pessoas portadoras de deficiência. I. Título.

CDU 378

**EMERSON RODRIGUES DUARTE**

**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?**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF em parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel  
Universidade de São Paulo – USP

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lídia dos Santos Zacarias  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Elisa Caputo Ferreira  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

A Lucimar,  
pela cumplicidade, companhia e apoio.

Às minhas filhas queridas, Marina, Júlia e Laura,  
pelos ensinamentos da vida.

Aos meus pais,  
pela oportunidade da vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Elisa Caputo Ferreira, pela coragem, disposição e conhecimento. Agradeço por ter aceitado a orientação deste trabalho em um momento tão difícil.

À Professora Leila Rose Márie Batista da Silveira Maciel, pela paciência e profissionalismo.

A todos os coordenadores dos cursos, funcionários e secretárias das IESs participantes desta pesquisa, pela atenção e prontidão no atendimento.

Às Diretoras da Escola Municipal Santana do Itatiaia e da Escola Municipal Santa Catarina Labouré, Adriana e Sandra, pelo apoio irrestrito.

Aos companheiros professores, coordenadoras pedagógicas e secretárias da Rede Municipal de ensino de Juiz de Fora, pelos ricos momentos de partilha.

Ao Professor Dr. Jorge Perrout, pelo apoio no momento de transição.

Aos professores e secretário do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da UFJF, pela compreensão.

À direção, professores e funcionários da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela amizade.

Aos amigos Wendel, Felipe, Natal, José Luis, Consolação, José Antônio e Rodrigo, pelo convívio.

À Associação dos Cegos de Juiz de Fora, Associação dos Surdos de Juiz de Fora, APAE, Quintal Mágico, ALAE, IMEPP, E. E Maria das Dores, pelos ensinamentos.

Aos companheiros do Laboratório de Estudo sobre o Corpo, em especial, a Fabiane e a Daniele, pelo carinho ao longo do curso.

E por fim, meu reconhecimento a Hilda, Alciones e Elza, pela oportunidade.

**A todos o meu muito obrigado.**

Na minha civilização,  
aquele que é diferente de mim  
não me empobrece: me enriquece.  
(Saint-Exupéry)

Sempre disse que quando eu passasse  
no vestibular para comunicação  
eu venceria a minha deficiência [visual],  
pois o jornalismo é a profissão  
que escolhi de coração.  
(Rosani Martins)

## RESUMO

No mundo contemporâneo, a inclusão do aluno com deficiência representa desafio, desde a modalidade de Educação Infantil até o Ensino Superior, tanto em instituições privadas quanto públicas. Este trabalho procurou colaborar para que esse paradigma educacional seja rompido, tendo como foco principal o Ensino Superior em Juiz de Fora, MG. Justifica-se pela necessidade contemporânea de estabelecer processos e metodologias, em políticas educacionais, que contemplem um Ensino Superior atento à diversidade humana. Para tanto, buscou-se recorrer aos conhecimentos já produzidos a respeito do tema inclusão, especificamente, no Ensino Superior, com base nos autores, tais como Mansini e Bazon (s./d), Delpino (2004), Moreira (2005), Gomes e Lima (2006), Perini (2006), Chahin (2006), Pellegrin (2006), Ferreira (2006), Rodrigues (2007), Pereira (2007). O objetivo deste trabalho foi realizar um levantamento dos alunos com deficiência em processo de inclusão no Ensino Superior de Juiz de Fora e analisar a história de vida dos alunos com deficiência nos cursos superiores de Educação Física. Metodologicamente, esta pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira trata-se de um *Survey*, em que foi possível levantar quantos são os alunos com deficiência matriculados nas Instituições de Ensino Superior, na cidade de Juiz de Fora. O instrumento utilizado foi entrevista semiestruturada aplicada aos coordenadores de cursos de Instituições de Ensino Superior (IESs) privada e de uma IES pública. Na segunda etapa, analisou-se o conteúdo das entrevistas, de acordo com a Análise de Conteúdo, a partir do pensamento de Bardin (2008), dos alunos autodeclarados com deficiência dos cursos de Educação Física. Foram pesquisadas 11 IESs, 10 da rede privada e 1 (uma) da rede pública. Conclui-se que a inclusão nos cursos superiores em Juiz de Fora vem acontecendo. Atualmente, são 45 alunos com deficiência os quais estão em processo de inclusão, sendo 37 na rede privada e 8 na rede pública. Em sua maioria, são alunos da rede privada, com deficiência visual, do sexo masculino. Estudam no período noturno e há maior procura pelos cursos da área de Humanidades. Em uma das IESs pesquisada, foi possível identificar a presença de 2 alunos com deficiência física, originada de acidente automobilístico. Esses consideram a necessidade da quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais para o sucesso desse novo processo de escolarização.

Palavras-chave: Ensino Superior. Inclusão. Pessoas com deficiência.

## ABSTRACT

In today's world, the inclusion of students with disabilities represents a challenge from Children's Education up to Higher Education both in private and public institutions. This work has sought to help break this educational paradigm, focusing mainly on higher education in Juiz de Fora, MG. It can be justified by the current need to establish processes and methodologies in educational policies which deal with higher education which privileges human diversity. In order to do so, knowledge already produced on the theme of inclusion – specifically concerning higher education- was sought in authors such as Mansini and Bazon (s./d), Delpino (2004), Moreira (2005), Gomes and Lima (2006), Perini (2006), Chahin (2006), Pellegrin (2006), Ferreira (2006), Rodrigues (2007), and Pereira (2007). The aim of this dissertation was to do a survey of the students with disabilities in process of inclusion in the higher education institutions of Juiz de Fora and to analyze their academic histories in the physical education courses. Methodologically, this research was divided into two stages: The first one is a survey carried out to know how many students with disabilities are enrolled in the higher education institutions of Juiz de Fora. The tool used was a semi-structured interview applied to the course coordinators of the private Higher Education Institutions (HEI) and of one public HEI. In the second stage, the content of the interviews was analyzed according to Bardin's (2008) Content Analysis and the self-declared disabled students enrolled in the Physical Education school. Eleven HEIs were surveyed, consisting of ten private institutions and one public. The conclusion is that inclusion is a reality in the higher education institutions of Juiz de Fora. Currently, 45 students with disabilities are in the process of inclusion, 37 of whom are in private institutions and 8 in the public ones. Most of them are visually impaired males. They attend evening courses, mostly in the Humanities. In one of the HEIs studied, it was possible to identify the presence of two students with physical impairment due to car accidents. These consider the need to break architectural and attitudinal barriers, integral to the success of this new educational process.

Key-words: Higher education. Inclusion. People with disabilities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Concepções e noção de inteligência e cognição através dos tempos..	25
Gráfico 1	Percentual de pessoas com deficiência.....	40
Gráfico 2	Distribuição do percentual de pessoas com deficiência por tipologia.....	41
Gráfico 3	Deficiência congênita e adquirida por tipo.....	41
Gráfico 4	Fatores causadores de deficiência por tipo.....	42
Gráfico 5	Percentual de pessoas com deficiência por faixa etária.....	43
Gráfico 6	Posição na família da pessoa com deficiência.....	44
Gráfico 7	Estado civil da pessoa com deficiência.....	45
Gráfico 8	Percentual em relação ao emprego das pessoas com deficiência.....	46
Gráfico 9	Faixa de renda da pessoa com deficiência.....	48
Gráfico 10	Pessoas com deficiência que trabalham formalmente.....	49
Gráfico 11	Principais ocupações das pessoas com deficiência.....	51
Gráfico 12	Trabalho formal segundo idade/Pessoas com deficiência e População Total.....	52
Gráfico 13	Trabalho formal segundo anos de estudo/Pessoas com deficiência e População Total.....	53
Gráfico 14	Trabalho formal segundo tempo de emprego/Pessoas com deficiência e População Total.....	54
Gráfico 15	Tempo de estudo da pessoa com deficiência.....	57
Gráfico 16	Evolução do número de matrículas no ensino regular de pessoas com deficiência.....	58
Gráfico 17	Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular.....	59
Gráfico 18	Evolução do número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular, nas redes pública e privada.....	60
Gráfico 19	Distribuição do percentual de matrículas de pessoas com deficiência por etapa de ensino.....	61
Gráfico 20	Evolução de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior de 2003 a 2005.....	62
Gráfico 21	Evolução de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior de 2003 a 2005 por deficiência.....	62
Gráfico 22	Alunos com deficiência matriculados na rede pública de Juiz de Fora por nível de ensino.....	63
Gráfico 23	PROUNI– Bolsas ofertadas por ano.....	76
Gráfico 24	Bolsas do PROUNI ofertadas por ano em Juiz de Fora.....	76

Gráfico 25	Bolsistas Pessoas com deficiência PROUNI – 1º semestre/2009.....	77
Quadro 2	Resumo das produções sobre inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.....	87
Organograma 1	Organograma da Secretaria de Desporto da Presidência da República.....	102
Gráfico 26	Alunos com deficiência por cursos da UFJF.....	118
Gráfico 27	Alunos com deficiência matriculados por turno de estudo na UFJF.....	119
Gráfico 28	Alunos com deficiência matriculados por sexo na UFJF.....	120
Gráfico 29	Alunos com deficiência matriculados por área de conhecimento na UFJF.....	121
Gráfico 30	Valores absolutos e percentuais de matrículas de alunos com deficiência por IES privada.....	123
Gráfico 31	Alunos com deficiência matriculados por turno de estudo nas IESs privadas.....	125
Gráfico 32	Alunos com deficiência matriculados por sexo nas IESs privadas.....	126
Gráfico 33	Alunos com deficiência matriculados por área de conhecimento nas IESs privadas.....	127
Quadro 3	Perfil dos alunos com deficiência dos cursos de Educação Física pesquisados.....	129

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Cruzamento de idade, tempo de estudo e pessoal deficiente não ocupado.....	55
Tabela 2	Dados referentes à inclusão de pessoas com deficiência na UFJF.....	117
Tabela 3	Alunos com deficiência por cursos da UFJF.....	118
Tabela 4	Alunos com deficiência matriculados por turno de estudo na UFJF.....	119
Tabela 5	Alunos com deficiência matriculados/sexo na UFJF.....	119
Tabela 6	Alunos com deficiência matriculados por área de conhecimento na UFJF.....	120
Tabela 7	Dados referentes à inclusão de pessoas com deficiência nas IESs privadas de Juiz de Fora.....	122
Tabela 8	Dados referentes à inclusão de pessoas com deficiência por IES privada.....	123
Tabela 9	Alunos com deficiência por cursos nas IESs privadas.....	124
Tabela 10	Alunos com deficiência matriculados por turno de estudo nas IESs privadas.....	125
Tabela 11	Alunos com deficiência matriculados por sexo nas IESs privadas.....	126
Tabela 12	Alunos com deficiência matriculados por área de conhecimento nas IESs privadas.....	127

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior
BPC	Benefício de Prestação Continuada
ALAE	Associação de Livre Apoio ao Excepcional
APAE	Associação de Pais de Amigos dos Excepcionais
CFE	Conselho Federal de Educação
CAPS/SUS	Centro de Apoio Psicossocial do Sistema Único de Saúde
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CND	Conselho Nacional do Desporto
CSD	Conselho Superior do Desporto
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPS/FGV	Centro de Políticas Sociais/Fundação Getúlio Vargas
DEF	Divisão de Educação Física
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Esporte Para Todos
FNAS	Fundo Nacional de Assistência Social
FUNDESP	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Esporte
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBRABAN	Federação Brasileira dos Bancos
FESJF	Faculdade Estácio de Sá Juiz de Fora
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INDESP	Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto
IMEPP	Instituto Médico Psicopegagógico
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Dados da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MEC/CES	Ministério da Educação/Censo da Educação Superior
MEC/GM	Ministério da Educação – Gabinete do Ministro
MEC/INEP	Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MMI	Membros inferiores
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MJ	Ministério da Justiça
NEACE	Núcleo de apoio à criança escolar da Prefeitura de Juiz de Fora

NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIERI	Projeto de Iniciação Esportiva e Recreativa Inclusiva
PMJF	Prefeitura Municipal de Juiz de Fora
PNEE	Pessoa com necessidades educacionais especiais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROENE	Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SD	Síndrome de Down
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Ensino Superior
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade Luso-Afro-Brasileira

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	21
2.1 DA EXCLUSÃO/SEGREGAÇÃO À POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO.....	21
<b>2.1.1 Do direito à diferença</b> .....	22
<b>2.1.2 Breve histórico da inclusão educacional das pessoas com deficiência</b> .....	24
<b>2.1.3 A inclusão educacional no Brasil: marcos históricos e normativos</b> .....	31
<b>2.1.4 Perfil da pessoa com deficiência no Brasil</b> .....	38
2.1.4.1 Faixa etária.....	43
2.1.4.2 Estado civil.....	45
2.1.4.3 Ocupação.....	46
2.1.4.4 Faixas de renda.....	47
2.1.4.5 Mercado de trabalho.....	49
2.1.4.6 Idade e escolaridade.....	52
2.1.4.7 Tempo de emprego.....	53
2.1.4.8 Pessoas com deficiência disponíveis no mercado de trabalho.....	54
2.1.4.9 Educação.....	56
<b>2.2 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS</b> .....	64
<b>2.2.1 Breve histórico da universidade no Brasil</b> .....	64
2.2.1.1 Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI .....	72
2.2.1.2 Programa Incluir.....	74
2.2.1.3 Programa Universidade para Todos – PROUNI.....	74
<b>2.2.2 A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior: produções da área</b> .....	77
<b>2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA, O ESPORTE E O PROCESSO DE INCLUSÃO</b> ..	90
<b>2.3.1 A Educação Física frente às políticas dos Ministérios da Educação e do Esporte em prol da inclusão da pessoa com deficiência</b> .....	90
2.3.1.1 Os congressos brasileiros do Esporte Para Todos (EPT).....	96
2.3.1.2 Projeto integrado SEED/CENESP.....	97
2.3.1.3 Plano nacional de ação conjunta para integração da pessoa deficiente .....	98
2.3.1.4 Plano Plurianual 1991-1995.....	100
2.3.1.5 A criação do INDESP.....	105
<b>3. PROBLEMATIZAÇÃO</b> .....	107
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	111
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	111
<b>4.1.1 Modelo de Estudo</b> .....	112
<b>4.1.2 Instrumentos e procedimentos de coletas de dados</b> .....	114
<b>4.1.3 A realização das entrevistas</b> .....	115

<b>5. RESULTADO E DISCUSSÃO</b> .....	117
5.1 RESULTADO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO PÚBLICA – A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.....	117
5.2 RESULTADO DA PESQUISA NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS.....	122
5.3 PERFIL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	127
5.4 ANÁLISE DESCRITIVA DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....	130
<b>5.4.1 Narrativa 1: João – Exemplo de Comprometimento</b> .....	130
<b>5.4.2 Narrativa 2: Pedro – Exemplo de Dedicção</b> .....	136
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	142
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147
<b>ANEXOS</b> .....	158

## 1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo realizar um estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Tal temática que, neste momento histórico brasileiro, merece destaque em razão das políticas implementadas pelo Governo Federal no que se refere ao acesso ao Ensino Superior com a finalidade de ampliar o nível de escolarização da população, é fruto de questionamentos na trajetória estudantil e profissional do pesquisador.

No mundo contemporâneo, a inclusão do aluno com deficiência representa desafio desde a modalidade de Educação Infantil até o Ensino Superior, em instituições tanto privadas quanto públicas.

No Brasil, as estatísticas oficiais, bem como estudos e pesquisas, elucidam apenas a condição desse alunado em processo de inclusão na Educação Básica, principalmente após os anos 1990. Esses foram subsidiados pela Declaração de Salamanca (1994).

Entretanto, o interesse pelo estudo da inclusão no Ensino Superior parece ser uma realidade que vai além do território brasileiro. Costa e Rodrigues (1999), ao levantarem essas questões na educação portuguesa, lembram que, há 25 anos, o tema central em Educação Especial versava sobre as possibilidades e as metodologias de integração de alunos com necessidades educativas especiais nos níveis iniciais da educação. Hoje, com os avanços que se foram verificando nos diferentes graus de ensino, a reflexão começa a se estender sobre a inclusão de alunos com deficiência na universidade.

Para refletir sobre aspectos dessa realidade, são trazidos à tona, neste trabalho, elementos da trajetória da universidade brasileira e seus papéis diante da construção de uma educação menos excludente. Todavia, pouco se tem sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil, indicando uma carência de reflexões, estudos e estatísticas, fato que dificulta a formulação de políticas públicas as quais contemplem ações que avancem para uma educação inclusiva também no Ensino Superior.

Entre os autores que apresentam estudos sobre o tema, podem ser citados, atualmente, Masini e Bazon (s./d), Delpino (2004), Moreira (2005), Gomes e Lima (2006), Perini (2006), Chahin (2006), Pellegrin (2006), Ferreira (2007), Rodrigues

(2004), Pereira (2007), os quais são de várias regiões do Brasil, demonstrando a relevância dessa temática. Os estudiosos se dedicaram a estudar esse paradigma educacional da sociedade contemporânea, apontando valores, processos, caminhos e dificuldades a serem considerados a respeito das possibilidades de acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Com o objetivo de demonstrar ainda a atualidade e a relevância do tema desta pesquisa, cita-se a realização do I Seminário de Práticas de Inclusão no Ensino Superior, promovido pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em março de 2009, que procurou estabelecer discussões sobre as metodologias desenvolvidas e necessárias adotadas pelas diferentes IESs quando da inclusão desses estudantes. Esses vão desde a organização do vestibular/processo seletivo, procedimentos acadêmicos e administrativos até o acompanhamento das vivências acadêmicas cotidianas.

Especificamente na cidade em estudo, destaca-se que nem na Universidade Federal de Juiz de Fora nem nas faculdades particulares foi possível encontrar dados referentes ao número de pessoas com deficiência em seus diversos cursos de graduação. Por isso foi necessário realizar uma pesquisa de campo que abordasse desde a secretaria até a coordenação de curso, funcionários, tendo sido feito até mesmo contato com pessoas que frequentam os espaços de convívio como as cantinas das instituições pesquisadas.

Desse modo, em razão dessa lacuna no tocante aos dados, foi possível contar apenas com valores nacionais que apontam para o crescimento do número de matrícula de alunos com deficiência no Ensino Superior de uma forma geral. Segundo o Censo da Educação Superior MEC/INEP<sup>1</sup> 2005, havia, nesse ano, 11.999 matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior e, desse total, 8.190 nas Instituições de Ensino Superior (IESs) privadas e 3.809 nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFESs).

Assim, é nesse sentido que o eixo de análise deste trabalho se encaminha, ou seja, apontar para o desafio da universidade brasileira incluir o aluno com deficiência em seus quadros.

O presente trabalho foi dividido em duas partes: na primeira, procuro registrar o processo histórico da inclusão escolar, percorrendo o discurso

---

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação

educacional e os registros de movimentos que ajudaram a construir esse conceito, bem como seu significado antagônico, ou seja, o conceito de exclusão. Proponho, ainda, uma discussão que enfoque o papel da universidade frente às mudanças sociais e políticas, especificamente os movimentos de integração escolar, iniciados na década de 1980 e os movimentos de inclusão escolar, que tiveram início na década de 1990.

A segunda parte compõe-se de uma breve discussão teórica sobre a universidade e seu papel social, com um recorte sobre a inclusão, entendida como o acesso e a permanência, no Ensino Superior, de pessoas com deficiência.

Para refletir sobre aspectos dessa realidade, são trazidos à tona elementos da trajetória da universidade brasileira e seus papéis face à construção de uma educação menos excludente com o levantamento de dispositivos legais que indicam para o acesso, o ingresso e a permanência desse alunado na universidade. Para finalizar, são levantados pontos de vista de pesquisadores que podem contribuir para a inclusão desse aluno na universidade.

A Instituição Federal de Ensino Superior pesquisada foi a UFJF, contemplada com o Programa Incluir, Edital 04/2008, do Ministério da Educação, lotado na Secretaria de Educação Superior, que convocou as IFESs a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade que atuarão na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. O objetivo é integrar e articular as demais atividades da instituição para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, no âmbito do Programa de Acessibilidade na Educação Superior, promovendo, inclusive, o cumprimento disposto no Decreto nº. 5.296/2004, nas Portarias do Ministério da Educação (MEC) e nº. 5.626/2005, e no referido Edital. O Projeto Incluir tem como principais metas o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFESs, apoiar propostas para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência e implementação da política de inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Para que seja realmente formado o quadro do processo de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior em Juiz de Fora, foram pesquisadas também todas as Instituições de Ensino Superior privadas, fato que possibilitou uma ampliação das perspectivas desta pesquisa no que se refere à discussão da função

e dos objetivos no que tange ao oferecimento da educação superior para pessoas com deficiência no Brasil.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

“Em uma sociedade como a nossa,  
o sujeito urbano é o corpo  
em que o capital está investido”.  
(ORLANDI, 2001).

Neste capítulo, buscar-se-á tratar das fundamentações teóricas referentes aos temas da inclusão/exclusão/segregação, das políticas públicas e da inclusão da pessoa com deficiência no sistema escolar, com uma posterior aproximação com a Educação Física e o Esporte, objetivando abrir o quadro teórico eleito para elaboração deste trabalho.

### 2.1 DA EXCLUSÃO/SEGREGAÇÃO À POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos no sentido de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Portanto a ideia de inclusão caracteriza mudança de paradigma<sup>2</sup> fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação às ideias de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão nas relações sociais.

Portanto, é nesta perspectiva dialética que serão abordados os temas da exclusão/segregação/inclusão a seguir.

---

<sup>2</sup> Para Marcondes (1994), a noção de crise de paradigmas caracteriza-se como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. Portanto a crise de paradigmas leva, geralmente, a uma mudança de paradigmas, sendo que as mudanças mais radicais consistem em revoluções científicas. Na sua visão, as mudanças na educação são resultado de fatores externos, ou seja, mudanças na sociedade e na cultura de nossa época que fazem com que as teorias educacionais tradicionais deixem de ser satisfatórias perdendo o seu poder explicativo, devendo ser substituídas por novas teorias.

### 2.1.1 O direito à diferença

No mundo contemporâneo, a sociedade é constituída de diferentes comunidades, cada uma com sua identidade e defendendo seu direito à diferença na coletividade. Esse discurso sobre a diversidade não faz senão situar a lógica consensual numa escala diferente, deslocando-a para unidades menores da sociedade e reconstituindo no interior dessas a ideia de vínculo social, apoiado nos mesmos pensamentos/sentimentos desses (sub)grupos. Essa ideia fragmentária, separada, regionalizada das identidades comunitárias age no sentido contrário ao da instituição de uma identificação coletiva sobre a qual estabelece laços de sociabilidade e está baseada numa lógica discriminatória, quando não segregacionista (ORLANDI; RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2004).

Em um sentido mais geral do termo, discriminar é notar, perceber diferenças, fazer distinções e, em um sentido mais corrente, é a prática que, baseada nessas distinções, estabelece um tratamento diferencial; tratamento que pode, em alguns casos, ser favorável – como nos casos da chamada discriminação positiva de certas categorias sociais. Já segregar dá uma ideia de separação mais acirrada, espacial, das diferenças. Segregar é, de acordo com as definições nas ciências sociais, “o processo ecológico pelo quais as pessoas se estabelecem ou se localizam dentro de uma comunidade nas áreas já ocupadas por pessoas de características ou atividades sociais semelhantes às suas” (SILVA, 2001, p. 104).

A segregação é, assim, uma prática que pressupõe a discriminação, levando-a a extremos: ela faz distinções, visando à máxima separação dos diferentes, reduzindo ao mínimo indispensável o contato entre eles. A segregação representa, nesse sentido, a culminância do processo da insociabilidade e da incivilidade.

A lógica consensual é assim de modo articulado à lógica segregacionista, ou melhor, a segregação é seu avesso, seu rastro: na medida em que aquela pressupõe uma concordância geral de pensamento e sentimento, as pessoas que pensam e se sentem diferentes ficam situadas do lado de fora, excluídas do vínculo social, separadas. Cabe às políticas públicas tentar juntá-las posteriormente. E eis aí a vez das políticas de inclusão, de direito à identidade, que trabalham nessa lógica e a complementam ao pressuporem a existência de uma identidade separada dos

grupos sociais, baseadas em suas diferenças, desconhecendo que os mecanismos de identificação social são produzidos em um mesmo processo integrado, embora opaco e contraditório, que atravessa a sociedade como um todo, determinando a cada um o seu lugar.

Esse desconhecimento pode ser associado ao processo de desinstitucionalização e de desenvolvimento do individualismo, que não permite pensar em uma sociedade integrada por instituições que assegurem a cada um a socialização e as chances de mobilidade social ascendente.

Orlandi e Rodriguez-Alcalá (2004, p. 18) retomam as reflexões de Alain Touraine sobre as transformações operadas no modelo piramidal da sociedade, que teria sido substituído por uma visão horizontal da mesma:

Nós tínhamos o hábito de situar-nos uns em relação aos outros em escalas sociais de qualificação, de ingresso, de educação ou de autoridade. Nós substituímos essa visão vertical por uma visão horizontal, nós estamos no centro ou na periferia, dentro ou fora, na luz ou na sombra.

Segundo as autoras, essa desintegração fez com que a sociedade atual deixasse de ser uma sociedade de discriminação para tornar-se uma sociedade de segregação. Nessa perspectiva, Orlandi (2005, p. 58) afirma que:

Para compreender as diferenças e a exclusão, é preciso, pois, recoletivizar fenômenos que foram individualizados. Restituindo-os ao processo social no qual são produzidos e que determinam o que fica fora ou dentro, incluindo ou excluindo, no centro ou na margem, na periferia.

Para a autora, essa é uma condição para instituir uma prática democrática, pois esta não se confunde nem com a tolerância pura ou a simples participação, nem com a afirmação de uma cidadania separada das relações sociais desiguais da sociedade.

Segundo Touraine (1998, p. 65), a democracia é:

[...] a busca da participação do maior número de indivíduos e de grupos os mais diferentes possíveis às mesmas atividades e às mesmas regras de organização, mas também e, sobretudo às mesmas formas de reconhecimento do outro.

Orlandi (2005) ainda ressalta que:

[...] a lógica consensual estabelece, nesse sentido, formas diferentes de reconhecimento da alteridade<sup>3</sup>, que segregam a diversidade (desigualdade) social e apagam o político, impedindo que ele seja elaborado.

Em relação à educação, essa lógica consensual pode ser percebida na segregação de pessoas com deficiência, que, durante séculos, ficaram à margem do processo educacional, como se pode perceber no item, a seguir.

### **2.1.2 Breve histórico da inclusão/exclusão educacional das pessoas com deficiência**

Pode-se considerar o conceito de inclusão muito recente se comparado à trajetória secular de exclusão. Ao longo dos séculos, houve diversas mudanças conceituais sobre a deficiência e sobre o tratamento dispensado pela sociedade às

---

<sup>3</sup> Alteridade (ou outridade) é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende de outros indivíduos. Assim, como muitos antropólogos e cientistas sociais afirmam, a existência do eu-individual só é permitida mediante um contato com o outro (que em uma visão expandida se torna o Outro - a própria sociedade diferente do indivíduo). Dessa forma eu apenas existo a partir do outro, da visão do outro, o que me permite também compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim mesmo, sensibilizado que estou pela experiência do contato. A noção de outro ressalta que a diferença constitui a vida social, à medida que esta se efetiva através das dinâmicas das relações sociais. Assim sendo, a diferença é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Alteridade>>. Acesso em: 14 set. 2009.

peças que apresentavam dificuldades físicas, mentais ou sensoriais. Para se ter uma ideia, na Antiguidade, essas pessoas eram exterminadas, pois acreditava-se que eram amaldiçoadas. Somente na Idade Média esse comportamento começou a mudar, devido à influência da Igreja Católica, que considerava todos como criaturas de Deus, independente de possuírem ou não uma deficiência. No entanto, elas deixaram de ser mortas para serem segregadas e depender da caridade alheia para sua sobrevivência.

Para repensar as atitudes das pessoas, nos diferentes momentos históricos, em relação à deficiência, apresenta-se o Quadro 1, de Ferreira (2007). Busca-se mostrar, de forma sucinta, como a sociedade tem percebido a educação e as “concepções e noção de inteligência e cognição” das pessoas com deficiência através dos tempos.

Essa divisão em períodos históricos serve tão-somente para efeitos didáticos e, em especial, para que se possa compreender a árdua tarefa de fazer valer o direito constitucional à educação.

QUADRO 1

Período	Concepção	Noção de Inteligência	Atitude
Até o séc. XVI	Preformista	Atribuição das causas da deficiência a forças sobre-humanas. A ideia de inteligência preformada tira do meio e do substrato orgânico qualquer influência no seu desenvolvimento.	Práticas de extermínio, perseguição, rejeição, negligência, exclusão dos deficientes.
Séc. XVII e séc. XVIII	Predeterminista	As causas da deficiência e da normalidade estariam determinadas pelo substrato biológico. As características intelectuais do indivíduo dependiam exclusivamente da estrutura genética herdada.	Exclusão dos deficientes em asilos, hospitais, institutos.
Séc. XIX	Envolvimentalista	A ocorrência dos casos de excepcionalidade é atribuída à privação de estímulos. A hereditariedade e os fatores biológicos pré-estruturados do sistema nervoso são minimizados em relação aos fatores do meio, aqui supervalorizados.	Início da educação para as pessoas deficientes em instituições, separadas de acordo com cada deficiência.

Quadro 1: concepção e noção de inteligência e cognição através dos tempos.

<b>Séc. XX (até 1970)</b>	<b>Interacionista</b>	Entende-se que a hereditariedade não se opõe ao meio; sem privilegiar o indivíduo (orgânico) ou o meio, propõe-se a interação de ambos como a forma mais coerente de construção do conhecimento.	Democratização da Educação Básica. Aumento da demanda de matrículas escolares. Criação de classes especiais e de apoio.
<b>Séc. XX (a partir de 1970)</b>	<b>Modificabilidade cognitiva</b> (vertente do interacionismo)	A inteligência é concebida como um processo interacional, flexível, plástico, dinâmico e autorregulado.	Discussão sobre integração/inclusão e aumento do número de inserções de crianças com deficiência no sistema regular de ensino.

Fonte: FERREIRA (2007, p. 81).

Por volta do século XII, com o incômodo gerado pela relação de proximidade, surgiram instituições longe dos grandes centros, para abrigar esta parcela da população – principalmente pessoas com deficiência mental – e foram criadas as primeiras legislações, no intuito de garantir o direito à sobrevivência e assegurar os bens daqueles que possuíam uma deficiência mental.

Conventos e asilos, seguidos por hospitais psiquiátricos, transformaram-se em locais de confinamento, em vez de ambientes para tratamento das pessoas com deficiência, principalmente daquelas com maiores comprometimentos tanto físicos quanto mentais. Esse paradigma permaneceu único por mais de 500 anos e continuou mesmo com a evolução da medicina, a partir do século XVI, período da Revolução Burguesa que produziu e sistematizou novos conhecimentos, como a tese da organicidade, a qual reconhece que as deficiências são fruto de fatores naturais e não espirituais, e de outras áreas que também acumulam informações acerca da deficiência, de sua etiologia, funcionamento e tratamento. Nesse período, tendo como modelo o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais, estabeleceu-se o primeiro padrão formal a caracterizar a interação da sociedade com as pessoas com deficiência, o que foi denominado Paradigma da Institucionalização.

Ainda hoje, em diversos países, convive-se com esse Paradigma. Não foram poucas as pessoas com deficiência que foram retiradas de suas comunidades de origem, sendo levadas para instituições residenciais segregadas ou para escolas especiais, frequentemente situadas em locais distantes das moradias de suas famílias.

Somente no século XX, por volta de 1960, o Paradigma da Institucionalização começou a ser examinado criticamente. O questionamento e as pressões contrárias à institucionalização, que se acumulavam desde o fim da década de 1950, provinham de diferentes direções e eram motivados pelos mais diversos interesses. Havia o interesse do sistema, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição crônica de segregação. Tornava-se interessante o discurso da autonomia e da produtividade para as administrações públicas dos países que se adiantavam no estudo do sistema de atenção às pessoas com deficiência.

A década de 1960 tornou-se marcante pela relação da sociedade com a pessoa com deficiência. Dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e desinstitucionalização. Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha fracassado na busca da restauração do funcionamento normal do indivíduo nas relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização. A ação era baseada na ideologia da normalização e defendia a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões de vida no nível mais próximo do considerado normal.

Ao afastar o Paradigma da Institucionalização e adotar as ideias de normalização, foi criado o conceito de Integração, referente à necessidade de modificar a pessoa com deficiência – e não a sociedade –, de forma que esta pudesse assemelhar-se, o máximo possível, aos demais, para ser inserida e integrada no convívio social.

Entretanto, normalizar o indivíduo com deficiência passou a não fazer sentido. O conceito de normalidade é muito relativo e subjetivo. Diante disso, chegou-se à conclusão de que a sociedade também teria sua parcela de contribuição ao processo de inserção das pessoas com deficiência. Os sistemas sociais que, durante séculos, não contemplaram as necessidades específicas provenientes das deficiências humanas, teriam de se transformar de modo a atender a todos. O processo deve ser bi-direcional. Diante dessas constatações e das inúmeras mudanças vistas hoje eclodirem na sociedade, surge o movimento da inclusão, que é consequência da visão social de um mundo democrático, onde se anseia respeitar direitos e deveres de todos, independente das diferenças de cada

um. A limitação de uma pessoa não pode diminuir seus direitos. As pessoas com deficiência são cidadãos e fazem parte da sociedade e esta deve se preparar para lidar com a diversidade humana.

A partir da década de 1970 (Quadro 1), a concepção e a noção de inteligência e cognição passam a ser a de modificabilidade cognitiva, sendo concebidas como um processo interacional, flexível, plástico, dinâmico e autorregulado.

Com suporte das teorias de Vygotsky (1984) a escola contemporânea passa a refletir sobre a diferença no processo de ensino-aprendizagem e nos processos de funcionamento psicológico das pessoas, trazendo, indiretamente, para este estudo contribuições importantes para o esclarecimento do processo de inclusão de alunos com deficiência.

No livro **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**, Rego (2003, p. 23), no capítulo intitulado “Escolarização: o papel da educação no desenvolvimento do ser humano”, define a educação como:

Um fenômeno multifacetado, composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques. Não pode ser apreendida mediante categorias de um único campo epistemológico, pois várias disciplinas autônomas convergem para a constituição de seu objeto.

Dentro dessa visão epistemológica de educação, afirma a autora que Vygotsky (1984) procurou identificar a transformação dos processos complexos, analisando as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem durante o desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-cultural e ontogenética, em que a compreensão do ser humano dependia do estudo do processo de internalização das formas culturalmente dadas de funcionamento psicológicos. Para tanto, baseava-se no pressuposto de que não havia essência humana e, a partir daí, investigava a construção do sujeito em sua interação com o mundo, com os demais indivíduos, a gênese das estruturas de seu pensamento e a construção do conhecimento. Essas estruturas tipicamente humanas são construídas ao longo da vida do indivíduo mediante um “processo de interação entre o homem e seu meio físico e social” que permite a apropriação da cultura elaborada

pelas gerações anteriores ao longo de milênios (REGO, 2003, p. 26). A autora afirma ainda que:

[...] os membros imaturos da espécie humana, por intermédio dessas mediações, se apropriam dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Uma vez internalizados começam a ocorrer sem intermediações. A atividade que antes precisou ser mediada (regulação interpsicológica ou atividade interpessoal) passa a constituir um processo voluntário e independente (regulação intrapsicológica ou atividade intrapessoal) (REGO, 2003, p. 27).

Assim, a autora esclarece que, por meio do modelo vigostskyano, é possível concluir que:

As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo. Esse patrimônio, material e simbólico, é o conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que os seres humanos constroem ao longo de sua história. E isto implica uma ação partilhada, já que é por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. O longo caminho do desenvolvimento humano segue do social para o individual (Ibid., p. 27).

Portanto é o aprendizado o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas tipicamente humanas e culturalmente organizadas. Mais claramente, Vygotsky (1988) acredita que o aprendizado escolar introduz elementos novos no desenvolvimento do aluno por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tendo um papel diferente e insubstituível na apropriação, pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada (REGO, 2003, p. 30). É nesta relação com conteúdos e conhecimentos que o ser humano se transforma, possibilitando novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Ele, em uma relação dialética, altera a sua relação com o mundo.

Rego (2003, p. 35) considera ainda que, tendo como base para a análise a teoria de Vygotsky, é possível levantar uma discussão acerca dos aspectos sociopolíticos envolvidos na questão do saber, questionando o seguinte: “será que o conhecimento construído pelo grupo humano está sendo, de fato, socialmente distribuído?”

A “escolarização”, portanto, é bastante fundamental na constituição do indivíduo que vive em uma sociedade como a brasileira, porque a exclusão, o fracasso e o abandono, em todos os níveis de ensino, dos propósitos da inclusão das pessoas com deficiência são fatores ainda frequentemente recorrentes. De fato, essa falha significa um grave impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação no meio social e de transformação do sujeito e das condições para a construção de novos conhecimentos (REGO, 2003).

A partir dessa concepção da autora, considera-se, portanto, ingenuidade supor que somente o fato da frequência da pessoa com deficiência à escolarização seja suficiente para que os processos da teoria de Vigotsky ocorram. A apropriação pela pessoa com deficiência do acervo de conhecimentos elaborado pelo seu grupo cultural dependerá de fatores como a ordem social, política e econômica, além da qualidade do ensino oferecido<sup>4</sup>. E, sobre a “escola contemporânea”, pode-se afirmar que ela não deve se restringir apenas à transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, ensinar ao aluno a pensar e ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado de modo que possa praticá-las autonomamente.

Todos os indivíduos devem ser respeitados e aceitos, não importa o sexo, a idade, as origens étnicas, a opção sexual ou suas deficiências. Uma sociedade aberta a todos, que estimula a participação de cada um, aprecia as diferentes experiências humanas e reconhece o potencial de todos, é denominada sociedade inclusiva.

A sociedade inclusiva tem como principal objetivo oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autossuficiente. Portanto, essa sociedade deve reconhecer todos os seres humanos como autônomos, com direito a exercer sua cidadania.

---

<sup>4</sup> Rego (2003) considera que a relação entre ensino e aprendizagem é um fenômeno complexo, pois diversos fatores de ordem social, política e econômica interferem na dinâmica da sala de aula, já que a escola não é uma instituição independente do tecido social.

Ressalta-se que é com base no conceito de inclusão que este estudo foi realizado. O entendimento dessa trajetória histórico-cultural forneceu subsídios suficientes para compreender os marcos históricos e normativos educacionais à população com deficiência no Brasil e propor alternativas para acelerar a inclusão dessa significativa parcela da população, que representa a rica diversidade que constitui a sociedade brasileira. Se há apenas algumas décadas a sociedade acreditava que a pessoa que tivesse algum tipo de deficiência teria uma vida com possibilidades reduzidas e completa falta de perspectivas, hoje, é possível enxergar muita vida além da deficiência e plena capacidade de realização.

Espera-se, com as informações a seguir, contribuir com o entendimento do panorama sobre a inclusão educacional no Brasil.

### **2.1.3 A inclusão educacional no Brasil: marcos históricos e normativos**

"A gente não pensa mais que  
a cegueira ou a surdez  
é uma incapacidade,  
quem incapacita é o ambiente.  
Uma vez que as barreiras são eliminadas,  
o potencial dessas pessoas é consolidado"  
(SANTOS, 2004)

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: O Imperial Instituto dos meninos Cegos, 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro, historicamente capital do país no período colonial brasileiro. No início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira APAE.

Nessas ações, percebe-se que não se tem uma proposta efetiva, ou seja, uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, artigo 3º., inciso IV, traz como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de

origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No artigo 5º., expressa o direito à igualdade e garante, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1988, p. 19). Complementa o artigo 206, inciso I, “igualdade de condições de acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Já no artigo 208, inciso III, garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

O Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069/90, a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Especificamente, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais<sup>5</sup> devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que as “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2006, p. 3).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, pela primeira vez, reservou um capítulo exclusivamente para o tratamento da Educação Especial. No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vislumbram a Educação Especial de uma forma ampla, indo além de simples atendimento especializado.

---

<sup>5</sup> O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social.

Deve abranger uma modalidade de educação escolar, da mesma forma voltada para a formação geral do indivíduo, visando ao desenvolvimento da cidadania. Essa modalidade, segundo essa orientação, deve ser vista como indissociável do sistema educacional, voltado a atender e respeitar a diversidade dos alunos, exigindo diferenciações nos atos pedagógicos, de forma que as necessidades educacionais de todos possam ser contempladas. Nesta análise, embora a Educação Especial exija ações diferenciadas, não deve ser realizada de forma isolada, mas como parte interativa da educação geral. Ainda, segundo os PCNs, na perspectiva de desenvolvimento da educação inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e em outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 1997).

Em 1999, o Decreto nº. 3.298, que regulamenta a Lei nº. 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, objetiva a operacionalização de tudo o que antes estava na definição geral da Constituição Brasileira de 1988 (AZEVEDO; BARROS, 2004, p. 80).

De acordo com seu preâmbulo, a política nacional para a integração é definida como:

[...] um conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, preconiza a inclusão, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, à seguridade social, à assistência social, transporte, habitação, ao amparo à infância e à maternidade.

Também define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao Ensino Regular.

A Seção V do Capítulo VII, direcionado à Cultura, Desporto, Turismo e Lazer define que os órgãos da administração pública direta e indireta responsáveis

pelo desporto e pelo lazer dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto desse Decreto. Mas estabelece que:

[...] tais organismos devem incentivar a prática desportiva formal e não-formal como direito de cada um e o lazer como forma de promoção social; além de estimular os meios que facilitem o exercício de atividades desportivas entre as pessoas com deficiência e suas entidades representativas; assegurar a acessibilidade às instalações desportivas dos estabelecimentos de ensino, até o nível do ensino superior; promover a inclusão de atividades desportivas para pessoa com deficiência na prática da educação física ministrada nas instituições de ensino públicos e privadas. (BRASIL, 1999, p. 5).

E ainda, preconiza o referido Decreto, que serão prioritariamente apoiadas:

[...] as manifestações desportivas de rendimento e a educacional, compreendendo as atividades de desenvolvimento de recursos humanos especializados; promoção de competições desportivas internacionais, nacionais, estaduais e locais; pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, documentação e informação e finalmente, construção, ampliação, recuperação e adaptação de instalações desportivas e de lazer. (ibid, p. 7).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP 01/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência. Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica, Resolução da Câmara de Educação Básica, CNE/CEB nº. 2/2001, no artigo 2º., determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 24).

Para Moreira (2005), a primeira iniciativa por parte do MEC e da Secretaria de Educação Especial (SEESP) com relação ao aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior partiu da Portaria nº. 1793/1994, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, e a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos da saúde, no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. A Portaria ainda recomenda a manutenção e expansão de cursos adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas da Educação Especial. Quanto a essa iniciativa governamental, faz-se necessário apontar que Chacon (2001) realizou um estudo focalizando as respostas das universidades brasileiras à Portaria MEC nº. 1.793/1994. Para tal, analisou as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso, bem como suas respectivas ementas e/ou conteúdos. A pesquisa mostrou que, dos 58 cursos de Pedagogia e Psicologia, apenas 13 apresentaram alterações na grade curricular, o que significa uma quantidade de cursos muito baixa, pois equivale a 22,5% do total de cursos estudados.

Em 1996, as Instituições de Ensino Superior receberam o Aviso Circular nº. 277 do Ministério da Educação/Gabinete Ministerial (MEC/GM) que sugere encaminhamentos para o processo de ingresso do aluno com necessidades especiais no Ensino Superior, sobretudo no concurso vestibular, e chama a atenção para as Instituições desenvolverem ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura, de capacitação de recursos humanos, de

modo que promovam uma permanência de qualidade a esses alunos. Nova iniciativa oficial ocorre pela Portaria MEC nº. 1.679/1999, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº. 5.296/04 regulamentou as Leis nº. 10.048/00 e nº. 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através do Decreto nº. 6.094/2007, tendo como eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada<sup>6</sup> (BPC).

---

<sup>6</sup> É um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e consiste no pagamento de 01 (um) salário mínimo mensal a pessoas com 65 anos de idade ou mais e a pessoas com deficiência incapacitante para a vida independente e para o trabalho. Em ambos os casos, a renda *per capita* familiar seja inferior a 1/4 do salário mínimo. O BPC também encontra amparo legal na Lei nº. 10.741, de 1º de outubro de 2003, que institui o Estatuto do Idoso. O benefício é gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), a quem compete sua gestão, acompanhamento e avaliação. Ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), compete a sua operacionalização. Os recursos para custeio do BPC provêm do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS).

Também em 2007, o MEC, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), estabelece a Política Nacional de Educação Especial<sup>7</sup> na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>8</sup> objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>9</sup> nas escolas regulares de todos os níveis de ensino, orientando os sistemas para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo, dentre outras, “[...] a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior e a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino [...]” (BRASIL, 2007, p. 8). Dentre as suas diretrizes, estabelece que a Educação Especial no Ensino Superior se efetivará por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. Sobre a avaliação pedagógica no processo da Educação Especial, o documento enfatiza seu processo dinâmico, devendo considerar tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto suas possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação

---

<sup>7</sup> Para o referido documento, a Educação Especial é uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem nas turmas do ensino regular. Direciona, ainda, as suas ações para o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, os serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

<sup>8</sup> Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria Ministerial nº. 555 de 5 de junho de 2007. Participaram desse grupo de trabalho Cláudia Pereira Dutra (SEESP), Cláudia Maffini Griboski (SEESP), Denise de Oliveira Alves (SEESP), Kátia Aparecida Marangon Barbosa (SEESP), Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS), Cláudio Roberto Baptista (UFRGS), Denise de Souza Fleith (UnB), Eduardo José Manzini (UNESP), Maria Méliá Almeida (UFSCAR), Maria Tereza Egler Mantoan (UNICAMP), Rita Vieira de Figueiredo (UFC), Ronice Müller de Quadros (UFSC) e Soraia Napoleão Freitas (UFMS).

<sup>9</sup> O mesmo documento considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se, nesse grupo, alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação a seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias, considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais (Libras), de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Tendo um interesse particular neste estudo, a Política Nacional de Educação Especial cita os Núcleos de Acessibilidade das Instituições de Educação Superior, afirmando que os professores atuarão na perspectiva de educação inclusiva, tendo como base sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Desse modo, essa formação possibilita:

[...] a atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, **nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior**, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2007, grifos nossos).

A partir desse levantamento do percurso histórico-normativo, pode-se, a seguir, traçar o perfil sócio-político-econômico da pessoa com deficiência no Brasil.

#### **2.1.4 Perfil da pessoa com deficiência no Brasil**

O vocábulo “deficiência” contribui de forma efetiva para cultivar o estigma de pessoa ineficiente. Ferreira (2007) afirma que a sociedade tende a ver as pessoas com deficiência como pessoas infelizes, inúteis, incapazes, diferentes, oprimidas e doentes. A segregação e a estigmatização pela sociedade os leva a condições de

incapazes e fracas, uma vez que não se enquadram nos moldes produtivos do sistema capitalista.

Pastore (2006) afirma que a sociedade confunde as limitações relativas à vida diária (comer, vestir, cuidar da higiene pessoal, etc.) com as limitações relativas à vida social (estudar, trabalhar, namorar, etc.). Para o autor, o grande desafio da sociedade contemporânea é enxergar as pessoas como um todo e não apenas como portadoras de certa limitação que pode desaparecer diante da institucionalização de políticas públicas as quais, por sua vez, devem ser estudadas com afinco a fim de permitir de fato atuar nos problemas geradores de desigualdade. Além disso, as políticas públicas devem traçar instrumentos adequados para a promoção das pessoas com deficiência.

Segundo a ONU, o mundo abriga cerca de 610 milhões de pessoas com deficiência, das quais grande parte vive em países em desenvolvimento.

No Brasil, segundo dados do Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), 24,5 milhões de brasileiros possuem algum tipo de deficiência<sup>10</sup>, o que equivale a 14,5% da população brasileira, percentual bastante superior aos levantamentos anteriores, nos quais se observava um contingente inferior a 2%. Isso não ocorre em função do aumento de incidência de deficiências, mas pela melhora dos instrumentos de coleta de informações que seguem as últimas recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS).

---

<sup>10</sup> Segundo Neri e Soares (2003), o aumento absoluto do número de pessoas com deficiência apurado pelo Censo 2000 (IBGE) não significa diretamente que tenha aumentado a incidência de deficiências. Tal alteração se deu pela mudança dos instrumentos de coleta de dados (entre elas a inclusão de cinco perguntas, relativas à deficiência, em vez de apenas uma do Censo de 1991), seguindo recomendações da OMS, incorporando ao universo das deficiências os indivíduos com “alguma ou grande dificuldade de andar, ouvir ou enxergar”, o que permitiu realizar um diagnóstico diferenciado de acordo com o grau de deficiência.

O Gráfico 1, mostra o percentual de pessoas com deficiência no Brasil:

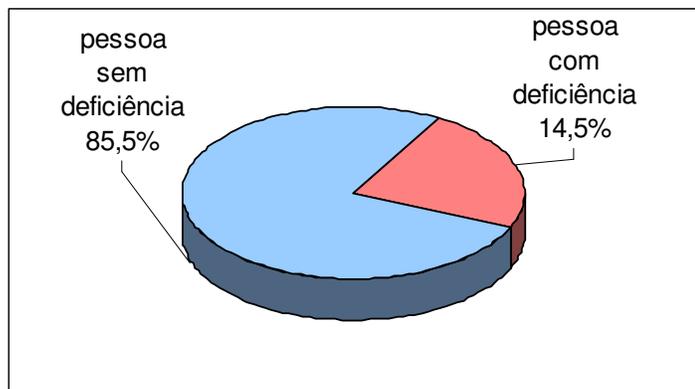


Gráfico 1: Percentual de pessoas com deficiência.  
Fonte: IBGE. Censo (2000).

A principal diferença é conceitual. No último Censo, passou-se a atribuir o título de pessoa com deficiência não somente àquelas que se consideram incapazes, mas também àquelas que reportaram possuir alguma ou grande dificuldade permanente de enxergar, ouvir ou caminhar, fato não observado nos inquéritos anteriores.

Em função dessa nova metodologia adotada no Censo 2000, ampliou-se, significativamente, o número daquelas consideradas “pessoas com deficiência”. Observa-se, desse modo, uma distribuição entre os diversos tipos de deficiências totalmente diferente do que se acreditava anteriormente. A deficiência visual – não necessariamente cegueira total – é a mais presente nos brasileiros, representando quase metade (48,1%) da população com deficiência. Logo em seguida vêm as deficiências motoras e físicas que, em conjunto, somam 27,1%. A terceira maior incidência é a deficiência auditiva (16,6%) – considerados os diferentes graus de perda auditiva, desde a surdez leve até anacusia – e, por último, aparece a deficiência mental, que atinge 8% do total de indivíduos com deficiência, conforme dados apresentados no Gráfico 2:

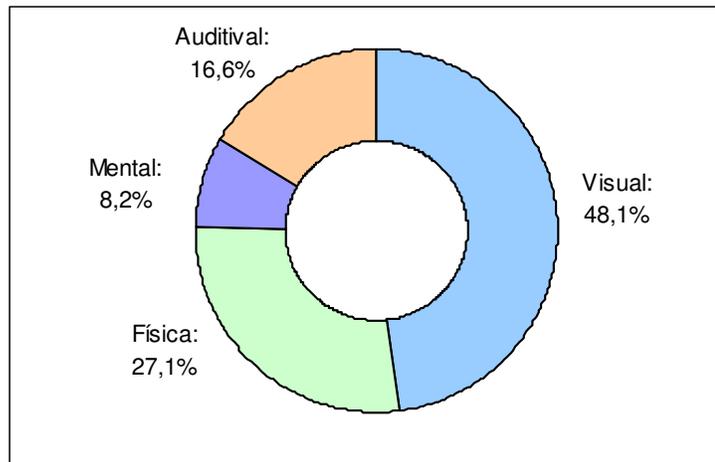


Gráfico 2: Distribuição do percentual de pessoas com deficiência por tipologia.  
 Fonte: Boschetti (2003); IBGE, Censo (2000).

Ao procurar estabelecer uma relação causal, pode-se afirmar que, no caso das deficiências, elas são diversas. Esta abrangência é particularmente acentuada no caso do Brasil, que é afetado por dois grupos de causas principais: um decorrente e característico dos países em desenvolvimento e outro, típico das metrópoles do primeiro mundo. Esse tipo de abordagem distribui as causas das deficiências em dois grupos: causas congênitas: provenientes desde o nascimento; e causas adquiridas: contraídas ao longo da vida. O Gráfico 3 apresenta dados relativos ao índice de pessoas com deficiência congênita e adquirida por tipo:

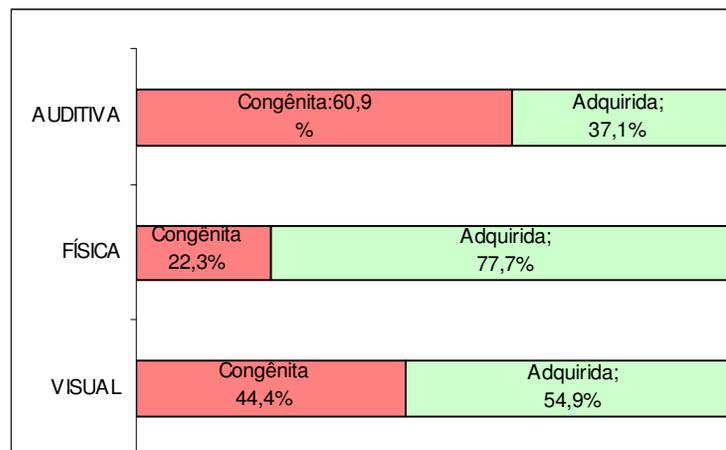


Gráfico 3: Deficiência congênita e adquirida por tipo.  
 Fonte: Schwarz e Harber (2006); IBGE, Censo (2000).

O Brasil é um dos campeões em acidentes de trânsito e acidentes de trabalho, exibindo, ainda, índices crescentes de violência urbana. Um fator que aumenta, devido à violência nas grandes metrópoles do país, são as ocorrências com armas de fogo, o que ocasiona grande parte das deficiências adquiridas. É o que se constata sobretudo no grupo de pessoas com deficiência física, que apresenta o maior índice (77,7%) de aquisição de deficiência ao longo da vida.

Já no grupo de pessoas surdas, a situação é inversa, pois 60,9% possuem deficiência congênita, como podemos perceber no Gráfico 4:

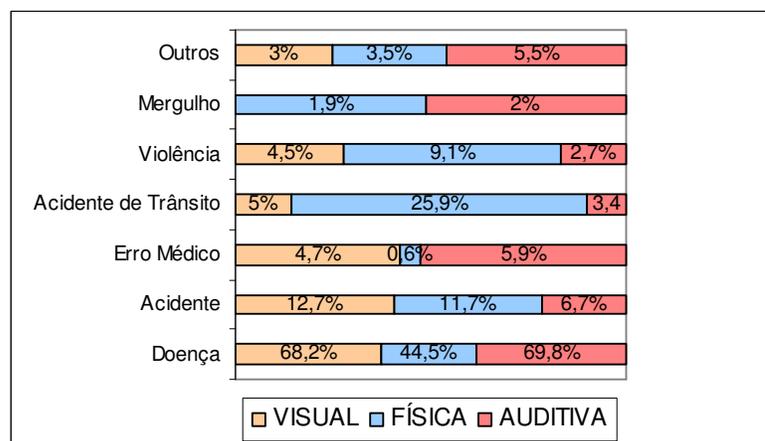


Gráfico 4: Fatores causadores de deficiência por tipo.  
Fonte: Schwarz e Harber (2006); IBGE, Censo (2000).

Dentro do quadro de estabelecimento das deficiências no Brasil, este estudo continuará demonstrando novas relações entre as deficiências e os demais aspectos sócio-político-econômico-cultural, procurando demonstrar, neste trabalho, a correlação desses fatores na constituição societária atual. Os aspectos focalizados são: faixa etária, estado civil, ocupação, faixas de renda, mercado de trabalho, idade e escolaridade, tempo de emprego, quantidade de pessoas deficientes no mercado de trabalho e educação que demarcarão o perfil da pessoa com deficiência no país.

### 2.1.4.1 Faixa etária

Em termos de faixa etária, a população com deficiência tem representação significativa em todas as fases da vida, do nascimento à velhice. O que se pode perceber é que, quanto maior a idade, maior também a quantidade de indivíduos que possuem alguma deficiência. O Gráfico 5 mostra o percentual de pessoas com deficiência por faixa etária no Brasil:

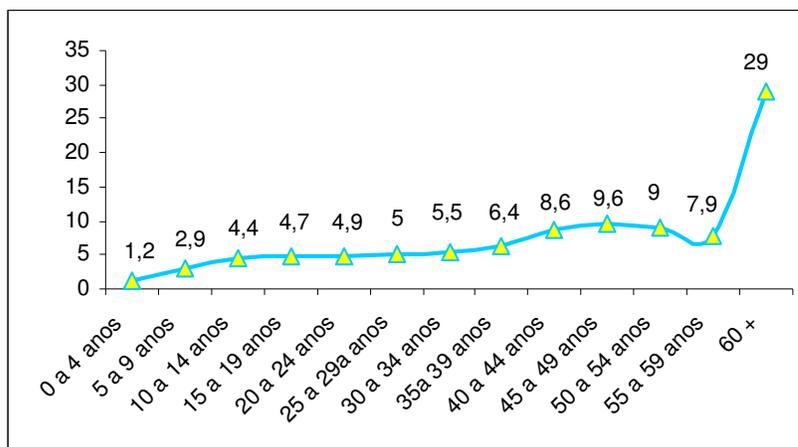


Gráfico 5: Percentual de pessoas com deficiência por faixa etária.  
Fonte: Centro de Políticas Sociais/FGV; IBGE. Censo (2000).

Observa-se que, dentre os 24,6 milhões de brasileiros com deficiência, apenas 1,5% estão na faixa que vai de 0 a 4 anos, enquanto que na população com 60 anos ou mais esse índice é de 29%. É natural que o ser humano, à medida que envelhece, fique mais propenso a adquirir uma deficiência, seja uma dificuldade de locomoção, uma perda de audição ou prejuízo em sua visão. Isso justifica a maior concentração de deficiências nas faixas etárias mais altas. Pessoas com 40 anos ou mais representam 64,1% do total de deficientes no Brasil. Os mais jovens, pertencentes à faixa etária entre 20 e 39 anos, idades mais presentes na formação e no mercado de trabalho, representam 21,8% do total. Já as crianças e os adolescentes com deficiência – de 0 a 19 anos – constituem 13,5% dessa população.

Importa lembrar, significativo para este estudo é a constatação de que cerca de 10% do total de pessoas com deficiência se encontram na faixa etária de 20 a 29 anos, período em que, geralmente, estariam mais propensos a ingressarem no Ensino Superior.

O Gráfico 6 mostra a posição da família da pessoa com deficiência:

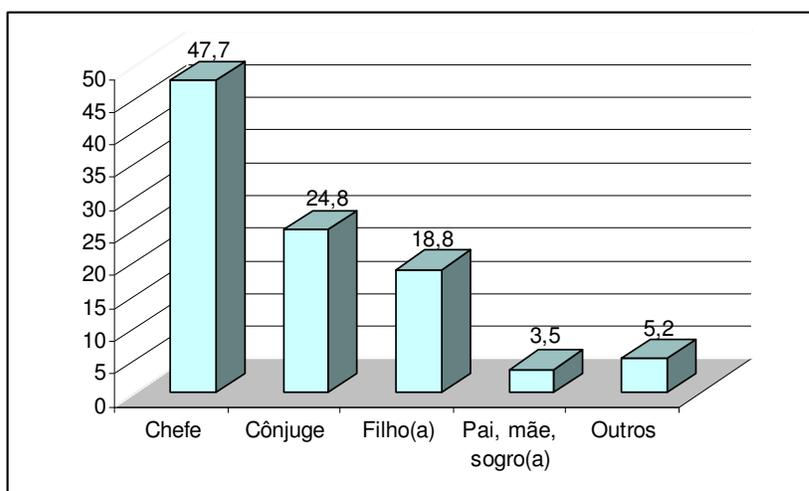


Gráfico 6: Posição na família da pessoa com deficiência (%).  
Fonte: Centro de Políticas Sociais/FGV; IBGE. Censo (2000).

Na posição familiar, a situação da pessoa com deficiência é bastante diversificada. Destaca-se aqui que a maior parcela dessa população caracteriza-se como chefe de família (47,7%) e, diferentemente do que se pensava, o fato de possuir uma deficiência não torna a pessoa dependente de alguém. Pelo contrário, pessoas com deficiência possuem dependentes pertencentes às suas famílias. E ainda, é fato que grande parte desses chefes de família são pessoas que já possuem idades mais elevadas e que adquiriram suas deficiências ao longo de suas vidas. Porém, isso não interfere no fato de que muitos ainda exercem suas responsabilidades, pois possuem renda, pagam contas, consomem, enfim, levam vidas normais, independente de suas deficiências.

Logo em seguida, as pessoas com deficiência caracterizam-se como cônjuges (24,8%), ou seja, estabelecem relação matrimonial e formam famílias. Na terceira posição, identificam-se como filhos (18,8%) que, seguindo a lógica do

acesso, permanência e inclusão escolar, tornar-se-iam candidatos potenciais ao Ensino Superior.

#### 2.1.4.2 Estado civil

Na constituição familiar da pessoa com deficiência, a participação dos casados é a mais significativa, representando a grande maioria (44%), seguidos dos solteiros (35,2%). Isto se explica, se se levar em conta a fase do ciclo de vida de cada um, já que a população casada tende a ser mais velha e mais suscetível a adquirir algum tipo de deficiência. Quando se compara a população com e sem deficiência com relação ao estado civil, percebe-se que os dados se invertem. O Gráfico 7 mostra o estado civil da pessoa com deficiência:

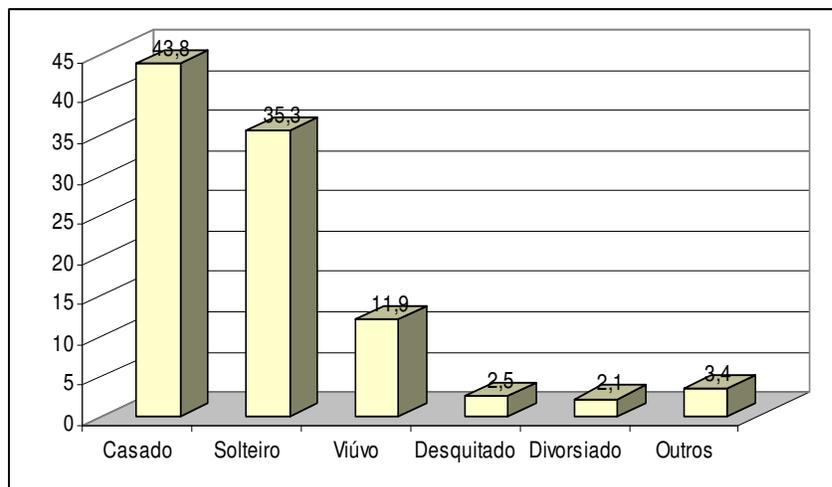


Gráfico 7: Estado civil da pessoa com deficiência.  
Fonte: Centro de Políticas Sociais/FGV; IBGE. Censo (2000).

Observa-se, ainda, que, na população sem deficiência, os solteiros são a maioria (44,1%), enquanto os casados representam 29,85%. Pode-se justificar esta inversão também pelo fato de a pessoa com deficiência buscar relações mais estáveis e duradouras, que tragam maior segurança pessoal e emocional.

### 1.1.4.3 Ocupação

Sobre a ocupação, os dados demonstram que há uma parcela significativa de pessoas com deficiência inativas (52%). Este fato pode ser reflexo da dificuldade gerada por alguns tipos de deficiência para a vida produtiva e também como consequência do fenômeno de desencorajamento de oferta de mão-de-obra no mercado, já que as empresas – em função da Lei de Cotas – se encontram em situação de contração. O Gráfico 8 mostra o percentual em relação ao emprego das pessoas com deficiência:

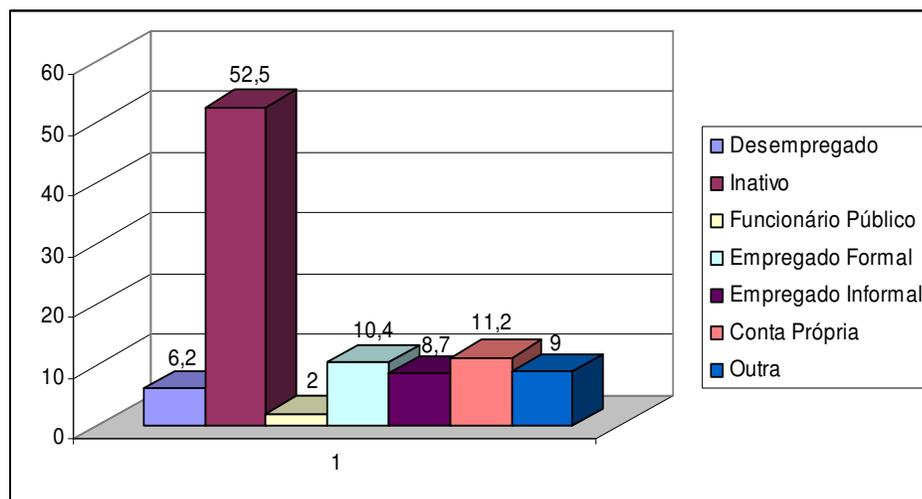


Gráfico 8: Percentual em relação ao emprego das pessoas com deficiência.  
Fonte: Schwarz e Haber (2006); IBGE. Censo (2000).

Observa-se que o vínculo empregatício formal é baixo entre as pessoas com deficiência, sendo que apenas 10,4% possuem carteira assinada. Isto é preocupante, pois uma imensa parcela de trabalhadores com deficiência não conta com a garantia de condições adequadas de trabalho, o que pode comprometer sua segurança e autonomia, fatores muito relevantes para esse público. Já o desemprego atinge em maior proporção a população sem deficiência (7%), do que a população com deficiência (6,2%). Isto pode ser explicado pelo próprio efeito da Lei

de Cotas, que aqueceu o mercado de trabalho para esse segmento da população, elevando, consideravelmente, a oferta de vagas.

#### 2.1.4.4 Faixas de renda

Para analisar as faixas de renda da pessoa com deficiência, faz-se necessário reiterar que o processo de inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, na sociedade brasileira, é recente do ponto de vista histórico-cultural. A chamada Lei de Cotas<sup>11</sup> só foi regulamentada em 1999 por meio do Decreto nº. 3.298. Desde então, o número de contratações dessa parcela da população vem aumentando vertiginosamente, ano após ano. Segundo dados da Delegacia Regional do Trabalho do Estado de São Paulo, em 2001, havia somente 601 pessoas com deficiência contratadas formalmente no Estado. Os últimos números – em 2005 – indicam que mais de 36.000 já fazem parte do mundo corporativo. Desde então, houve um crescimento no número de contratações de mais de 5.000%. O cenário, apesar de otimista, ainda não é suficiente para reverter o problemático quadro detectado nesta análise.

---

<sup>11</sup> Lei de Cotas – 8.213/91, implantada em 1999 pelo Decreto nº. 3.298, que estabelece a reserva de vagas de emprego para pessoas com deficiência (habilitadas) ou para aquelas que sofreram acidentes de trabalho, beneficiárias da Previdência Social (reabilitadas). A obrigação vale para empresas com 100 ou mais funcionários, e as cotas variam entre 2% e 5% dos postos de trabalho. O percentual a ser aplicado varia de acordo com o número total de empregados das corporações, apresentando-se da seguinte forma:

I – de 100 a 200 empregados: 2%.

II – de 201 a 500: 3%.

III – de 501 a 1000: 4%.

IV – de 1001 em diante: 5%

O Gráfico 9 mostra a faixa de renda da pessoa com deficiência:

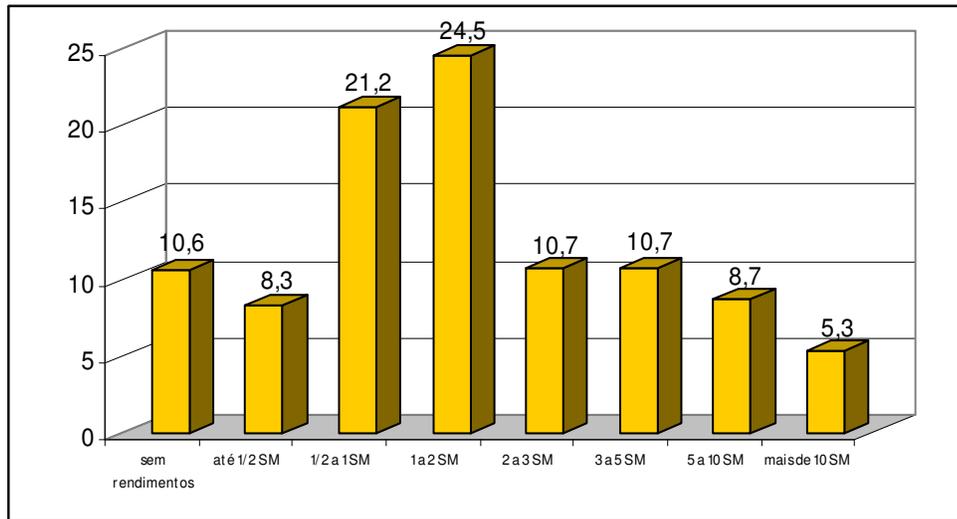


Gráfico 9: Faixa de renda das pessoas com deficiência.  
Fonte: CPS/FGV a partir de microdados do Censo Demográfico. IBGE, (2000).

Por meio desse Gráfico, verifica-se que a situação é bastante complicada, pois 40,1% da população com deficiência localizam-se na faixa de um salário mínimo ou menos, sendo que, desses, 10,6% não possuem rendimentos.

Quando se consideram aqueles que recebem até dois salários mínimos, a porcentagem salta para 64,6%, quase dois terços do total de pessoas com deficiência no Brasil. A Delegacia Regional do Trabalho de São Paulo (DRT/SP) informa, ainda, que são, basicamente, quatro os fatores que contribuem para isso:

- (1) o baixo nível de qualificação desta população não auxilia no ingresso ao mercado formal de trabalho, pois mesmo quando a contratação ocorre de fato, são, na maioria, para posições da base da pirâmide empresarial, que não remuneram bem;
- (2) o número elevado de inativos e aposentados, representados por pessoas idosas que não se encontram mais na faixa etária economicamente ativa e pessoas com deficiência dependentes da previdência social;

- (3) a falta de transporte, espaços e edificações que contemplem acessibilidade universal, pois sem acessibilidade, muitas vezes, estes locais se tornam obstáculos, intransponíveis até mesmo por aqueles que estão em pleno exercício de seu ciclo produtivo;
- (4) o aspecto cultural, que vem mudando, mas ainda é fator impeditivo para uma inclusão mais profunda e eficaz. (SCHWARZ, HABER, 2006, p. 16).

#### 2.1.4.5 Mercado de trabalho

Sobre o mercado de trabalho, estudos de Schwarz e Haber (2006), realizados com uma amostra quantitativa, conforme dados apresentados no Gráfico 10, indicou que, das 1.200 pessoas com deficiência entrevistadas, praticamente metade está trabalhando (49,9%), formal ou informalmente. Dessas, 52,8% trabalham formalmente, o que corresponde a 26,3% do total. Este índice pode ser considerado elevado quando comparado ao total da população com deficiência, com cerca de 2,2% de trabalhadores formais. Essa diferença justifica-se por terem sido entrevistadas apenas pessoas com renda acima de R\$ 500,00, visando descobrir um retrato mais fiel das condições e percepções daqueles que já estão incluídos no mercado de trabalho.

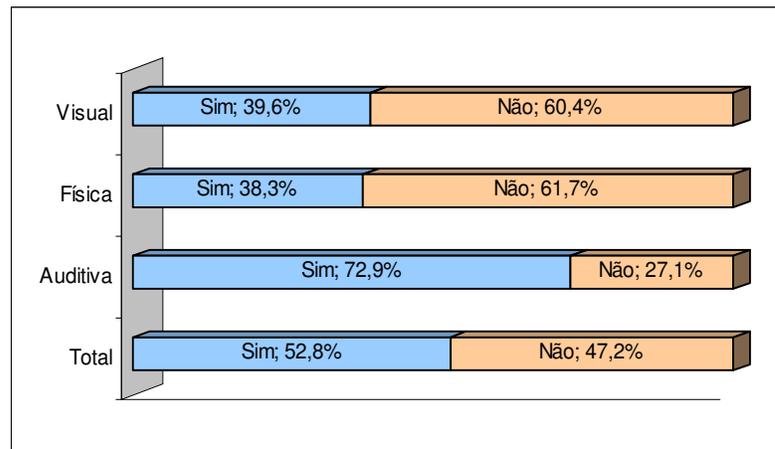


Gráfico 10: Pessoas com deficiência que trabalham formalmente.  
Fonte: Schwarz e Haber (2006); IBGE. Censo (2000).

Assim, ao se aprofundar a análise (Gráfico 10), pode-se perceber que as pessoas com deficiência auditiva foram as mais beneficiadas até o momento pela política de cotas. Dentre elas, 61,4% trabalham, sendo que dessas 72,9% estão no mercado formal. Esse fato se explica se se levar em consideração que as necessidades específicas dessa população se relacionam, principalmente, à comunicação. Vale lembrar que incluir uma pessoa surda no ambiente de trabalho não requer adaptações físicas, nem tecnológicas, o que significa menos investimento. Já entre as pessoas com deficiências físicas e visuais entrevistadas, nota-se um índice menor de inclusão no mercado de trabalho – 46,1% (físicas) e 42,1% (visuais) trabalham, sendo que dessas, apenas 38,3% e 39,6%, respectivamente, possuem um emprego formal.

De acordo com dados presentes no Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV, 2003), processando os microdados da Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego (RAIS 2000/MTE), em um universo de 26 milhões de trabalhadores formais ativos, 537 mil são pessoas com deficiência, o que representa apenas 2% do total. Ainda é um número baixo se comparado à representatividade da população com deficiência (14,5% ou 24,6 milhões de pessoas) junto à população geral.

O Gráfico 11 apresenta as principais ocupações das pessoas com deficiência no Brasil:

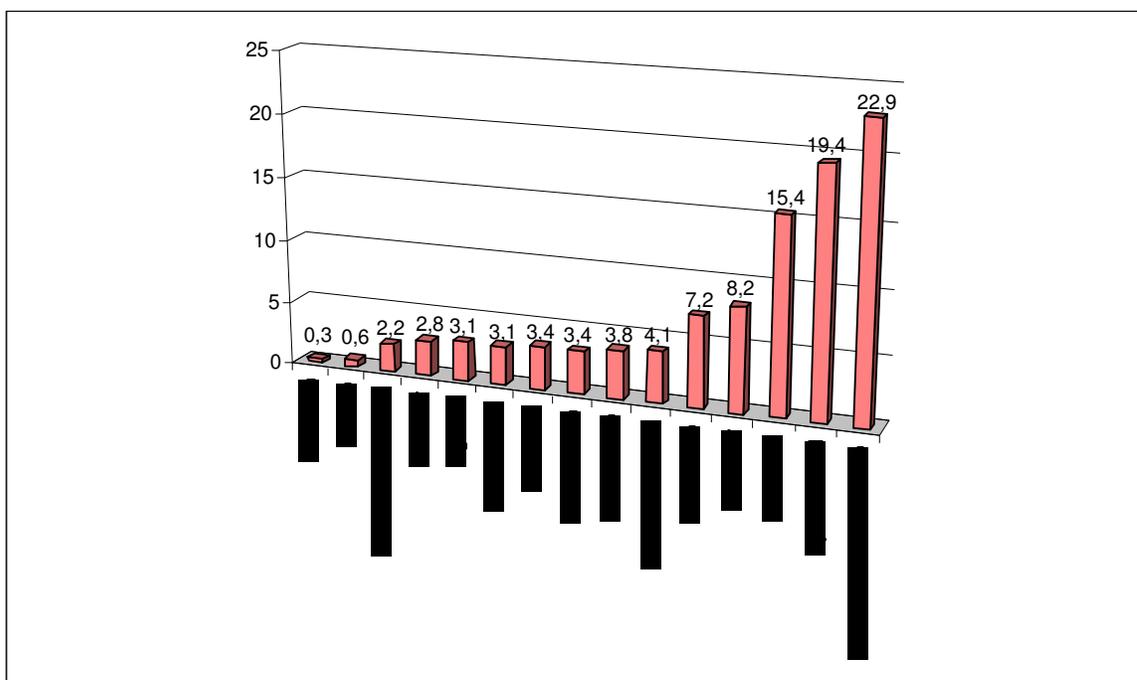


Gráfico 11: Principais ocupações das pessoas com deficiência.  
Fonte: Schwarz e Haber (2006); IBGE. Censo (2000).

Com relação às atividades que as pessoas com deficiência ocupam, verifica-se, conforme os dados apresentados no Gráfico 11, uma maior concentração em funções administrativas. Isso pode estar ligado ao fato de estas vagas se localizarem em escritórios, ambientes internos e fechados, que favorecem a locomoção e a utilização de computadores, facilitando a empregabilidade dessa parcela da população. Outro fato que chama a atenção é a grande concentração de pessoas com deficiência alocadas em funções básicas, como ajudante geral, domésticas, digitador, entre outras funções que exigem baixo grau de qualificação.

#### 2.1.4.6 Idade e escolaridade

Com relação à participação no trabalho formal, de acordo com a idade das pessoas com deficiência, percebe-se pelos dados que não há uma grande diferença entre a população com e sem deficiência. Conforme dados do Gráfico 12 a faixa dos 25 aos 45 anos é a mais representativa. Quanto à escolaridade, foi constatado que 31% das pessoas com deficiência empregadas possuem de 8 a 12 anos de estudo, contra 30% da população sem deficiência, ou seja, foi verificado que a participação formal no mercado de trabalho está intimamente ligada ao grau de instrução, que aumenta proporcionalmente com a quantidade de anos estudados.

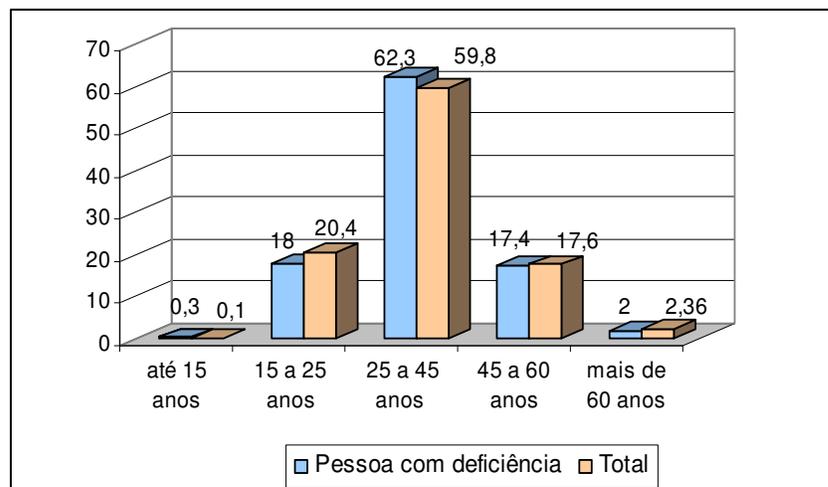


Gráfico 12: Trabalho formal segundo idade/Pessoas com deficiência e População Total.

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados da RAIS/TEM (2006).

Já na extremidade oposta, de acordo com dados apresentados no Gráfico 13, quando se analisam as pessoas entre 0 e 4 anos de estudo, é possível constatar uma situação semelhante em termos percentuais, mas diferente quanto aos motivos de participação, desse modo, 33% da população sem deficiência e 31% da população com deficiência estão no mercado formal de trabalho. Esse fato se explica, em primeiro lugar, pela maior oferta de vagas na base da pirâmide, maior

quantidade de pessoas nessa faixa de educação e também pela própria Lei de Cotas, que estimula a contratação de pessoas com deficiência.

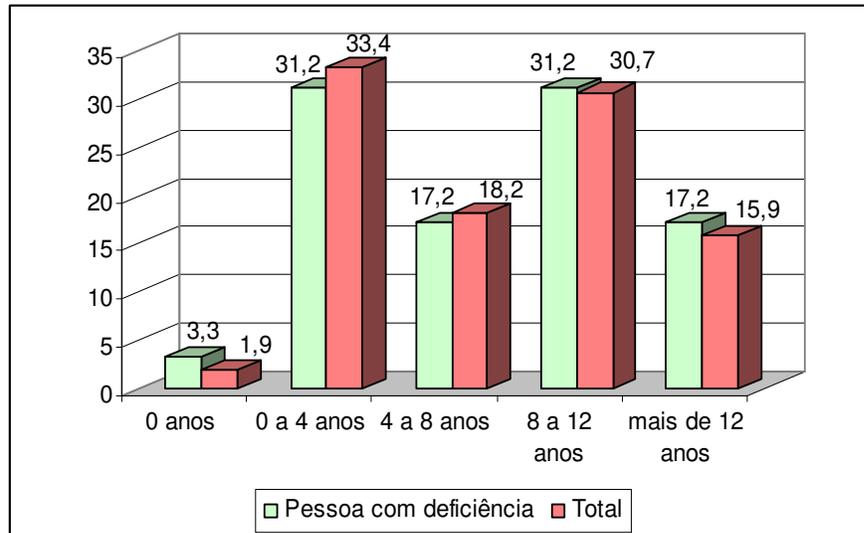


Gráfico 13: Trabalho formal segundo anos de estudo/  
Pessoas com deficiência e População Total.  
Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados da RAIS/TEM (2006).

Já na faixa de 4 a 8 anos de estudo, observa-se que a população sem deficiência tem uma maior participação: 18% para 17%, respectivamente. Subindo para mais de 12 anos de estudo, as pessoas com deficiência somam 17% contra 15% da população sem deficiência. Este fato também é semelhante quando analisado o índice de analfabetismo: 3% contra 1% na população sem deficiência.

#### 2.1.4.7 Tempo de emprego

Quando analisada a permanência das pessoas com deficiência no emprego, pode-se constatar que elas levam vantagem com relação à população sem deficiência. O Gráfico 14 mostra os índices relativos ao trabalho formal e tempo no emprego das pessoas com deficiência no Brasil:

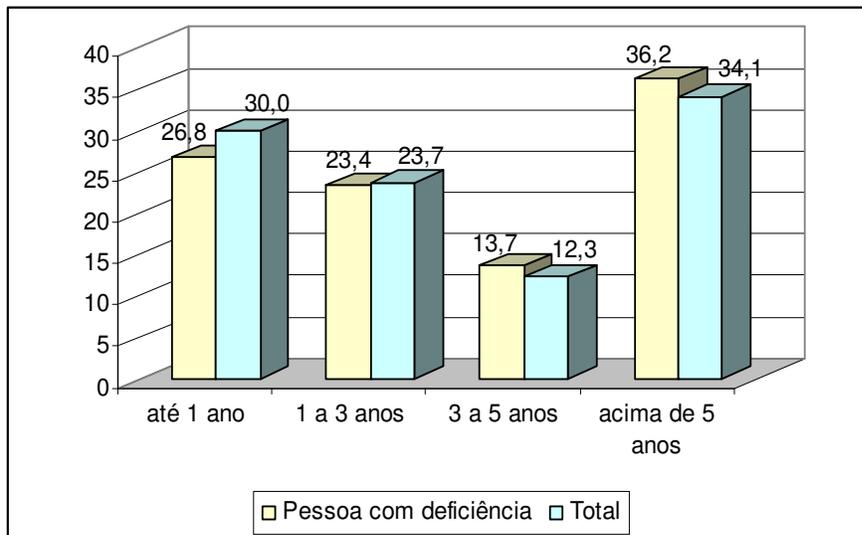


Gráfico 14: Trabalho formal segundo tempo de emprego/  
Pessoas com deficiência e População Total.  
Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados da RAIS/TEM (2006).

Os números apontam que, quanto ao vínculo empregatício superior a 5 anos, 36% são profissionais com deficiência contra 34% sem deficiência. Assim, a partir dessa análise, é possível afirmar que o motivo para esse índice ser maior entre as pessoas com deficiência está novamente ligado à Lei de Cotas. A causa reside na dificuldade da dispensa do trabalhador com deficiência, que só se viabiliza mediante a contratação de outro colaborador com alguma limitação, não necessariamente na mesma posição, nem com a mesma deficiência. Mas dada a dificuldade que as empresas vêm enfrentando para cumprimento das cotas, esse simples fator acaba representando mais um obstáculo.

#### 2.1.4.8 Pessoas com deficiência disponíveis no mercado de trabalho

Evidencia-se que a Lei de Cotas aqueceu o mercado para os profissionais com deficiência. Se antes a oferta de trabalho para essa população era escassa, hoje a situação é completamente inversa. A inédita política de cotas gerou um grande impacto no mundo corporativo e produziu, em uma única tacada, mais de um milhão de vagas destinadas a esse público. Essa política foi necessária, justamente

para tentar equilibrar uma situação secular de desequilíbrio social e para aumentar a contratação de pessoas com deficiência, o que, de fato, vem acontecendo progressivamente. No entanto, a garantia de emprego, pura e simples como estipulada na política de cotas, não resolve todo um histórico de exclusão que, entre outros problemas, ocasionou um grande *déficit* educacional na população com deficiência.

Em um mercado de trabalho cada vez mais globalizado, com crescentes níveis de exigência, a falta de escolarização e qualificação representa enorme obstáculo no processo de inclusão. Entre a população com deficiência, a quantidade de pessoas minimamente escolarizadas e qualificadas para ingressar no mercado de trabalho é extremamente baixa. Esse fato pode ser constatado por meio dos dados presentes na Tabela 1:

Tabela 1: Cruzamento de idade, tempo de estudo e pessoal deficiente não ocupado.

Anos de Estudo	Idade	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos
	Total de pessoas com deficiência	798	553	576
Sem instrução ou menos de 1 ano	6.972	430	292	299
1-3 anos	5.818	119	89	99
4-7 anos	6.745	137	97	104
8-11 anos	4.034	<b>88</b>	<b>58</b>	<b>58</b>
12 ou mais anos	382	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
Ignorado	828	13	9	10

Fonte: Adaptado de Schawarz e Haber (2006, p. 26).

Desse modo, ao se cruzarem as faixas etárias com o grau de instrução desse público, e ao se adotarem como filtros apenas dois pré-requisitos básicos para ingresso no mercado de trabalho – idade entre 20 e 34 anos e escolaridade mínima de 8 anos – chega-se ao número de apenas 228 mil pessoas para 518 mil postos de trabalho – vagas em aberto descontadas as pessoas com deficiência que já trabalham.

Por outro lado, detectou-se um grande contingente de pessoas com deficiência – cerca de 1,5 milhão –, nas faixas etárias menores, que estarão chegando ao mundo do trabalho nos próximos anos.

Concorda-se com Neri e colaboradores (2003) quanto à necessidade de se realizarem investimentos na educação da pessoa com deficiência para que chegue ao mercado de trabalho com uma formação mais condizente com o perfil demandado atualmente, de forma a dar-lhe mais condições de empregabilidade e competitividade.

Especificamente em Juiz de Fora também percebe-se esta situação. Em entrevista ao jornal diário Regional, Barbosa (2009, p.10), responsável pela Assessoria Especial da Pessoa com deficiência da Prefeitura de Juiz de Fora, afirmou:

Estão sobrando vagas para pessoas com deficiência nas empresas de Juiz de Fora. Faltam pessoas com escolaridade e qualificação, entre aquelas com deficiência [...] serviço geral e auxiliar de escritório estão entre as vagas com maiores ofertas.

Esse fato é explicado do seguinte modo:

Essas funções exigem nível médio de estudo, algo que boa parte das pessoas com deficiência infelizmente não tem. Nossa intenção é procurar parcerias com empresas para que elas proporcionem a qualificação. Quando eles estudam e conseguem ser selecionados, acabam surpreendendo os empresários contratantes (Ibid.).

Fica evidente, nesse relato, a relação direta entre escolarização e condições de empregabilidade para a pessoa com deficiência.

#### 2.1.4.9 Educação

Os dados referentes à educação da população com deficiência são, sem dúvida, dos mais representativos, sobretudo para este estudo, além de ser também um dos mais preocupantes. Se no Brasil já existe um grande *déficit* nesse campo, no grupo de pessoas com deficiência este é um fator ainda mais agravante.

Os dados do Gráfico 15 mostram que mais da metade das pessoas com deficiência (51,3%) possui até três anos de estudo. Se se considerar os indivíduos com até sete anos de estudo – o que representa Ensino Médio incompleto – esse índice salta para 78,7% do total de deficientes, lembrando que pessoas com deficiência com oito anos ou mais de estudo são minoria. Representam apenas 18%, sendo que com 12 anos ou mais há uma queda ainda mais significativa (1,6%).

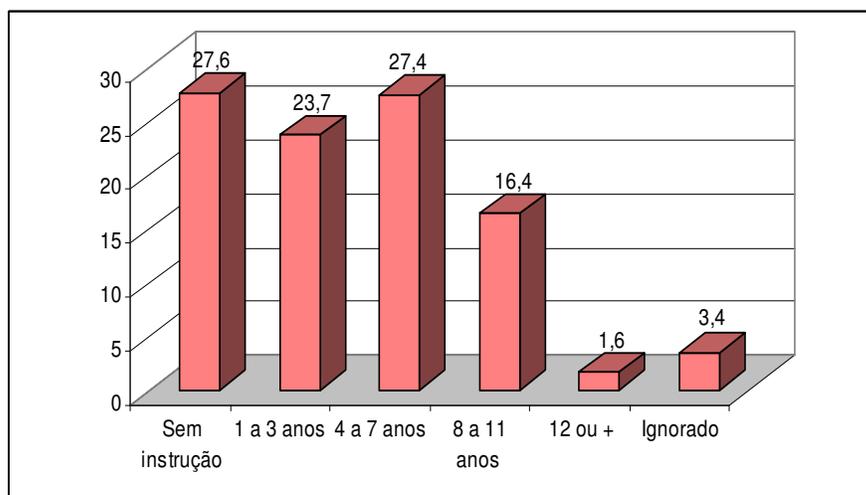


Gráfico 15: Tempo de estudo da pessoas com deficiência.  
Fonte: Centro de Políticas Sociais / FGV; IBGE. Censo (2000).

No Brasil, para se ter uma base de comparação, a população com esse grau de estudo chega a 23,7%. O baixo nível de estudo desse público trava o processo de inclusão, principalmente no tocante ao ingresso no mercado de trabalho. Entende-se que educação é um dos fatores chave para a inclusão, não apenas das pessoas que possuem alguma deficiência, mas da população em geral. Este, contudo, é o reflexo de um país que cresceu e se desenvolveu alienado aos conceitos de inclusão, ou seja, uma nação que não foi pensada para todos. A dificuldade e os obstáculos para estudar são enormes para as pessoas com deficiência, já que o transporte público não atende às necessidades específicas desse segmento; as calçadas são esburacadas e desniveladas; as escolas – públicas e privadas – não contemplam acessibilidade universal; os professores não estão capacitados a lidar e se relacionar com alunos deficientes; praticamente não existem materiais pedagógicos adequados nem tecnologia apropriada. Acrescenta-

se ainda o fato de os próprios colegas de turma sentirem receio na convivência, justamente pela falta dela.

Por outro lado, os dados do Censo Escolar MEC/INEP<sup>12</sup> dos últimos anos registram uma evolução nas matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Regular, conforme dados apresentados no Gráfico 16:

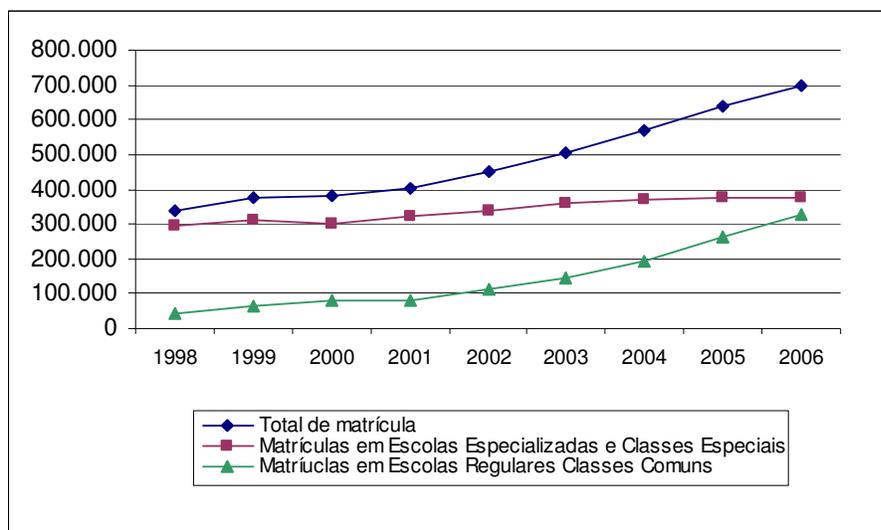


Gráfico 16: Evolução do número de matrículas no ensino regular de pessoas com deficiência.

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (2006).

<sup>12</sup> O Censo Escolar/MEC/INEP é realizado anualmente em todas as escolas de Educação Básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da Educação Especial: acesso à Educação Básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao Ensino Regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Para compor esses indicadores no âmbito da Educação Especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; a oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e privadas sem fins lucrativos; as matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de Ensino Regular; ao número de alunos do Ensino Regular com atendimento educacional especializado; as matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a infraestrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado. A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo Escolar/MEC/INEP, que passa a registrar a série ou o ciclo escolar dos alunos identificados no campo da Educação Especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações *online*, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e o tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola.

Observa-se, a partir dos dados apresentados no Gráfico 16, que em 1998, eram 337.326, e em 2006, esse número chega a 700.624, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso de pessoas com deficiência em classes comuns do Ensino Regular, verifica-se, no período de 1998 a 2006, um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos para 325.316.

Já com os dados referentes ao ano de 2007 e 2008, percebe-se a continuidade da tendência de aumento do número de matrícula de alunos com deficiência nas classes do Ensino Regular, como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), conforme divulgação no *site* do MEC (Gráfico 17):

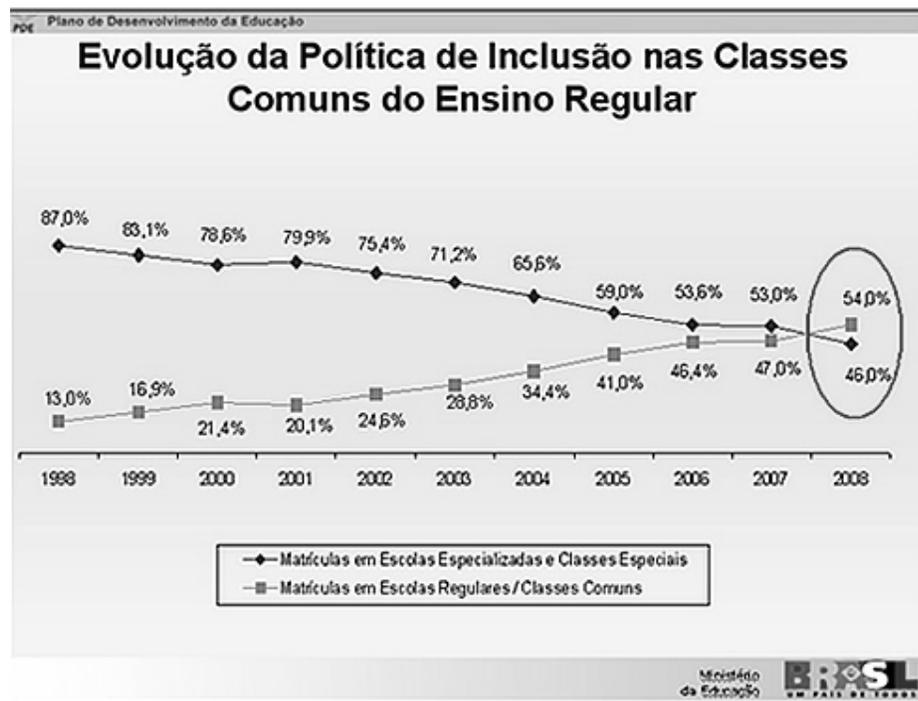


Gráfico 17: Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular. Fonte: BRASIL, (2008).

Seguindo essa tendência, houve uma redistribuição dessas matrículas em relação aos alunos da rede pública e privada. Em 1998, registram-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Em 2006, evidencia-se

um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas que alcançaram 441.155 (63%), conforme se pode observar no Gráfico 18:

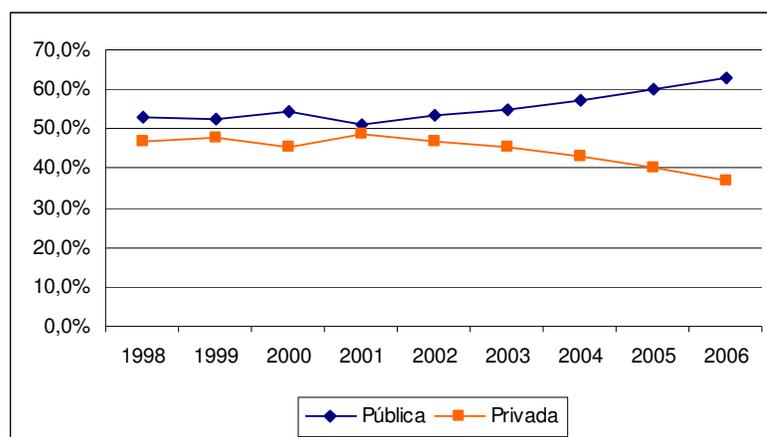


Gráfico 18: Evolução do número de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Regular, nas redes pública e privada.  
Fonte: BRASIL, (2006).

Com relação à distribuição das matrículas de pessoas com deficiência por etapa de ensino, conforme Gráfico 19 a seguir, o Censo Escolar 2006 apurou que 112.988 (16%) estão na Educação Infantil, 466.155 (66,5%) no Ensino Fundamental, 14.150 (2%) no Ensino Médio, 58.420 (8,3%) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 48.911 (6,3%) na Educação Profissional. Sobre a Educação Infantil, informa ainda que há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns.

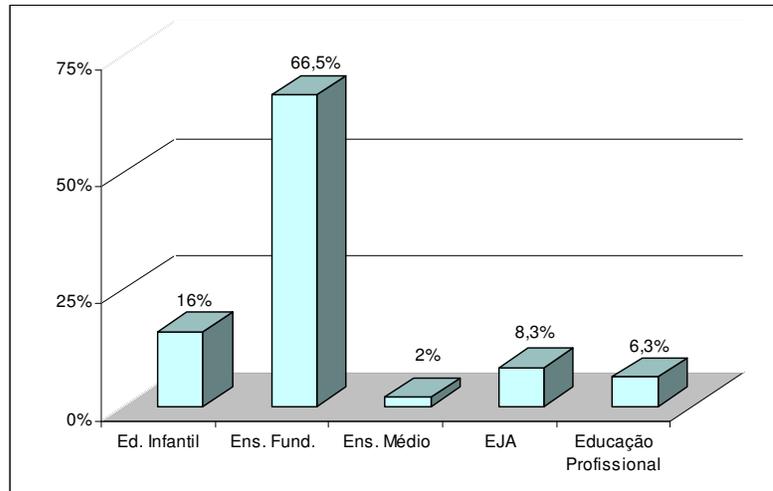


Gráfico 19: Distribuição do percentual de matrículas de pessoas com deficiência por etapa de ensino.  
Fonte: BRASIL, (2006).

Sobre o Ensino Médio, dados de 2008 demonstram que, enquanto no Ensino Fundamental estudaram 466.155 alunos com deficiência, somente 14.150 conseguiram ingressar nesse nível de ensino, demonstrando esse ser o primeiro entrave para o progresso desse aluno.

Para a Educação Superior, os resultados do Censo da Educação Especial, entre 2003 e 2005, registram um crescimento do número de alunos matriculados, passando de 5.078 para 11.999 alunos, representando um acréscimo 136%, conforme dados do Gráfico 20,:

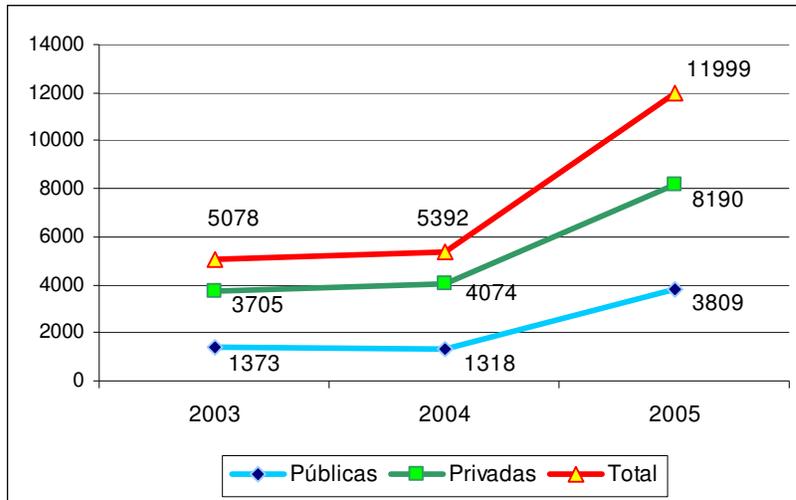


Gráfico 20: Evolução de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior de 2003 a 2005.

Fonte: BRASIL, (2006).

Ressalta-se que, a partir dos dados apresentados no Gráfico 21 o aumento significativo do número de matrículas no Ensino Superior foi percebido em todas as deficiências:

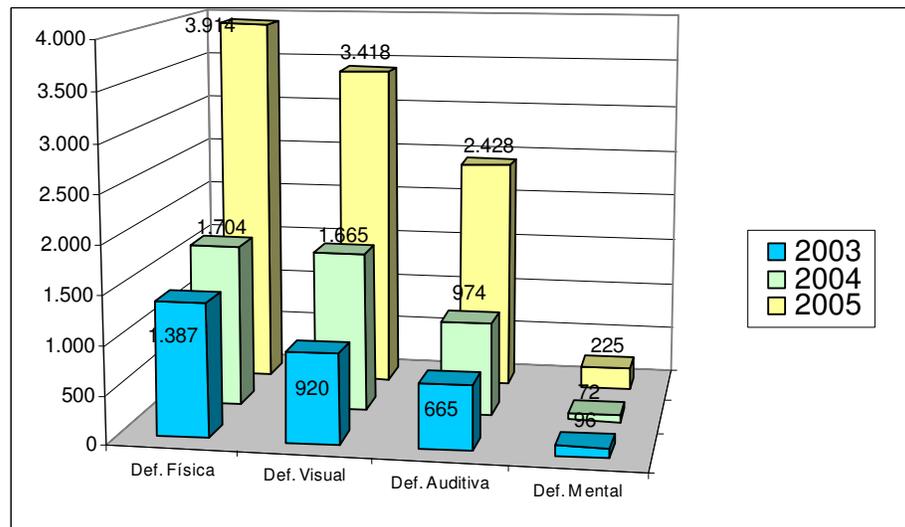


Gráfico 21: Evolução de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior de 2003 a 2005 por deficiência.

Fonte: BRASIL, (2006).

Contudo, apesar do expressivo crescimento de matrículas no Ensino Superior, o número de estudantes com deficiência que chegam às universidades é muito baixo, representando ínfimos 0,1% do total (BRASIL, 2005), ou seja, existe uma relação direta entre as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência e o índice de desistência e evasão escolar.

Dessa forma, pode-se afirmar que toda a trajetória das pessoas com deficiência começa a ser percebida quando se depara com o aumento significativo de matrículas no Ensino Superior.

Verifica-se, no Gráfico 22 com dados referentes à cidade de Juiz de Fora, como essa dificuldade de progressão das etapas do ensino demonstrada pelos dados nacionais mostra-se presente nessa cidade. Assim, observa-se que, mesmo com o aumento absoluto do número de matrículas de pessoas com deficiência em todos os níveis, fica claro o estrangulamento no processo de passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

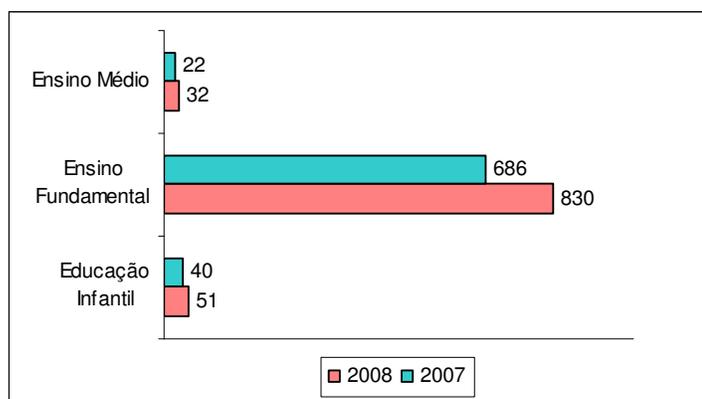


Gráfico 22: Alunos com deficiência matriculados na rede pública de Juiz de Fora por nível de ensino.

Fonte: BRASIL, (2008).

Ainda com o foco na cidade de Juiz de Fora, salienta-se que não foi possível encontrar dados estatísticos que abordassem sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Por esse motivo, voltou-se esta pesquisa para esse levantamento estatístico, não sem antes abordar, de forma breve, o processo de estabelecimento da Universidade no Brasil. Esse processo histórico aponta, desde o início, para dificuldades de acesso ao Ensino Superior não somente de

alunos com deficiência, mas de outros grupos de pessoas, demonstrando ser essa falha uma realidade nacional.

## 2.2 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES

A história do Ensino Superior brasileiro é marcada pela exclusão de uma significativa parcela da população à educação (PEREIRA, 2007).

O propósito deste trabalho é estudo da inclusão no Ensino Superior. Portanto será realizada uma pesquisa desde a instituição do Ensino Superior no Brasil até o momento atual, marcado pela proposta de aumento do número de ingressos e de melhoria da qualidade do ensino da Universidade Pública através do Plano de Expansão e Reestruturação (REUNI).

### 2.2.1 Breve histórico da universidade no Brasil

O surgimento das universidades no Brasil ocorreu tardiamente, devido ao processo de colonização e à resistência de Portugal. Nos primeiros 300 anos, no Brasil, não foi criada nenhuma Instituição de Ensino Superior. Portanto, a formação superior dava-se no exterior, em geral na Europa, e só era possível àquela classe detentora de bens.

No período da colonização, foram os jesuítas que iniciaram uma série de tentativas no sentido de instituir o Ensino Superior, com a solicitação da aprovação papal para a universidade do Brasil. Contudo, o pedido foi negado em 1592 (PEREIRA, 2007)

Assim, somente a partir da chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, é que se firmou a necessidade de criação de escolas superiores com total atenção à formação profissionalizante. Num primeiro momento, foram criadas a Academia Real

da Marinha e a Academia Real Militar, para formação de oficiais e engenheiros (ibid.).

Durante a Primeira República, em 1891, Benjamin Constant aprovou decretos isolados para os diferentes estabelecimentos de Ensino Superior. Por outro lado, em 1892, com o Código das Instituições de Ensino Superior, o processo de criação de escolas superiores particulares foi iniciado. Mas o referido Código não tratava das universidades.

Apesar dessas intenções de longo prazo, a primeira universidade brasileira só foi criada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro<sup>13</sup>. Foi instalada pelo Decreto nº. 14.343, em função da outorga do título de Doutor Honoris Causa ao Rei Alberto I, da Bélgica, em visita ao Brasil (FRAGOSO FILHO, 1984).

Em 1925, com a aprovação da nova reforma universitária<sup>14</sup>, houve a possibilidade de criação de novas universidades. Foi assim que, em 1927, foi criada a Universidade de Belo Horizonte, MG, em 1934, a Universidade de São Paulo e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, RJ à época no Rio de Janeiro (Ibid.).

Segundo Pereira (2007), em 1950, existiam 10 universidades no Brasil. Com o regime totalitário (militar), em 1964, as lideranças estudantis, intelectuais de esquerda e as lideranças operárias e camponesas se engajaram na luta contra o regime militar e pela reforma da educação, exigindo do Estado a ampliação do número de vagas e o aumento do financiamento público para a educação. Somente em 1968, através do Decreto-lei nº. 477, foi possível, de fato, promover o aumento desse número de vagas no Ensino Superior. Com isso, delineou-se a política educacional que se implantou desde então, com a fixação de normas para a organização e o funcionamento do Ensino Superior.

Nos anos subsequentes, vários estudos em comissões foram realizados, principalmente no que se refere à representação estudantil, verbas e financiamentos público e privado, ampliação da capacidade de vagas com vistas ao desenvolvimento econômico, autonomia administrativa e remuneração dos professores, que resultaram na edição de vários decretos com a intenção de normalizar o Ensino Superior no Brasil. Pereira (2007, p.89) conclui que, na década

---

<sup>13</sup> Em 1937, passou a se chamar Universidade do Brasil; em 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>14</sup> Decreto nº. 16.782 de 13 de janeiro, também chamado de Lei Rocha Vaz.

de 1960, o Ensino Superior “estava associado a um discurso que contemplava, essencialmente, a questão da modernidade”.

Já a partir da década de 1970, foi observada uma transformação gradativa na estrutura do Ensino Superior, nos estabelecimentos privados. Algumas instituições transformaram-se em federações de escolas integradas, mediante processos de fusão de escolas isoladas ou de incorporação de uma ou mais instituições.

Para a década de 1980, sobre o desenvolvimento do Ensino Superior, Martins (2000, p. 41) afirma que:

[...] após experimentar um forte impulso expansionista durante os anos 70, na década seguinte passou por um período de franco arrefecimento, chegando quase a uma situação de estagnação do número de matrículas na graduação.

Sobre a década de 1990, observa-se que o Ensino Superior deu mostras de recuperação quanto à sua capacidade de crescer. A respeito da política de expansão do Ensino Superior, no governo de Fernando Henrique Cardoso, Martins (2000) afirma que, entre os anos de 1994 e 1998, a matrícula nos cursos de graduação apresentou uma taxa de crescimento anual de 7% em média, atingindo o índice de 13% da população entre 18 e 24 anos matriculados em universidades. O autor enfatiza, ainda, que esse crescimento apurado no final do século passado foi, em grande parte, resultante sobretudo do crescimento do segmento privado com fraca regulação do Estado, que elabora estudos para criar um sistema de avaliação dos serviços ofertados pela esfera privada. Já a rede pública, especialmente as instituições federais, cresceram em um ritmo mais lento, se comparada ao setor privado, encontrando, com isso, grandes dificuldades de atender ao aumento da demanda. Colossi, Aldo e Queiroz (2001) esclarece que a década de 1990 teve traços de qualidade insuficiente, sendo marcada pelo modo elitista que o setor público tratava o Ensino Superior, restringindo, por exemplo, o número de vagas oferecidas no período noturno. Nesse sentido, a pessoa que trabalhasse teria oportunidade de acesso somente nas instituições privadas. Dados referentes ao ano de 2000 corroboram com essas informações: cerca de 57% das matrículas de

graduação, no país, concentravam no Ensino Superior noturno, sendo 67% na rede privada e 33% na rede pública.

Dados estatísticos sugerem que o Ensino Superior teve, em passado recente, uma fase de crescimento acelerado da demanda. Nos primeiros anos deste século, a matrícula nos cursos de graduação apresentou uma taxa média de expansão anual de 7%. Entretanto, esse índice ainda não conseguiu posicionar o país em patamares similares aos de alguns países latino-americanos, como a Argentina e o Chile, que possuem 40% e 30%, respectivamente.

Pode parecer paradoxal que, embora a oferta ainda seja suficiente apenas para atender cerca de 56% dos que se formam no Ensino Médio, os últimos anos apresentem um número significativo de vagas ociosas, muito provavelmente pela impossibilidade de os alunos arcarem com as mensalidades. Embora o preço possa não ser o fator mais relevante na competição pela demanda de Ensino Superior, sem dúvida, representa fator importante em um país que apresenta renda média anual de R\$ 12. 688,00 *per capita* (IBGE, 2007).

A Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ABMES), em estudo do 4º Fórum Nacional do Ensino Superior Particular Brasileiro, em outubro de 2002, calculou que seria necessário R\$ 1,2 bilhão por ano em financiamentos estudantis para permitir o aproveitamento de vagas para 400 mil alunos que concluem o Ensino Médio e não conseguem inserção no Ensino Superior por falta de recursos. Os dados disponíveis indicam que as políticas de financiamento atingem hoje apenas 10% dos estudantes, mas, segundo dados do Sindicato da ABMES, o ideal seria chegar ao patamar de 50%.

Vale lembrar que já àquela época se vislumbrava como uma das alternativas para o preenchimento dessas vagas a implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI<sup>15</sup>), que garante bolsas de estudos a estudantes carentes egressos de escolas públicas.

---

<sup>15</sup> O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004, pela Lei nº. 11.096/2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior. As instituições que aderem ao Programa recebem isenção de tributos. Leher (2004) aponta que o PROUNI é um mecanismo, uma modalidade de parceria público-privada, que repassa recursos públicos a instituições particulares.

Pereira (2007) atribui essas ações aos comprometimentos assumidos pelo Estado com o discurso da globalização, neoliberalismo, consórcios e parcerias, com clara intenção de abrir cada vez mais o Ensino Superior à regulação do mercado.

Enfim, pode-se afirmar que, historicamente, o nível de acesso à Educação Superior, no Brasil, é um dos mais baixos do continente americano – 9% para a faixa etária de 18 e 24 anos – e a proporção de estudantes, nas IFESs, reduziu nos últimos 10 anos, representando menos de 1/3 do total. O autor afirma ainda que, contraditoriamente, o número de matrículas e o número de instituições privadas tornou-se o mais alto da América Latina, 70% e 88,9% respectivamente, representando uma tendência à mercantilização da educação, expressa nessa expansão de instituições privadas.

Esses dados são confirmados pelos números comparativos do censo da Educação Superior, MEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –, no período entre 1994 e 2003, em que, de um total de 1.661.034 de alunos em 1994, havia 41,6% no setor público e 58,4 nas instituições privadas. Já em 2003, os valores das instituições privadas evoluíram para 70,8% e os das públicas decresceram para 29,2% de um universo total de alunos matriculados na ordem de 3.887.771 (BRASIL, 2007).

Sobre os números de Instituições, Sguissardi (2006) informa que, para um total de 851 IESs, em 1994, apenas 127 eram universidades, 87 eram faculdades integradas e 637 eram faculdades ou instituições isoladas. O Censo da Educação Superior de 2004 aponta que, das 2.013 IESs no Brasil, 1.789 (88,9%) são privadas e 224 (11,1%) são públicas (Federais, Estaduais ou Municipais) sendo que, destas 169 são Universidades, 107 Centros Universitários, 1.737 Faculdades Integradas. Levando-se em conta dados de 2007 do mesmo censo, são 183 Universidades, 120 Centros Universitários, 1.774 Faculdades Integradas, Tecnológicas e Centros de Educação Tecnológica. Sendo que agora são 249 (10,9%) públicas (Federais, Estaduais ou Municipais) e 2.032 (89,1%) privadas, somando 2281 Instituições.

Já no início deste século e dentro desse perfil desfavorável para Ensino Superior público, foi instituído o Grupo Executivo da Reforma Universitária com o objetivo de propor ações que revertessem esse quadro por meio de debates com entidades representativas de todos os segmentos acadêmicos e sociais através da discussão de temas como: a missão pública da Educação Superior, a autonomia, a supervisão pelo Poder Público, os resultados da avaliação da qualidade e seus

posteriores efeitos regulatórios, a diferença entre os tipos de instituições e suas especificidades, além de temas relacionados com o financiamento, as ações afirmativas, a organização das carreiras docentes e administrativas, a organização interna e a escolha de dirigentes (PEREIRA, 2007).

A Comissão chegou à definição dos seguintes pontos no anteprojeto da reforma universitária: reserva de vagas a alunos da rede privada e afro-descendentes, criação de um ciclo básico, obrigatoriedade do ENEM<sup>16</sup>, todas estas ações referentes às IFESs. Já para as privadas, propõe isenção fiscal em troca da reserva de vagas para alunos de baixa renda.

Com a realização, em 2003, do Seminário Internacional Universidade XXI “Novos Caminhos para a Educação Superior”, em Brasília, chegou-se à conclusão de que é imprescindível enfrentar principalmente os problemas da desigualdade das oportunidades de acesso e da qualidade do ensino. O texto final enfatiza que o processo de democratização, iniciado em 1985, não priorizou a formulação e a implementação de uma política de Educação Superior voltada para enfrentar efetivamente tais problemas diagnosticados. Isso dificultou a adoção de soluções compatíveis com as necessidades das democracias. Ressalta-se ainda que no setor público, há problemas de investimentos, de expansão, de democratização, de qualidade, de gestão, de avaliação de processos e produtos, enquanto que, no setor privado, as dificuldades dizem respeito à supervisão, ao controle e à qualidade.

Sobre a qualidade de anos de estudo e as chances de conseguir um emprego ou manter uma carreira de estudos, o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas confirma a relação diretamente proporcional. Para Siqueira (2005), há ainda as seguintes relações: cada etapa de formação corresponde a um aumento de 50% sobre a remuneração anterior; um diploma representa, em média, 128% a mais de compensação em relação a quem se formou apenas no Ensino Médio; e quem completa um curso de pós-graduação possui chances de receber 66% a mais do que aquele que cursou apenas a graduação.

Já o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sobre a universidade do novo milênio, afirma a necessidade de

---

<sup>16</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998, tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no PROUNI. Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no Ensino Superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

preparação ampla do aluno proporcionada pelo Ensino Superior, tendo como foco a grande variedade de condições imprevisíveis, em detrimento de um treinamento específico para tarefas que podem desaparecer nos próximos anos. Exige que as verdadeiras universidades atendam ao “dízimo da complexidade”, reservando pelo menos 10% de sua carga horária a disciplinas de formação geral e humanística, com caráter interdisciplinar, ocupando-se de questões que extrapolem as fronteiras da especialização restrita, de forma a abarcar temas de caráter mais universal.

Marcovitch (1998) concorda com a função contemporânea da universidade e afirma que a formação das novas gerações dependerá dessa universidade mais integrada, empreendedora e generosa. Isso significa que alunos e docentes devem valorizar a habilidade de aprender. Aprender a conhecer, pensar, fazer, ser e viver com o outro, sendo este último, para o autor, referente ao cultivo da tolerância e o respeito ao próximo, favorecendo o enriquecimento coletivo. O reconhecimento do talento individual pressupõe a existência do outro para a aferição das capacidades e a troca de experiências, uma vez que cada indivíduo depende do outro para a construção de sua própria referência.

Para tanto, a universidade deve manifestar sua crise paradigmática porque sua herança é um mundo que já não existe mais, sendo seu futuro determinado pelo ritmo de sua transformação, por isso precisa manter sintonizada com os principais impasses enfrentados pela sociedade. Da mesma forma, Tubino (1997), já àquela época, considerava que a grande diferença a ser alcançada pela universidade está na sua relação com a sociedade. O autor esclarece que a universidade se inseria delimitada nos seus próprios muros. Agora, precisa consolidar, para seu efetivo exercício, suas ações extramuros, chegando às necessidades culturais e sociais concretas da sociedade moderna: “A globalização do mundo contemporâneo, a partir da economia, não deixa mais dúvidas de que a amplitude dos compromissos universitários aumentaram consideravelmente” (TUBINO, 1997, p. 11).

Desse modo, pode-se concluir que a universidade do século XXI deverá elaborar formas gerenciais que melhorem seu desempenho em todos os aspectos – seja financeiro, pedagógico ou em seu relacionamento com a sociedade – e superar os resquícios medievais das “corporações de ofícios”, viabilizando estruturas de poder mais abertas à renovação.

Com base nesse relato, ainda que breve, e nesse conjunto de informações, é possível observar a relação direta entre políticas educacionais, desenvolvimento

econômico e Ensino Superior no decorrer do processo histórico de desenvolvimento do Brasil. Pode-se evidenciar ainda uma tendência atual de expansão e diversificação do Ensino Superior tanto público quanto privado.

O atual governo busca ampliar a participação do setor público na Educação Superior com o conseqüente fortalecimento da universidade pública por meio de uma reforma que prevê a reestruturação das universidades brasileiras e um controle do crescimento e da qualidade das instituições privadas.

Sobre essa qualidade no Ensino Superior, Tubino (1997) entende que deverá haver uma atenção ao "cliente" em sentido prioritário qualitativo. Cliente que, definido no caso específico da universidade, é a sociedade que consome a força de trabalho, as pesquisas e os serviços ou ainda clientes internos do processo acadêmico, que são os alunos em primeiro lugar e depois os administradores, os professores e os funcionários, os fornecedores e os prestadores de serviços.

Nesta pesquisa, serão abordados três programas do Governo Federal elaborados para promover o crescimento tanto quantitativo como qualitativo (qualidade) do Ensino Superior público no Brasil: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, o programa de acesso de pessoas com deficiência nesta modalidade de educação, Programa Incluir e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

O Programa Incluir encontra-se dentro das ações programadas pelo PDE, instituído em 2007, na área foco do desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil. No que se refere à Educação Superior, o Plano inscreve cinco ações: "FIES-PROUNI", que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao PROUNI; "Pós-doutorado", destinado a reter, no país, pessoal qualificado em nível de doutorado, evitando a chamada "fuga de cérebros"; "Professor Equivalente", que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais; "Educação Superior", cuja meta é duplicar, em 10 anos, o número de vagas nas universidades federais; e o "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior", que visa ampliar o acesso de pessoas com deficiência a todos os espaços e atividades das IFESs.

### 2.2.1.1 Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais - REUNI

Instituído pelo Governo Federal através do Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras é uma das ações integrantes ao Plano de Desenvolvimento da Educação e foi instituído “em reconhecimento ao papel estratégico das universidades – em especial do setor público – para o desenvolvimento econômico e social” dentro da perspectiva de política pública federal de Educação Superior (BRASIL, 2007, p. 4).

Segundo os pressupostos do REUNI, este Programa busca ampliar o acesso e a permanência das pessoas na Educação Superior. Cita como meta “dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação” (BRASIL, 2007, p. 5).

Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao Programa e apresentaram ao MEC planos de reestruturação, de acordo com a orientação do REUNI. As ações prevêm, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.

Justifica-se pela necessidade premente da Educação Superior pública do país, pelo fato de que, em média nacional, apenas cerca de 12% dos jovens brasileiros, entre 18 e 24 anos, têm acesso à universidade. Também pretende reestruturar, como forma de garantir as respostas acadêmicas, políticas e estratégicas aos novos desafios do século XXI, quais sejam:

- Adequar academicamente a universidade em seus aspectos qualitativo (essência e estrutura) e quantitativo (expansão da oferta) às novas demandas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento que se fortalece cada vez mais neste início de século;
- Definir, a partir do Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, uma política pública federal de educação superior;

– Formar, estrategicamente, mão-de-obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e ecológicas nacionais do novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país; [...] (BRASIL, 2007, p. 10).

O Programa foi concebido para ser realizado, cronologicamente, em três ciclos. É possível caracterizar e qualificar as três etapas da expansão recente das universidades federais brasileiras a partir de três ciclos:

**Primeiro Ciclo:** Expansão para o Interior (2003/2006): Criação de dez novas universidades federais em todas as regiões; consolidação de duas universidades federais; criação e consolidação de 49 campi universitários, interiorização da educação pública e gratuita com efeitos imediatos sobre o atendimento à forte demanda do interior; impacto positivo nas estruturas – física, política, social, cultural, econômica, ambiental; criação e ampliação da oferta de novas oportunidades locais e regionais; e combate às desigualdades regionais e espaciais;

**Segundo Ciclo:** Expansão com Reestruturação (2007/2012): Adesão da totalidade das 54 instituições federais de ensino superior (então existentes em dezembro de 2007); 26 projetos com elementos componentes de inovação; consolidação e implantação de 95 campi universitários; quadro perceptível de ampliação do número de vagas da educação superior, especialmente no período noturno;

**Terceiro Ciclo:** Expansão com ênfase nas interfaces internacionais (2008): Criação de universidades federais em regiões territoriais estratégicas, com objetivos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da integração e da cooperação internacional sob liderança brasileira. Encontra-se em processo de criação e/ou implantação: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), sediada em Foz do Iguaçu (PR); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), sediada em Santarém (PA); Universidade Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) em Redenção (CE) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sediada em Chapecó (SC) (BRASIL, 2007, p. 12).

Com o REUNI, o Governo Federal adotou uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do Ensino Superior público, criando um Programa multidimensional e, ao mesmo tempo, acadêmico, político e estratégico. Contudo, para Sguissardi (2006, p. 1039), todo esse aparato de instrumentos legais e medidas administrativas, incluídas as financeiras, mostram que, até o momento, não houve rupturas com o processo anterior, a não ser, em certa medida, na adoção de novo

sistema nacional de avaliação, com a recuperação dos montantes de recursos de custeio aos níveis de 1995 e com pequena expansão das IFESs.

Enfim, as mudanças buscam produzir conhecimento científico, tecnológico e de inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento que se estabelece no século XXI.

#### 2.2.1.2 Programa Incluir

Através do Edital nº. 04/2008, o MEC, por intermédio das Secretarias de Educação Superior (SESU) e de Educação Especial (SEESP), convocou as IFESs a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços e ambientes, além de materiais e implementação de materiais, ações e processos desenvolvidos na Instituição, buscando integrar e articular as demais atividades da Instituição para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, promovendo, inclusive, o cumprimento disposto no Decreto nº. 5.296/2004, nas portarias do MEC nº. 5.626/2005.

O Edital tem por objetivo promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas IFESs; apoiar a criação, a reestruturação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFESs; implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na Educação Superior; promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicações, bem como a efetivação da política de acessibilidade universal.

#### 2.2.1.3 Programa Universidade para Todos – PROUNI

O PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em

instituições privadas de Educação Superior. Criado pelo Governo Federal, em 2004, e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

Dirigido aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos, o PROUNI conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM, conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

O PROUNI possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, o convênio de estágio MEC/CAIXA e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do Programa.

O PROUNI já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2008, cerca de 430 mil estudantes, sendo 70% com bolsas integrais. Vale lembrar que, desde 2007, o PROUNI, bem como sua articulação com o FIES, é uma das ações integrantes do PDE.

Assim, o Programa Universidade para Todos, somado à expansão das universidades federais e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais ampliam, significativamente, o número de vagas e acesso à Educação Superior, também de pessoas com deficiência, como de fato podemos perceber analisando os dados dos gráficos 23, 24 e 25 abaixo. As referidas ações tem como objetivo cumprir com uma das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a oferta de Educação Superior até 2011 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos.

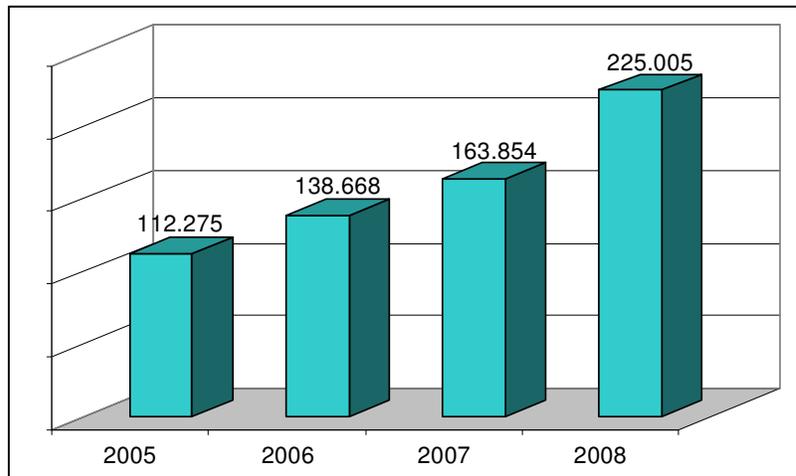


Gráfico 23: Prouni – Bolsas ofertadas por ano.  
 Fonte: Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/PROUNI.>>. Acesso em: 18 maio 2009.

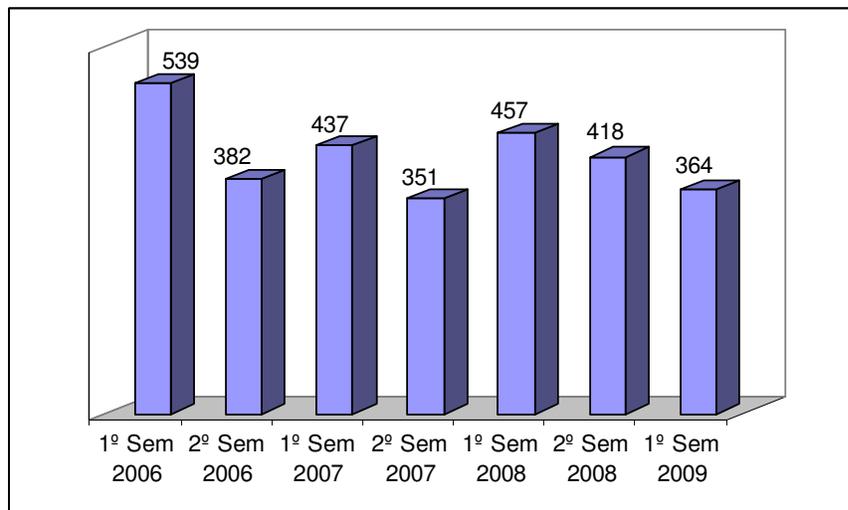


Gráfico 24: Bolsas do Prouni ofertadas por ano em Juiz de Fora.  
 Fonte: Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/PROUNI.>>. Acesso em: 18 maio 2009.

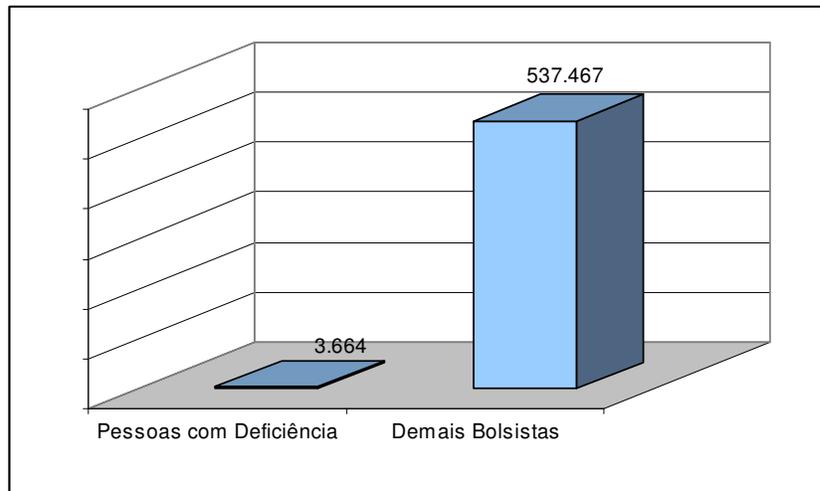


Gráfico 25: Bolsistas Pessoas com deficiência PROUNI 1º semestre/2009.

\*Dados da Ficha de Inscrição do candidato ao PROUNI.

Fonte: Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/PROUNI.>>. Acesso em: 18 maio 2009.

### 2.2.2 A inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior: produções da área

A temática da inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Regular tem levado à produção de estudos e conhecimentos há tempos. Esse fato pode ser considerado um dos fatores impulsionadores do aumento do número de pessoas com deficiência em processo de inclusão no Ensino Fundamental, sobretudo na rede pública.

Ao se pensar em um processo lógico, os alunos, passando pelo Ensino Médio, chegariam um dia ao Ensino Superior. No entanto, o processo de produção de conhecimentos e o estabelecimento de pesquisas não acompanharam essa demanda na mesma medida.

Neste capítulo, serão abordados estudos mais atuais, ainda que escassos, sobre a temática de inclusão no Ensino Superior, focalizando desde experiências no estabelecimento de metodologias de apoio até a constatação da inadequação do processo de inclusão e difusão do conhecimento da universidade contemporânea. Nesse sentido, foram utilizados dois grupos para essa exploração:

- a) dissertações de Mestrado;
- b) artigos de diversos periódicos da área.

Estudos de Mansini e Bazon (2006) sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, tiveram como objetivo sistematizar informações sobre a qualidade do trabalho de inclusão educacional e social através da perspectiva do próprio aluno com deficiência. Metodologicamente, por meio de um estudo fenomenológico, analisaram-se dados de entrevistas de 12 estudantes com três diferentes tipos de deficiência, distribuídos do seguinte modo: quatro com deficiência visual; quatro com deficiência auditiva severa e profunda e quatro com paralisia cerebral. Concluíram que o item mais convergente sobre as condições que dificultam a inclusão é a falta de aceitação na comunidade e o preconceito social. Como resultado esperado, foi considerado o aparecimento de dados relacionados à inadequação social, à insegurança, ao receio de não ser aceito, às dificuldades sofridas na escola, à falta de autonomia.

Assim, dentro desse tema, ou seja, inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior através da sua perspectiva, Perini (2006) escreveu sua dissertação utilizando-se das experiências desenvolvidas pelas IESs de Goiás. Afirma a autora que não se pode constatar a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. Esclareceu, contudo, que os jovens os quais estão nesse segmento de ensino contam com a ajuda de seus familiares e travam uma luta desigual com as pessoas sem deficiência:

Embora sejamos a favor da luta pela inclusão escolar dos deficientes, reconhecemos que os sujeitos envolvidos sofrem todos os tipos de discriminação e de imposição de uma sociedade que os elimina sendo falsa a concepção de que caminhamos rumo à igualdade de oportunidades (PERINI, 2006, p. 111).

Já Delpino (2004) também, por intermédio da sua dissertação de Mestrado, que aborda a temática específica da inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino Superior, procurou elucidar as dificuldades e facilidades desses estudantes em cursar a universidade. Entrevistou duas alunas adultas com baixa visão e perda total de visão, sem outros comprometimentos associados, pertencentes às classes social média e média baixa, matriculadas nos cursos de Pedagogia e Psicologia, respectivamente no 1º e 3º ano. Também foram entrevistadas duas professoras que lecionam para os cursos de Psicologia e Pedagogia, respectivamente, e que tiveram

contato com essas alunas pelo menos por dois semestres. Concluiu a autora que alguns itens divergentes, isto é, que não tiveram concordância entre as entrevistadas, evidenciaram importantes pontos para compreender a situação do aluno deficiente visual e que os dados, focalizando tanto as convergências como os pontos significativos que cada professora e cada aluna apontaram, assinalaram a necessidade de se atentar para eles e considerá-los para preparar a universidade para trabalhar com o aluno com deficiência visual.

No artigo intitulado “In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão”, Moreira (2005, p. 41-42) destaca o desafio da universidade pública brasileira em incluir o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais. Conclui, categoricamente, que:

[...] é preciso considerar que a universidade pública hoje não pode ser tomada como a única responsável pela inclusão, mas como parte integrante da implementação de políticas públicas que garantam apoio financeiro às ações e iniciativas neste contexto. Paralelamente a essa situação, essas instituições precisam estar cientes da importância de expor às instâncias governamentais as limitações que enfrentam e de apontar encaminhamentos que devem ser tomados para que haja a garantia de acesso, ingresso e permanência desses estudantes, pois contam com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que podem contribuir com ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais (MOREIRA, 2005, p. 41-42).

Ferreira (2007), em artigo, relata sobre a experiência desenvolvida pela criação do Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (PROENE) – da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com o propósito de compartilhar algumas reflexões, dificuldades, desafios e proposições com os pares de outras Instituições de Ensino Superior envolvidos nessa modalidade de atendimento, ou que pretendam criar o seu próprio serviço, conforme características e condições específicas de suas realidades. Para tanto, caracteriza vários programas de apoio e assessoramento aos docentes e estudantes de Instituições de Ensino Superior tanto públicas (municipais, estaduais e federais) quanto particulares, por meio de ações na área de assessoria ao vestibular e concursos públicos, acessibilidade arquitetônica, socialização, acompanhamento acadêmico e incentivo a pesquisas. Já o Programa de Acompanhamento a

Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Estadual de Londrina (PROENE/UEL) –, cita a autora, é composto por profissionais oriundos das áreas de Serviço Social, Educação e Psicologia. Essas pessoas, por meio de ações em equipe, desenvolvem um trabalho de mediação junto aos colegiados de curso e demais professores inseridos no atendimento a pessoas com deficiência. Essas ações têm-se mostrado eficazes para o bem-estar físico e emocional dos estudantes acompanhados, bem como um avanço para a melhoria das condições indispensáveis à sua aprendizagem e formação profissional qualificada, desde o ingresso até o final de sua trajetória acadêmica.

Rodrigues (2004), em artigo sobre os limites e as possibilidades na construção de uma universidade inclusiva, afirma que se faz necessário desafiar as visões comuns de “excelência” e questionar porque a exclusão, a homogeneidade e o individualismo estão relacionados com a qualidade. Para o autor, a qualidade, em termos totais e institucionais do ensino-aprendizagem, na universidade, significaria, na atualidade, escolher uns poucos para o sucesso e excluir outros, sendo estes fadados ao insucesso. Mas, em outra perspectiva, a verdadeira qualidade, para o autor, numa sociedade cada vez mais intercultural, tem que ser construída face aos valores de cooperação, inclusão, negociação e coletivo: “[...] a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na Universidade [...] é a qualidade que a Universidade conseguir dar aos seus elos mais fracos e aos corredores que seguem no grupo de trás” (Ibid., p. 15).

Pereira (2007), em sua dissertação de Mestrado, estudou a trajetória acadêmica de alunos com deficiência (física, visual e auditiva) na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), com o objetivo de compreender o processo de implantação do sistema de cotas como possível facilitador para a inclusão do aluno com deficiência na universidade. Concluiu a autora que a implantação do sistema de cotas, para alunos com deficiência, constituiu-se em uma ação política de acesso e democratização do Ensino Superior, estando de acordo com princípios constitucionais, na garantia de direitos das pessoas com deficiência. Isso, contudo, não tem sido suficiente para assegurar a permanência desses alunos na universidade. Os resultados evidenciam a ocorrência de dificuldades que se concentram no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de ações específicas para o atendimento das necessidades das pessoas com deficiência.

Com a mesma perspectiva de estudo, Chahini (2006) e Pellegrin (2006), em suas dissertações de mestrado, relacionaram os desafios do acesso e permanência de pessoas com deficiência nas Instituições de Educação Superior de São Luis, MA, e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, respectivamente, através do estudo com alunos com deficiência devidamente matriculados nos cursos de graduação dessas Instituições. Por meio de entrevistas semiestruturadas, conseguiram estabelecer que a maioria dos alunos com deficiência encontravam-se insatisfeitos com as respectivas IESs onde estudavam, pelo fato de não estarem preparadas conforme preconiza vários dispositivos legais sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Enfatiza as autoras, mesmo estando geograficamente distantes e em regiões com contextos sociais, econômicos e políticos distintos, que os problemas enfrentados são os mesmos, ou seja, as IESs estudadas ainda não disponibilizam, para os alunos com deficiência, materiais preparados de forma a atender suas necessidades educacionais. Também não há políticas de formação continuada para todos os profissionais que delas fazem parte no sentido de favorecer o acesso e criar condições para garantir a permanência dos alunos com deficiência no Ensino Superior. Outro consenso importante citado pelas autoras é a existência de barreiras arquitetônicas e atitudinais que dificultam e/ou impossibilitam o acesso ao conhecimento pelas pessoas com deficiência.

Dentro do mesmo tema, porém com foco metodológico diferente, Drezza (2007) estudou a inclusão de alunos com deficiência, entre os anos de 2004 e 2006, nos cursos de graduação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) na perspectiva das políticas internas dessa Instituição. O autor atuou como especialista em orientação e mobilidade do centro de apoio acadêmico às pessoas com deficiência da Universidade Cidade de São Paulo. Mais tarde, tornou-se coordenador desse mesmo centro e pôde constatar o quanto são importantes e necessários os serviços de apoio para a efetivação de políticas públicas de inclusão. Entende o autor que, sendo a educação um processo contínuo, faz-se necessário elaborar políticas institucionais nas universidades que contemplem as pessoas com deficiência, bem como os profissionais de educação e os funcionários.

Sobre a inserção da pessoa com deficiência em uma IES privada, Gonsales (2007) estudou de que forma essa população é atendida pelos funcionários técnico-administrativos responsáveis pelo atendimento ao público do Centro Universitário do

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Conclui a autora que esse tipo de atendimento é frequente, representando 88,1% do total. Relatou ainda que esse atendimento apresenta mais dificuldades do que facilidades. Entre as maiores dificuldades, foram citados a falta de informação da organização do Centro Universitário e o desconhecimento dos tipos de deficiência. Os relatos dos funcionários participantes afirmam que treinamentos específicos oferecidos pela Instituição particular contribuíram para a melhoria no atendimento à pessoa com deficiência.

O artigo “Inclusão e exclusão: a dupla face da modernidade”, de Gomes e Lima (2006), publicado nos Anais do IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, com o tema “Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços”, abordou aspectos da inclusão/exclusão, destacando a situação dos alunos que, apesar do acesso físico à escola, não têm oportunidade de se apropriarem dos conhecimentos escolares. Isto é, refere-se à inclusão de alunos que estão dentro da escola, mas encontram-se, muitas vezes, excluídos dos processos de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Metodologicamente, optaram por levantar uma discussão teórico-conceitual, discutindo o par dialético inclusão/exclusão escolar. Destacaram que o trabalho das escolas reflete a organização da sociedade e de seus grupos sociais, cujos Projetos político-educacionais são seletivos e excludentes. Projetos que, segundo as autoras, emergem de dentro das instituições escolares, produzindo práticas que promovem a inclusão dos que tradicionalmente foram excluídos, utilizando, por exemplo, metodologias diferenciadas, relacionando o conteúdo estudado com o contexto social, dialogando com os estudantes etc. Fica claro, para as autoras, que é possível identificar múltiplos fatores de inclusão e de exclusão de estudantes tanto nas salas de aula quanto fora delas. Pode-se considerar que estar dentro da sala de aula não implica, necessariamente, que os alunos estejam incluídos nos processos de ensino-aprendizagem, pois, para isso acontecer, eles precisam se mobilizar e, de fato, absorverem os conteúdos escolares. Essa justificativa para a exclusão de uns e a inclusão de outros resgata a noção de sujeito individual, responsável por sua própria exclusão, revelando, assim, a dupla face da modernidade, ou seja, promove as possibilidades de acesso à escola, mas os sujeitos não são capazes de ascender a ela (igualdade e desigualdades, convivendo em um mesmo espaço e tempo, promovem movimentos de inclusão e de exclusão

de muitos alunos, na sociedade contemporânea). Finalizam o texto, contrapondo-se a essa ideia de sujeito individual que, para elas,

[...] são sociais e singulares e tanto a sociedade quanto as escolas necessitam “olhar” para os diferentes sujeitos como, de fato, diferentes que são; e não como deficientes. Dessa maneira, conviver com a diversidade sócio-cultural, reconhecê-la e trazê-la para o interior das práticas escolares, no nosso entender é fundamental para impulsionar a inclusão e a integração dos alunos nas nossas escolas (GOMES; LIMA, 2006, p. 13).

Oliveira (2007) apresenta o trabalho “Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da Educação Básica ao ensino superior” como resultado de sua dissertação de Mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas) com o objetivo não só de analisar a trajetória escolar de pessoas com deficiência visual, da Educação Básica ao Ensino Superior, analisando a realidade social, como também de estudar as contradições nela existentes ao se refletir sobre a exclusão na educação nacional regular. Propôs, ainda, a discussão sobre as condições existentes para que os sujeitos com deficiência visual consigam completar suas trajetórias escolares e participem da vida social na idade adulta. Como opção metodológica, utilizou abordagem qualitativa, fazendo uso de fontes documentais como legislação, documentos internacionais, documentos nacionais, dados estatísticos oficiais, referenciais teóricos e um questionário de indicadores sociais realizados com os depoentes. Os depoimentos orais foram construídos a partir de entrevista, resgatando o processo de escolarização vivenciado pelos alunos com deficiência visual. Participaram dessa pesquisa seis adultos com deficiência visual, cegos ou com baixa visão, que se alfabetizaram utilizando a grafia Braille ou grafia ampliada. Conclui a autora, sobre os resultados analisados a partir das entrevistas, que o fator biológico “deficiência visual” não se constitui como determinante para a exclusão das trajetórias escolares e desenvolvimento da vida adulta. Porém considera que, a partir desse estudo, faz-se necessário haver efetivação de políticas públicas voltadas à formação de professores; melhorias das condições de trabalho docente; acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade,

além de efetiva participação e mobilização social das pessoas com deficiência visual.

E finalizando este capítulo, será focalizado o estudo de Lima (2007), cujo texto é intitulado: “A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE<sup>17</sup>, Síndrome de Down (SD) no ensino superior: um estudo de caso”. A autora trata a aluna em estudo com o pseudônimo de “Flor”. Analisou aspectos da estimulação e educação recebidas pela aluna, desde sua primeira infância até a universidade, na IES, acompanhou a aluna no Curso Superior de Tecnologia em Dança, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Campus Canoas, RS, por meio de observações e anotações, em forma de entrevistas, de depoimentos da aluna, de seus familiares, de alguns professores e de colegas de curso.

De acordo com as questões norteadoras da pesquisa, a autora subdividiu as suas conclusões em categorias. A primeira categoria a receber destaque foi a “trajetória pessoal”, em que foram expostos os tipos de atendimento/tratamento que Flor recebeu, desde a primeira infância, além dos relatos sobre as angústias e esperanças dela e da família quanto à escolarização. Chegou à conclusão, para esta etapa, de que é de fundamental importância a estimulação essencial para o desenvolvimento da criança com SD, desde os primeiros anos de vida e que a escolarização, de fato, tem de se dar na escola regular, em processo de inclusão. A segunda categoria a ser analisada foi a “trajetória familiar”, em que se encontram os relatos de Flor e de seus familiares, destacando a autora que a família, dificilmente, prepara-se para a chegada de uma criança com deficiência; as crianças, geralmente, aceitam com mais facilidade e tolerância o irmão com deficiência e que os desafios de se criar um filho com necessidades especiais não são fáceis, porém têm suas compensações e alegrias. A próxima categoria, “a trajetória acadêmica”, tratou de analisar o ingresso de Flor na universidade, considerando e analisando os auxílios necessários a seu desenvolvimento e o processo de avaliação utilizado em sua aprendizagem.

A quarta categoria tratou dos “companheiros de caminhada”, destacando o processo de inclusão sob o “olhar do outro”: família, professores do Ensino Médio e Superior e os colegas de universidade.

---

<sup>17</sup> Necessidades Educacionais Especiais.

A seguir, apresentam-se as conclusões da autora sobre essa categoria:

- A nítida adaptação de Flor no ambiente acadêmico, tanto em relação à sua aprendizagem quanto aos relacionamentos interpessoais;
- Autodisciplina e determinação foram e são fundamentais para o sucesso acadêmico de Flor;
- A ajuda extraclasse não necessariamente advém exclusivamente dos esforços do(s) professor(es). Às vezes, o auxílio de um colega é mais relevante, pois a relação se faz num mesmo nível, isto é, entre seus pares;
- Os benefícios da inclusão atingem o entorno social dos alunos com NEE, e ampliam os conceitos de justiça e direito;
- Aquele que auxilia o companheiro NEE torna-se mais tolerante frente às diferenças, erradica o medo daquilo que é considerado fora do normal;
- O aluno NEE incluído em classe regular não interfere nem prejudica o rendimento acadêmico dos colegas;
- O uso da avaliação para verificar a situação de aprendizado do aluno, no caso a Flor, torna-se instrumento comparativo de sua evolução;
- Integração, avaliação e trabalho, quando da oportunidade de Flor poder explicar “o que ela quis dizer com sua escrita” e o “refazer”, quando não foi atingido o nível de aprendizado desejado; e
- O uso de vários instrumentos de avaliação, o que dá ao aluno a oportunidade de construir, através de diversos meios de avaliação, seu aprendizado (LIMA, 2007, p. 71-72).

Na última categoria, “os caminhos a trilhar”, a autora abordou as expectativas de Flor para seu futuro, chegando à conclusão de que a inclusão deve começar na Educação Infantil, necessidade da preparação da comunidade acadêmica para a inclusão, melhor encaminhamento das famílias de pessoas com deficiência a serviços de atendimento nas diversas áreas e, finalmente, focar a avaliação das pessoas com deficiência nas suas reais possibilidades, adaptando, se necessário, a função às necessidades da pessoa, não o contrário.

Para melhor visualização e, conseqüentemente, melhor análise desta proposta metodológica de reunir as produções na área da inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, apresentam-se os Quadros 2 e 3 indicando os trabalhos analisados e as conclusões a que chegaram os referidos autores.

A seguir, busca-se estudar as ações do Ministério da Educação em relação ao processo de inclusão de pessoas com deficiência nas atividades da Educação

Física desenvolvida desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A respeito da inclusão das pessoas com deficiência, agora fora da idade escolar, na prática esportiva, serão estudadas as iniciativas governamentais até a criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP).

Quadro 2

<b>RESUMO DAS PRODUÇÕES SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b>				
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>AUTOR / ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>REFERÊNCIA</b>	<b>CONCLUSÃO</b>
<b>ARTIGOS</b>	MASINI, E. ; BAZON, F. (s./d.).	<b>A Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.</b>	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Relação com aceitação na comunidade e o preconceito social.
	MOREIRA, L. C, (2005).	<b>In(ex)clusão na universidade:</b> o aluno com necessidades educacionais especiais em questão.	Universidade Federal do Paraná	Necessidade de Políticas Públicas de inclusão para o Ensino Superior.
	FERREIRA, S. L., (2007).	<b>Ingresso, permanência e competência:</b> uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais.	Universidade Estadual de Londrina	Importância da criação de núcleos de apoio a alunos com necessidades educacionais especiais nas IESs.
	RODRIGUES, D. A, (2007).	<b>Inclusão na universidade:</b> limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva.	Universidade de Lisboa	Qualidade do processo ensino-aprendizagem construído na universidade face aos valores de cooperação, inclusão, negociação e coletivo.
	GOMES, M. F. C.; LIMA, P. A. L., (2006).	<b>Inclusão e exclusão:</b> a dupla face da modernidade	Universidade Federal de Minas Gerais	Conviver com a diversidade sócio-cultural

Quadro 2 (continua)

<b>RESUMO DAS PRODUÇÕES SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b>				
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>AUTOR / ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>REFERÊNCIA</b>	<b>CONCLUSÃO</b>
<b>DISSERTAÇÕES DE MESTRADO</b>	PERINI, T. I. , (2006).	<b>O processo de inclusão no Ensino Superior em Goiás: a visão dos excluídos.</b>	Universidade Federal de Goiás	Não foi constatada a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.
	DELPINO, M , (2004).	<b>Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no curso superior.</b>	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Necessidade de se atentar aos dados convergentes e divergentes do processo de inclusão.
	PEREIRA, M. M., (2007).	<b>Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul</b>	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de ações específicas para o atendimento das necessidades das pessoas com deficiência.
	CHAHIN, T. H. C., (2006).	<b>O desafio do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas IES de São Luis, MA.</b>	Universidade Federal do Maranhão	Falta de materiais adequados e política de formação continuada; existência de barreiras arquitetônicas e atitudinais.
	PELLEGRIN, C. M., (2006).	<b>Ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria, RS</b>	Universidade Federal de Santa Maria	

Quadro 2 (continua)

<b>RESUMO DAS PRODUÇÕES SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b>				
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>AUTOR / ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>REFERÊNCIA</b>	<b>CONCLUSÃO</b>
<b>DISSERTAÇÕES DE MESTRADO</b>	DREZZA, E. J., (2007).	<b>Inclusão no Ensino Superior:</b> relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo.	Universidade Cidade de São Paulo	Importância da criação de núcleos de apoio a alunos com necessidades educacionais especiais nas IESs.
	GONSALES, L. F. S., (2007).	<b>O atendimento a pessoas com deficiência no Ensino Superior:</b> estudo sobre o Centro Universitário SENAC.	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Falta de informação, desconhecimento e necessidade de treinamentos específicos.
	OLIVEIRA, L. C. P.; 2007.	<b>Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual:</b> da educação básica ao Ensino Superior.	PUC Campinas	Necessidade de efetivação de políticas públicas de atenção ao processo de inclusão.
	LIMA, O. M. B., (2007).	<b>A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no Ensino Superior:</b> um estudo de caso.	PUC - Rio Grande do Sul	Necessidade de encaminhamento das famílias desde o nascimento; inclusão desde a educação infantil; imprescindível o respeito, a compreensão e a tolerância às diferenças.

Fonte: O autor (2009).

## 2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA, O ESPORTE E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Não se pode perder de foco que este trabalho se encontra centrado em um programa de pós-graduação em Educação Física, portanto será abordado, a seguir, o tema da inclusão com um recorte de aproximação com a Educação Física e o Esporte.

### **2.3.1 A Educação Física frente às políticas dos Ministérios da Educação e do Esporte em prol da inclusão da pessoa com deficiência**

Segundo Cantarino Filho (1982), registra-se, como a primeira manifestação de caráter oficial em prol da Educação Física no Brasil, uma proposta da comissão de Instrução Pública, apresentada à Constituinte pelo deputado mineiro, Padre Belchior Pinheiro de Oliveira, em 4 junho de 1823. A proposta refere-se à criação de estímulos para que os brasileiros possam elaborar um tratado sobre Educação Física:

Será reputado benemérito da pátria, e como tal condecorado com a Ordem Imperial do Cruzeiro ou nela adiantado, se já a tiver aquele cidadão, que até o fim do corrente ano, apresentar à Assembleia, melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira (ibid., p. 45).

O projeto recebeu várias emendas e foi discutido em diversas sessões, entretanto, não voltou mais ao plenário.

Já para Castellani Filho (2008), é de 1941 o primeiro documento legal a sistematizar o esporte em nível nacional. O povo brasileiro, desde 1937, vivia sob a instituição do chamado Estado Novo. Conjugaram-se, naquele período histórico, dois arquétipos de corpo: o primeiro deles é o Corpo Higiénico – construído pela classe dirigente nas primeiras décadas do século passado, quando dele lançaram mão para consolidar o processo de reordenamento social, implementado a partir do fato de ser o Brasil ex-colônia portuguesa – contando, para tanto, com a ajuda dos médicos

higienistas –, tão logo se deram conta de que o projeto de sociedade arquitetado pelos portugueses para o Brasil não atendia aos interesses dos brasileiros. O protótipo do Corpo Higiénico foi então vinculado ao projeto de higienização e eugenia da raça brasileira para o estabelecimento de uma outra correlação de forças que viesse a impedir os portugueses com vocação recolonizadora, de manipularem o contingente populacional de negros cativos, no sentido de alcançarem seus objetivos colonialistas.

Nessa visão de corpo, de higienização e eugenia, as pessoas com deficiência, enquanto alunos do Ensino Regular, estavam obrigados a participar da Educação Física, porém somente seriam executados os exercícios pré-determinados pelo médico do estabelecimento de ensino.

O segundo modelo, o do Corpo Produtivo, teve incorporado aos valores ético-políticos, acima mencionados, que tatuavam o corpo do brasileiro, outros valores que fizeram por reforçar sua relação com a questão da eugenia da raça, à medida que o colocaram a serviço da defesa da pátria frente aos denominados inimigos internos, questionadores do ordenamento social vigente, e aos inimigos externos, face à iminência da eclosão da Segunda Guerra Mundial e do envolvimento brasileiro naquele conflito. Passaram também os que detinham os meios de produção, a nele (o corpo), tatuarem uma outra marca, aquela que o concebia como instrumento de produção – em razão do processo de industrialização que se dava no modelo econômico do Brasil –, buscando, no trabalhador brasileiro, a sua capacidade produtiva, sua força de trabalho que, se melhor preparada fisicamente, renderia mais e melhor. E, para aqueles que não tinham a possibilidade da produção, os deficientes, segundo Castellani Filho (1982, p. 54), citando a Circular nº. 3, de 6 de junho de 1938, da Divisão de Educação Física, que lembrava aos inspetores: “[...] não podem ser matriculados nos estabelecimentos de ensino secundário alunos cujo estado patológico os impeça permanentemente da frequência às aulas de educação física”.

Essa medida era excessivamente discriminatória, pois impedia os estudos de jovens debilitados ou doentes, alijando-os do convívio social, e que mostrava, dessa forma, a posição eminentemente radical tomada pela Divisão de Educação Física (DEF) do Ministério da Educação.

Portanto, a visão da Educação Física escolar, colocada em tais termos pela DEF, era utilitária e pragmática. Ela procurava adestrar fisicamente o jovem para

melhor desempenho em favor da produtividade econômica e da defesa do país, no interesse do Estado Novo. Reforçando ainda mais essa impossibilidade para com os alunos com deficiência, os professores de Educação Física tinham como parte de suas obrigações:

[...] os ensaios para os desfiles escolares e organização de demonstrações de Educação Física, manifestações públicas de vigor, garbo, raça, ordem e disciplina, aparatos próprios dos regimes autoritários e totalitários (CASTELLANI FILHO, 1982, p.57).

A ideia de que a raça humana obteria um aperfeiçoamento com a prática dos exercícios físicos era uma constante nas primeiras décadas do século XX. Segundo o autor, em 1936, Souza Ramos demonstrou ser favorável à esterilização dos indivíduos que viessem a enfraquecer a raça. Para ele, cabia aos esportes suprir as falhas dos processos de seleção racial e de seu aperfeiçoamento e, para isso, os esportes deveriam estar nas escolas, nos clubes, nas empresas comerciais e indústrias, enfim, em todos os lugares onde fosse possível atingir o indivíduo. Mas, quem estava nesses lugares? O corpo capaz de saber, de movimentar, de vender e, finalmente, de produzir. O corpo deficiente não tinha lugar, era o genoma a ser negado, portanto, não lhe era dado o direito ao esporte.

Esse discurso sobre raça, educação e Educação Física, segundo o mesmo autor, chegou ao conhecimento dos professores brasileiros por meio das três edições do livro **Minha luta**, de Adolf Hitler, editado em 1930. Para Hitler, a raça era a condição essencial para a formação de uma humanidade superior e a cultura física, um requisito indispensável para a conservação da raça, a que o Estado deve proteção.

Com o desenvolver da Segunda Grande Guerra Mundial, de acordo com Araújo (1997), as práticas esportivas iniciadas na Alemanha, em 1918, porém sem êxito, passam a ser efetivadas em 1944, durante a reabilitação dos soldados envolvidos nos campos de batalha. Acredita-se no esporte como sendo acelerador do processo de reabilitação. Sabe-se que os ferimentos causados por traumatismos, em decorrência de guerra, são restabelecidos; todavia as sequelas decorrentes de

grandes lesões, principalmente as causadas por traumatismos raquimedulares ou as grandes amputações, são de difícil restabelecimento social e emocional.

O trabalho de reabilitação buscou, no esporte, não só o valor terapêutico, mas o poder de restabelecer ou estabelecer novos caminhos, o que resultou em maior possibilidade de interação dessas pessoas. Através do esporte “reabilitação” estava retornando à comunidade um deficiente, capaz de ser “eficiente” pelos menos no esporte:

Graças às atividades recreativas, os deficientes físicos encontraram a motivação necessária para participarem da comunidade mais ampla, de produzir, de trabalhar e de assumir papéis de liderança (ADAMS, 1985 apud ARAÚJO, 1997, p. 7).

Tal perspectiva ainda se mostra enraizada na dialética do corpo produtivo. Araújo (1997) reforça que o principal objetivo de trabalho do médico alemão neurologista e neurocirurgião, Sir Ludwig Guttman, ao fundar o centro de reabilitação do Hospital de Stoke Mondevile a convite do governo Inglês era o estudo de técnicas para a aplicabilidade na reabilitação das pessoas acometidas por traumatismos raquimedulares. Esses estudos eram de vital importância, pois, até então, as pessoas acometidas por traumatismos raquimedulares tinham uma expectativa de vida imprevisível. Santos (1989) aponta que, nesse período, 80% dessas pessoas iam a óbito na primeira semana após a alta hospitalar. Isso ocorria devido às complicações ligadas a infecções urinárias, escaras de decúbito, infecções respiratórias e generalizadas, sendo a medicina da época ineficaz para promover restabelecimento das pessoas:

Os primeiros relatos desta prática relatam que, em um ano de trabalho, o Dr. Guttman conseguiu preparar seis paraplégicos para o mercado de trabalho e reconheceu que as atividades esportivas, com ocupação terapêutica, eram importantes na reabilitação psicossocial dos deficientes, deu-lhes a oportunidade de competir não só no esporte como em todos os campos sociais (ARAÚJO, 1997, p. 8).

A reabilitação a que é submetida uma pessoa após um traumatismo raquimedular, geralmente, corresponde à busca de meios que levem essa pessoa a conviver com limitações corporais e orgânicas. Estas orientações estão relacionadas com os cuidados pessoais, para maximizar a independência pessoal, autoconfiança física, psicológica e social, o bem-estar espiritual, a orientação sexual e a preparação para a transição entre ser “doente” e estar “apto”, visando à qualidade de vida (ARAÚJO, 1997).

Para Tolocka (1994, p. 58), o objetivo do trabalho de reabilitação de longo alcance seria levar o paciente a “alcançar o mais alto grau de saúde, independência, equilíbrio e controle que a lesão permitir.”

Dr. Guttman faleceu em 18 de março de 1980, logo após a realização dos agora denominados Jogos Paraolímpicos, na cidade de Amheim, na Holanda, enquanto que os Jogos Olímpicos de 1980 foram realizados na então União Soviética.

O ano de 1988, para Araújo (1997), representa um novo marco na realização dos Jogos Paraolímpicos, ou seja, agora as paraolimpíadas seriam realizadas no mesmo local de realização dos Jogos Olímpicos. Isso só tinha acontecido em Roma, em 1960, e, em Tóquio, em 1964, quando esse movimento chamava-se “Jogos Internacionais de Stoke Mondeville”. A partir dessa data, esse movimento até então conhecido como “Jogos Paraolímpicos” adotou o nome de Paraolimpíada. A nova nomenclatura resultou de proximidade, quanto à estrutura, às Olimpíadas. Em termos de envolvimento, esse evento contou com a presença dos cegos e dos deficientes físicos como: amputados, paralisados cerebrais, *les autres* e lesados medulares, cada um competindo dentro das normas estabelecidas pelas suas Federações Internacionais.

No Brasil, portanto, o início da prática do esporte adaptado deu-se dentro dessa mesma lógica de reabilitação por iniciativa de duas pessoas: o Sr. Robson Sampaio de Almeida, então residente na cidade do Rio de Janeiro, e o Sr. Sérgio Serafim Del Grande, na cidade de São Paulo. Ambos tiveram de procurar, por indicação médica, serviços de reabilitação nos Estados Unidos após ficarem deficientes físicos em decorrência de acidentes ainda na década de 1950. Foram criados por eles, respectivamente, e de acordo com Araújo (1997), o Clube do Otimismo do Rio de Janeiro, em 1º de abril de 1958, e o Clube dos Paraplégicos de São Paulo, em 28 de julho de 1958.

Já a partir dos anos 1980, o autor destaca as ações, de diferentes governos, que nortearam o processo de institucionalização do Desporto Adaptado. Ressalta ainda que essas ações não foram desencadeadas visando a esse fim, mas permitiram que o processo canalizasse, embora impensadamente, as diferentes formas e os meios de discussão em torno dos problemas que envolvem as pessoas com deficiência como um todo, entre os quais o Desporto Adaptado. O autor afirma:

- Os Congressos Brasileiros do Esporte para Todos. 1982-1984-1986.
- Projeto Integrado SEED/CENESP. 1984 – 1985 (estudos das condições em que as pessoas com deficiência eram atendidas, no campo da educação física e esporte).
- Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa com Deficiência . 1985 – 1990 (plano de ações no sentido da integração da pessoa com deficiência no Governo Sarney) e a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE.
- Plano Plurianual 1991 – 1995. (plano geral de esporte do governo Collor) (ARAÚJO, 1997, p. 45).

Neste ponto da pesquisa, será feita uma compilação dos documentos que marcaram as principais ações governamentais e levaram ao reconhecimento da ausência de uma política nos vários segmentos de governo e sociedade, voltada para a área do Desporto e da Educação Física, quer como conteúdo da Educação Especial, quer como direito das pessoas com deficiência.

Primeiramente, em 1976, a ONU aprova a Resolução nº. 31/123, proclamando o ano de 1981 como o “Ano Internacional para as Pessoas com Deficiência”, (*International Year for Disabled Persons*). Estava claro o propósito dessa declaração universalmente conhecida: a de dar implementação a resoluções anteriores, como a de 1971, em Assembleia Geral da ONU, que aprovou uma resolução de alto significado a respeito das pessoas com deficiência: a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental. No ano de 1975, aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Para Araújo (1997), os movimentos relacionados à pessoa com deficiência e ao Desporto Adaptado, passando pela Educação Física Especial, no sentido de

estruturação, reconhecimento e incorporação dessa área, serão desencadeadas posteriormente a esta fase de mapeamento dos reais problemas que envolvem o deficiente no Brasil.

#### 2.3.1.1 Os congressos brasileiros do Esporte Para Todos (EPT)

No início dos anos 1970, surge, no Brasil, um movimento na área da Educação Física, com a finalidade de propiciar à população atividades físicas em locais como parques, praias, bosques, ruas, praças e áreas livres em geral, enfim, qualquer área livre onde seja possível improvisar ou adaptar corridas, exercícios, jogos, encontros, campeonatos. Esse movimento teve início na cidade de Itapira, SP, a qual se tornou modelo de EPT no Brasil.

O Programa EPT estava apoiado nos seguintes ideários, segundo Costa e Takahashi (1983): Lazer, Saúde, Desenvolvimento Comunitário, Integração Social, Civismo, Valorização da Natureza, Adesão à Prática Esportiva, Adesão ao Esporte Organizado, Valorização do Serviço a Comunidade.

Araújo (1997) informa que o primeiro evento científico nacional desencadeado por esse movimento ocorreu em 1982: “I Congresso de Esporte para Todos”, que foi realizado na cidade de Curitiba, o qual resultou na publicação do livro **A teoria a prática do Esporte para Todos** (1982/1983), publicado pelo MEC, em 1983. Esse livro marca também o início das publicações em Anais, dos temas livres a respeito da atividade física para pessoas com deficiência. O autor destaca, dentre outros, o artigo de Rabelo (1983), intitulado “O EPT e os excepcionais”, abordando um projeto de recreação para atender diferentes tipos de pessoas, principalmente pessoas com deficiência e idosos institucionalizados. Rabelo (1983) destaca, ainda, a mudança na maneira positiva de a sociedade ver o deficiente após a chegada do EPT na Bahia.

A apresentação de trabalhos relacionados à área de Educação Física para pessoas com deficiência torna-se comum dentro dos encontros do EPT. Rabelo (1984) agora enfatiza que o esporte é de fundamental importância no processo de integração do excepcional, pois quase todas as modalidades esportivas podem ser adaptadas à sua prática, e menciona o EPT como experiência positiva pela

facilidade de adaptação às necessidades dos praticantes. Para Araújo (1997), isso se deve, principalmente, à forma recreativa e participativa do trabalho, mas afirma também que, embora o Esporte para Todos não exclua a pessoa com deficiência, suas justificativas e diretrizes também não as incluem.

### 2.3.1.2 Projeto Integrado SEED/CENESP

No final do governo de João Figueiredo, em pleno processo de redemocratização, é detectado pela Secretaria de Educação e Desporto (SEED) a ausência de uma política por parte dos órgãos governamentais voltada para as questões relacionadas à Educação Física e ao Desporto para as pessoas com deficiência e “excepcionais”.

O Projeto Integrado, SEED/Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) fez com que houvesse a articulação dos órgãos responsáveis pela política e programa de Educação Física e Desportos no âmbito federal, do SEED e do CENESP e tinha como objetivo: “investigar a ausência de uma política nacional de Educação Física, desporto e esporte para todos, ajustados às necessidades desta prática com excepcionais” (ARAÚJO, 1997, p. 29).

A última etapa do projeto integrado foi a realização do Encontro Nacional: “A pessoa deficiente e sua problemática”, realizado entre os dias 18 e 20 de junho de 1985, na Câmara dos Deputados, em Brasília. Esse evento se deu através de uma convocação das comissões de Esporte e Turismo, Educação e Saúde, com a participação de um delegado de cada Unidade Federada e representante das Instituições Nacionais envolvidas. O encontro teve como objetivo convocar a classe política a participar do esforço desenvolvido no setor, visando à compatibilização das propostas de acordo com as regiões.

Araújo (1997) afirma que coube aos 36 professores, em sua maioria envolvidos com pessoas com deficiência, a redação final do grupo relacionado com a Educação Física e o Desporto. Esperavam que fosse criada uma lei, através de um projeto, que atendesse às reivindicações elaboradas, mediante os dados obtidos ao longo do desenvolvimento do Projeto Integrado. Apontaram, ainda, 35 pontos que deveriam ser implementados para a superação do descaso nessa área. Esses

pontos estão relacionados à necessidade de se criarem setores ou mecanismos de assessorias, por especialidades, dentro da estrutura administrativa do CENESP, da SEED, do Conselho Nacional do Desporto (CND) e dos órgãos responsáveis pela Educação Física e Desporto nos âmbitos estaduais e municipais no sentido de conhecer as carências de recursos humanos, o despreparo de grande parte dos recursos humanos existentes, a carência de materiais e instalações adequadas.

Em razão das dificuldades levantadas e verificadas as prioridades de ações do MEC e da SEED, o grupo de trabalho, segundo Araújo (1997), elegeu como sendo de caráter emergencial as seguintes ações:

- a) treinamento em caráter emergencial para os profissionais de educação física em atividade na área,
- b) especialização de recursos humanos,
- c) negociação imediata com Instituições de Ensino Superior para que os cursos de Educação Física incluíssem uma disciplina de fundamentos básicos de Educação Especial no currículo de graduação, uma vez que os currículos dos cursos de Educação Física encontravam-se em reformulação.

Essa reivindicação foi contemplada através da Resolução nº. 03 de 16/07/1987, e teve a sua efetivação em 1988 (LIMA, 1998).

#### 2.3.1.3 Plano nacional de ação conjunta para integração da pessoa deficiente

Lançado em novembro de 1985, o Plano Nacional de Ação Conjunta para integração da pessoa deficiente foi tido como prioridade no governo do presidente José Sarney. De acordo com Araújo (1997), a busca de caminhos que pudessem contribuir para a efetivação da integração social das pessoas com deficiência, com problemas de conduta e superdotados, apontavam para a necessidade da criação de uma coordenação em nível nacional. Com a finalidade de planejar, estimular, fiscalizar as ações dos diferentes órgãos governamentais e de identificar os recursos financeiros e humanos, que pudessem garantir a implantação e o desenvolvimento do Plano Nacional de Ação Conjunta, para que se passassem da teoria à prática os esforços despendidos por diferentes segmentos governamentais até então. Tinha

por objetivo o aprimoramento da Educação Física e a Integração, na sociedade, das pessoas com deficiência.

Essa Política Nacional de Ação Conjunta foi elaborada, levando-se em consideração os dados históricos de sua criação, que contribuíram para a situação atual da Educação Especial nacional, o seu envolvimento com a iniciativa privada, a criação de dependências das ações de diferentes Ministérios no sentido de prevenção e as soluções para os problemas instalados na Educação Especial e sua abrangência. Propunha, ainda, a reformulação do CENESP, visando a uma integração das questões administrativas de maneira ampla e irrestrita. No entanto, se contradiz quando aponta a necessidade de se criar uma coordenação para integração da pessoa com deficiência que se propusesse a responder pelas ações de diferentes órgãos administrativos, efetivando, assim, os objetivos (ARAÚJO, 1997).

A chamada reformulação do CENESP foi desencadeada com a criação do comitê a fim de traçar política de ação conjunta, destinada ao aprimoramento da Educação Especial e a integração, na sociedade, das pessoas com deficiência, com problemas de conduta e superdotados. Em 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), órgão central de direção superior do Ministério da Educação. Diante dessa mudança, é efetivada a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), respaldada nas seguintes justificativas:

- a) sentindo a falta de um órgão político com a função de articular as ações entre governo e as diferentes esferas da sociedade no sentido de estabelecer uma linha única de atuação, visando à integração da pessoa com deficiência, e:
- b) considerando o propósito do governo de assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos,
- c) considerando exigir tal asseguramento, conscientização coletiva, mobilização social, a ser liderada pelo poder público mediante ação integrada de seus órgãos e entes,
- d) considerando o plano nacional de ação conjunta para integração da pessoa com deficiência que lhe trouxe o comitê instituído pelo Decreto nº. 91.872 de 4 de novembro de 1985,

e) considerando a proposta, naquele documento, de se confiarem a coordenação única, situada na Presidência da República, as atividades de planejamento, programação e acompanhamento das ações do Governo relativas às pessoas com deficiência.

A CORDE foi instituída através do Decreto Lei nº. 93.481, em 29 de outubro de 1986, pelo governo do presidente José Sarney. Competiria à CORDE (artigo 5º):

- a) elaborar os planos e programas objetivos do artigo 2º;
- b) propor medidas necessárias à completa implantação e ao adequado desenvolvimento desses planos e programas, inclusive os as pertinentes recursos e as de caráter legislativo.
- c) acompanhar e orientar a execução, pela administração federal, dos planos, programas e medidas a que alude este artigo (ARAÚJO, 1997, p. 41).

Embora o Desporto Adaptado não apareça neste contexto, o autor ressalta que a CORDE respondeu por inúmeros acontecimentos ligados à pessoa com deficiência e ao desporto. A participação da equipe brasileira na Paraolimpíadas de Seul, em 1988, foi de inteira responsabilidade da CORDE, que mantinha o desporto dentro de sua proposta original como fator relevante de integração. A CORDE apoiou vários projetos nessa área, que serão estudados a seguir.

#### 2.3.1.4 Plano Plurianual 1991-1995

Foi criada, através da Lei nº. 8.028 de 12 de abril de 1990, regulamentada pelo Decreto nº. 99.244, de 10 de maio de 1990, a Secretaria dos Desportos, dentro da estrutura organizacional da Presidência da República do governo do Presidente Fernando Collor de Mello, tendo este ato o objetivo “de estabelecer relevância ao desporto brasileiro como direito de todos os cidadãos e instrumento essencial à melhoria da qualidade de vida da população” (ARAÚJO, 1997, p. 42).

A implantação de um órgão central, responsável pela coordenação da Política Nacional dos Desportos, é decorrência do diagnóstico setorial em que são

ressaltadas as atividades elitistas, concentradas em benefícios, não favorecendo a faixa da população mais carente. Esperava-se, a partir de então, inflexionar-se a tendência histórica de desenvolvimento da área no curto e médio prazo, mediante programas e projetos de cunho social e através da promoção e adequação das estruturas desportivas existentes.

As políticas daquele governo visavam à incorporação das atividades esportivas por toda a população. Os princípios norteadores do programa e do projeto dessa Secretaria a serem respeitados e a estarem sempre presentes, dentre outros, e citados por Araújo (1997, p. 42) eram:

- igualdade de todos no acesso às atividades desportivas e liberdade de prática individual, sem qualquer tipo de discriminação;
- co-responsabilidade do Estado no fomento diferenciado das práticas formais e não formais (atendendo ao exposto no artigo 217 da CF de 1988);
- prioridade para a prática de massa e para aqueles empreendimentos que disseminem os benefícios nas camadas mais pobres da população;
- fomento e promoção do desporto das pessoas com deficiência.

Sendo estes princípios norteadores do projeto daquele governo e baseando-se no diagnóstico da realidade em que se encontravam o desporto brasileiro, no momento de elaboração do plano, vários problemas relacionados ao insucesso de políticas anteriores foram destacados. As causas deste atraso foram relacionadas aos seguintes fatos, dentre outros, e citados também por Araújo (1997, p. 43):

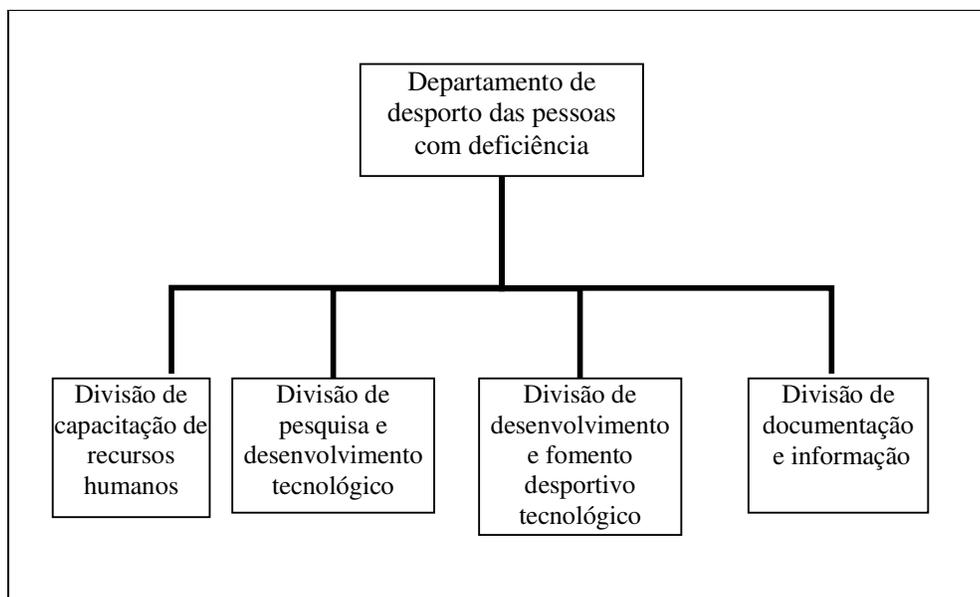
- permanente falta de recursos financeiros e, dentro desta situação de escassez, a inexistência de critérios científicos de decisão que definissem benefícios, custos e prioridades;
- vigência de uma legislação ultrapassada que, com o tempo, descompassou-se das aspirações e necessidades da sociedade brasileira;
- o trabalho isolado e autônomo dispensado aos desportos, sem a efetivação de política integrada com os outros setores, desprezando, conseqüentemente, suas interdependências sistêmicas no processo de desenvolvimento social;
- a interpretação tendenciosa que, historicamente, considerou o desporto de alto rendimento e o futebol profissional como os mais

prioritários, conduzindo a uma visão hipotrofiada e uma perspectiva elitista da área;

- referencial positivista presente em todas as manifestações desportivas, privilegiando somente as elites e excluindo os carentes, os idosos e as pessoas com deficiência e outros;

- situação de carência vivida pela maioria da população brasileira em cujas prioridades cotidianas surgem a alimentação, a saúde, a segurança, a habitação e outras necessidades básicas, antecedendo qualquer ideia de esporte e lazer.

Com a criação da Secretaria dos Desportos da Presidência da República, a pessoa com deficiência é contemplada com um Departamento em sua estrutura organizacional. Este era constituído por quatro divisões, como demonstra o organograma a seguir:



Organograma 1: Organograma da Secretaria de Desporto da Presidência da República. Fonte: Adaptado de ARAÚJO (1997, p. 45).

Ressalta-se que estavam previstas metas a serem desenvolvidas durante os cinco anos de governo, nas quatro divisões do Departamento de Desporto das pessoas com deficiência. Essas metas foram previstas para as regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

O plano estabelecia também os produtos ou serviços a serem prestados nos diferentes extratos da comunidade, através dos outros programas do Plano

Plurianual do Governo, Programa Desporto e Sociedade e Programas Especiais. Fernando Collor de Mello também estabelecia meios para prestar contas à sociedade, através de divulgação dos resultados dos Programas durante o seu Governo.

Esse plano elabora o programa de desportos das pessoas com deficiência para o quinquênio do governo, o qual era constituído de subprogramas dentro de quatro divisões:

- a) Subprogramas de capacitação de recursos humanos;
- b) Subprogramas de Pesquisa e Desenvolvimento tecnológico;
- c) Subprogramas de Desenvolvimento e Fomento Desportivo;
- d) Subprograma de Documentação e Informação.

Estas foram as metas previstas, que deveriam ser cumpridas durante os cinco anos de governo. Todos os subprogramas estabeleciam o atendimento em nível nacional, visando suprir as necessidades por eles detectadas.

O Subprograma de Capacitação de Recursos Humanos estava voltado para o atendimento no novo currículo do curso de Educação Física implantado a partir de 1990, por força da Resolução nº. 03/87 do Conselho Federal de Educação (CFE), bem como sensibilizar as IESs no sentido de criarem disciplinas, visando proporcionar aos futuros profissionais condições de atendimento junto à pessoa com deficiência. Visavam, ainda, a capacitação de recursos humanos em pós-graduação, aperfeiçoamento e atualização (ARAÚJO, 1997; LIMA, 1998).

O Subprograma de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico tinha por objetivos incentivar a produção do conhecimento científico na área através de financiamento de pesquisas que pudessem facilitar a prática do esporte pelas pessoas com deficiência, avaliar os efeitos e os resultados obtidos na área físico-social, estimular a evolução e o aperfeiçoamento tecnológico dos materiais empregados na construção de equipamentos utilizados para a prática dos esportes e, finalmente, incentivar a investigação que viesse a contribuir para a renovação dos métodos e instrumentos utilizados.

O Subprograma de Desenvolvimento e Fomento Desportivo foi criado para apoiar técnica e financeiramente os eventos das entidades reconhecidas e integrantes do sistema desportivo nacional. Visava, ainda, ao atendimento às pessoas com deficiência que seria viabilizado com a colaboração das seguintes

entidades: CORDE, Secretarias Estaduais e Municipais de Esporte, Cursos de Educação Física, Associação Brasileira de Desportos para Cegos, Confederação Brasileira de Desportos para Surdos, Associação Nacional de Desporto para Excepcionais, Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi, Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais entre outras.

O Subprograma de Documentação e Informação prontificava-se a coletar e analisar materiais científicos e documentações, com o objetivo de organizar o acervo da área.

Com a saída do presidente Fernando Collor de Mello e a entrada de Itamar Franco, a Secretaria de Esporte da Presidência da República foi transformada em um departamento do Ministério da Educação e Cultura e o departamento de esporte para as pessoas com deficiência, em uma coordenação do departamento de desporto sociocultural.

Essa coordenação contava com duas divisões, uma de capacitação técnica e outra de desenvolvimento e fomento desportivo. A divisão de capacitação técnica estabeleceu como prioridade a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, diferente da proposta anterior que era de formação de pessoal na área técnica; já a divisão de desenvolvimento e fomento esportivo mantinha a proposta de incentivar a realização de eventos na área.

Então, de acordo com Araújo (1997), logo após o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, pensou-se na necessidade de avaliar as ações implementadas no campo do esporte para a pessoa com deficiência pela Secretaria de Desporto criada dentro do plano plurianual.

Através de convites da SEED/MEC e sob a coordenação do departamento de desporto sociocultural e da coordenadoria de desporto das pessoas com deficiência, foi realizado, em Campinas, SP, o “Encontro Técnico de avaliação desportiva das pessoas portadoras de deficiência na década de 83/92”. Esse evento, promovido pelos órgãos governamentais para a avaliação das ações implementadas, é um ponto que marca o desenvolvimento do desporto adaptado nacional. Araújo (1997, p. 51), sobre o assunto, assim se expressa:

[...] entendendo que este período se caracteriza pelo surgimento de várias ações no sentido de *institucionalização* do desporto adaptado no Brasil, este encontro possibilitou a reunião da massa crítica de maior expressão nacional para uma análise dos resultados das ações do governo e da sociedade nesta área.

No final do Encontro, foram sugeridas algumas diretrizes no sentido de contribuir com o desenvolvimento do desporto adaptado no Brasil:

- a) a necessidade de se manter o setor de editoração da SEED/MEC;
- b) a divulgação dos relatórios dos profissionais que participaram de eventos internacionais em forma de vídeo ou publicações, como forma de ampliação do conhecimento adquirido;
- c) intercâmbio mais efetivo entre SEDES, universidades e entidades;
- d) implementação de ações em todos os níveis políticos, visando sensibilizar a sociedade para os problemas relacionados à pessoa com deficiência;
- e) garantir o esporte de alto rendimento para a pessoa com deficiência;
- f) articulação para a criação do Comitê Paraolímpico, visando à organização do desporto adaptado, à divulgação do mesmo, possibilitando a normatização das avaliações dos técnicos e atletas que participarem de eventos internacionais promovidos pelo Comitê Paraolímpico Internacional, e realização de seminário como forma de atualização e desenvolvimento do esporte adaptado brasileiro;
- g) a necessidade para a formação de outros profissionais ligados ao desporto, como dirigentes desportivos para atuação junto às associações e entidades representativas.

#### 2.3.1.5 A criação do INDESP

Com a reforma administrativa do governo Fernando Henrique Cardoso, articulada por Bresser-Pereira deu-se nova estrutura administrativa a diferentes órgãos, em que foi decretada a extinção de alguns órgãos, tendo sido criados e reestruturados outros. Foram então extintos a Secretaria de Esportes (SEDES), o

Conselho Superior do Desporto (CSD) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Esporte (FUNDESP).

A coordenação geral do esporte para a pessoa com deficiência a qual se encontrava no Departamento de Desporto Sociocultural do MEC, acompanha esta mudança em 1º de janeiro de 1995, quando é publicado no **Diário Oficial da União** a Medida Provisória nº. 813, que dispõe sobre a criação do cargo de Ministro de Estado Extraordinário dos Esportes.

O Decreto Lei nº. 1.437, de 4 de abril de 1995, aprova a estrutura regimental do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, tornando-a, assim, uma Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação que, de acordo com suas diretrizes e programas, tem como principal objetivo: “O esporte como instrumento de políticas públicas voltadas para a educação, a saúde, a alimentação e a cidadania dos segmentos definidos como prioritários: as crianças e adolescentes de baixa renda” (BRASIL, 1995, p. 1).

### 3. PROBLEMATIZAÇÃO

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos no sentido de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Esse movimento se constitui em paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, avançando em relação a ideias de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão nas relações sociais.

Portanto, historicamente e em um processo dialético, ao afastar o paradigma da institucionalização e adotar as ideias de normalização, foi criado o conceito de Integração, referente à necessidade de modificar a pessoa com deficiência – e não a sociedade –, de forma que esta pudesse assemelhar-se, o máximo possível, aos demais, para ser inserida e integrada no convívio social.

Entretanto, normalizar o indivíduo com deficiência passou a não fazer sentido. O conceito de normalidade é muito relativo e subjetivo. Diante disso, chegou-se à conclusão de que a sociedade também teria sua parcela de contribuição para o processo de inserção das pessoas com deficiência. Os sistemas sociais que, durante séculos, não contemplaram as necessidades específicas provenientes das deficiências humanas, teriam de se transformar de modo a atender a todos. O processo deve ser bi-direcional.

Orlandi e Rodriguez-Alcalá (2004, p. 18), retomando as reflexões de Alain Touraine sobre as transformações ocorridas no modelo piramidal da sociedade, afirmam que, atualmente, esse modelo teria sido substituído por uma visão horizontal da mesma:

Nós tínhamos o hábito de situar-nos uns em relação aos outros em escalas sociais de qualificação, de ingresso, de educação ou de autoridade. Nós substituímos essa visão vertical por uma visão horizontal, nós estamos no centro ou na periferia, dentro ou fora, na luz ou na sombra.

Essa desintegração fez com que a sociedade atual deixasse de ser uma sociedade de discriminação para tornar-se uma sociedade de segregação. Nessa perspectiva, Orlandi (2005) afirma que:

Para compreender as diferenças e a exclusão, é preciso, pois, recoletivizar fenômenos que foram individualizados. Restituindo-os ao processo social no qual são produzidos e que determinam o que fica fora ou dentro, incluindo ou excluindo, no centro ou na margem, na periferia.

Desse modo, recoletivizar esses fenômenos é a condição para instituir uma prática democrática, pois esta não se confunde com a tolerância pura ou a simples participação, nem com a afirmação de uma cidadania separada das relações sociais desiguais da sociedade.

Democracia que, para Touraine (1998, p. 65), significa “a busca da participação do maior número de indivíduos e de grupos os mais diferentes possíveis às mesmas atividades e às mesmas regras de organização, mas também e, sobretudo às mesmas formas de reconhecimento do outro.”

Diante dessas constatações e das inúmeras mudanças que são percebidas hoje eclodirem na sociedade, surge o movimento da inclusão, que é consequência da visão social de um mundo democrático, onde se anseia respeitar direitos e deveres de todos, independente das diferenças de cada um. A limitação de uma pessoa não pode diminuir seus direitos.

A proposta de inclusão social, econômica, política, cultural e educacional deve ser incondicional, não admitindo, portanto, qualquer forma de segregação, o que ainda não acontece. Esta opção de inserção, que tem como meta principal não deixar de fora nenhum aluno com deficiência que queira ser inserido no espaço universitário, questiona o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades, porque TODOS têm o direito de desenvolver-se em ambientes que não discriminem, mas que procurem lidar e trabalhar com as diferenças, respeitando os comprometeros e as limitações de cada um.

Mas, para que se possa conceber uma sociedade verdadeiramente inclusiva, é necessário continuar trilhando o longo caminho de inclusão de TODOS. Ainda se depara com o fato de que existem inúmeros segmentos sociais que não

têm sido contemplados nos seus mais elementares direitos humanos. Historicamente, a exclusão ainda tem permeado o cotidiano dos homossexuais, dos negros, dos índios, dos idosos e das pessoas com deficiência (COHEN, 1998). Nessa linha de raciocínio, Carmo (2005, p. 40) afirma que o modelo social “[...] precisa excluir uns para justificar a inclusão de outras, alimentando-se dessa contradição”.

Na verdade, a realidade brasileira tem mostrado que os direitos das pessoas com deficiência estão muito aquém de sua concretização. Muitas leis surgiram nas três esferas da administração pública brasileira: a federal (Constituição Federal, Decreto Lei nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004, e nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999), a estadual (Constituição do Estado) e a municipal (Lei Orgânica do Município), além da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) para garantir os direitos da pessoa com deficiência à educação, ao trabalho, à saúde, à habitação, ao esporte e lazer, aos meios de comunicação, havendo a necessidade da eliminação de barreiras físicas e naturais e de acabar com a discriminação contra essas pessoas. As leis, certamente, representam uma conquista pelo fundamental direito humano de essas pessoas serem reconhecidas como diferentes enquanto seres biológicos e sociais, mas nem por isso desiguais enquanto cidadãos. Carmo (2005) esclarece que é no moralismo concreto que se concebe a desigualdade concreta existente entre os homens como fruto histórico e estrutural da sociedade e não apenas como obras de meritocracia, capacidades e habilidades individuais. O não-respeito e o não-reconhecimento da cidadania dessas pessoas ainda fazem parte de seu cotidiano, apesar de seus direitos serem plenamente assegurados. O autor afirma, ainda, que:

[...] o problema mais grave da relação educação e a diversidade humana tem sido a tentativa nas políticas públicas de universalizar a individualidade, a partir da concepção de que todos os homens são diferentes e desiguais. Romper e superar a relação de alienação e domínio entre os desiguais é o mesmo que extinguir o próprio sistema econômico vigente, e isto poucos colocam como horizonte possível (CARMO, 2002, p. 38).

Mas sabe-se que os problemas sociais não podem ser enfrentados como situações autônomas, sem relação com as causas estruturais que os produzem.

Assegurar direitos e garantir o acesso à escolaridade passam por discussões que, obrigatoriamente, atravessam temas da realidade social, política, econômica e cultural brasileira. É dentro dessa complexidade que é preciso buscar, cada vez mais, a integração das políticas setoriais e o entrelaçamento de respostas ainda hoje muito segmentadas às necessidades sociais, para potencializar os resultados.

Segundo Moreira (2005), no Brasil, quase não há pesquisas que explicitem a real situação de pessoas com deficiência nas universidades, o que poderia indicar, sobretudo, a carência de políticas públicas que avancem para uma educação inclusiva no Ensino Superior.

Já Pacheco e Costas (2006) afirmam que os escassos estudos realizados sobre o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, nas IESs no Brasil, demonstram que são isoladas e insuficientes as iniciativas de proporcionar a eles apoio psicopedagógico para atender às demandas existentes.

Considera-se imprescindível que a instituição universitária continue atenta aos interesses, às características e às dificuldades apresentadas por todos no dia-a-dia. Dessa forma, a universidade precisa constituir-se como um espaço solidário, aberto, acolhedor e preparado a atender às peculiaridades de cada um. A colocação que em um primeiro momento faz-se pertinente é a constatação da dificuldade que as pessoas com deficiência têm ao chegarem às universidades, no que diz respeito a informações, ao atendimento e ao acompanhamento de suas ações.

## 4. METODOLOGIA

Esta parte do trabalho se propõe a esclarecer e justificar o caminho metodológico escolhido para uma pesquisa que se intitula quali-quantitativa, desde a necessária reflexão teórica, os desafios e processos concretos de investigação, as escolhas e as técnicas nesse percurso.

### 4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Atualmente, muito se tem discutido a respeito da tomada de decisão do pesquisador em relação à abordagem metodológica a ser utilizada para o desenvolvimento do trabalho. De acordo com Chizzotti (1991, p. 81), “o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”.

O critério para realizar a seleção das fontes de dados implica, diretamente, a forma como ocorrerá a generalização dos conhecimentos obtidos. Dessa forma, o pesquisador deverá expor e validar os meios e as técnicas adotadas, demonstrando, cientificamente, os dados colhidos e o conhecimento produzido.

Ainda, segundo o autor “a pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação” (Ibid., p. 85).

Com Severino (1990, p. 122), é possível comungar a ideia de que a escolha e a delimitação de um tema de pesquisa pressupõem sua relevância não só acadêmica, mas, sobretudo, social: “Na sociedade brasileira marcada por tantas e tão graves contradições, a questão da relevância social dos temas de pesquisa assume então um caráter de extrema gravidade.”

#### 4.1.1 Modelo de Estudo

Para atingir o objetivo desta pesquisa, o processo foi dividido em duas etapas:

- a) análise do referencial teórico;
- b) pesquisa de campo.

Na primeira etapa, optou-se por uma análise bibliográfica sobre temas relacionados à educação, inclusão, universidade e pessoa com deficiência. Também foi possível levantar, através de pesquisa bibliográfica, a realidade atual da pessoa com deficiência em relação aos aspectos social, cultural, político e econômico.

Na segunda etapa, a pesquisa de campo exploratória dividiu-se em duas partes. A primeira, um *Survey*, foi realizada com objetivo de quantificar e caracterizar as pessoas com deficiências matriculadas nas Instituições de Ensino Superiores, públicas ou privadas, na cidade de Juiz de Fora.

Nas IESs particulares, foram feitos contatos e abordagens iniciais às diretorias, secretarias ou núcleos de apoio psicopedagógico das 10 faculdades da cidade envolvidas neste estudo, com o objetivo de levantar a existência de alunos com deficiência regularmente matriculados e frequentes.

Em algumas instituições, de acordo com suas dinâmicas organizacionais, essa etapa foi suficiente para a coleta das informações iniciais. Foi ressaltado aqui o papel fundamental exercido pelos núcleos de apoio psicopedagógico das IESs particulares que centralizavam as informações a respeito da inclusão de pessoas com deficiência.

Foi necessário o contato com instituições de/para pessoas com deficiência da cidade de Juiz de Fora para que pudessem contribuir para o levantamento das informações. Foram feitos contatos com as Associações dos Cegos e dos Surdos de Juiz de Fora, que forneceram informações a respeito da inclusão de seus associados em alguma IES na cidade.

Após esse processo de coleta de informações e identificadas as faculdades e cursos frequentados por pessoas com deficiência, foram agendadas entrevistas com os respectivos coordenadores de cursos.

As entrevistas semiestruturadas, vistas aqui como principal instrumento para a coleta de dados empíricos, foram realizadas com os coordenadores dos cursos

que possuíam alunos com deficiência. Foram entrevistados 21 coordenadores de oito IESs particulares das 10 iniciais. Portanto, duas instituições informaram que não contavam, à época desta pesquisa, com alunos com deficiência em processo de inclusão. As entrevistas foram realizadas com intenção de estimular as pessoas entrevistadas a expressarem sua visão sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior, relatando as principais dificuldades na dinâmica metodológica dos cursos e apontando os caminhos construídos para que esse processo fosse, de fato, significativo na melhoria da qualidade da escolarização dessas pessoas.

Assumiu-se a escolha em entrevistar os coordenadores dos cursos por acreditar que estes têm uma visão processual e longitudinal do processo de inclusão da pessoa com deficiência nos cursos sob sua responsabilidade. Por outro lado, concorda-se com Rego (2003, p. 76), em que a visão dos sujeitos entrevistados é uma entre muitas possíveis. Conhecer as diferentes perspectivas enriqueceria muito este trabalho, mas ultrapassaria o limite cronológico estabelecido para a realização deste trabalho. Com isso, afirma-se que os depoimentos não foram tratados como materiais absolutos, capazes de esgotar a temática:

[...] as visões distintas não se excluem, pelo contrário, tendem a se integrar já que nenhuma esgota a realidade. [...] uma realidade que vista a partir de qualquer ponto permanecesse sempre idêntica, seria um conceito absurdo [...] cada vida é um ponto de vista [...] a única perspectiva falsa é essa que pretende ser a única (Ibid.).

Já na IES pública pesquisada, a UFJF<sup>18</sup>, optou-se por entrevistar os coordenadores de todos os cursos de graduação, tendo em vista os mesmos objetivos relatados anteriormente. Ressalta-se, porém, a inexistência de informações a respeito da inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação. Nenhum órgão tinha qualquer tipo de levantamento que fosse possível realizar uma análise com o objetivo de quantificar e caracterizar os alunos com deficiência em processo de inclusão. Novamente, o apoio e as informações das Associações de/para

---

<sup>18</sup> A região da Zona da Mata de Minas Gerais é contemplada pela atuação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a Universidade Federal de Viçosa.

pessoas com deficiência foram fundamentais na construção deste caminho exploratório inédito.

Após a realização dessas etapas, partiu-se para a realização das entrevistas com os alunos com deficiência matriculados e frequentes nos cursos de Educação Física, seja de IES pública ou privada. Na etapa do *Survey*, foi possível identificar apenas dois alunos nessas condições. Ambos com deficiência física, um com amputação de um dos membros inferiores acima do joelho causado por acidente automobilístico e outro aluno com lesão medular a nível de T10 causado também por acidente automobilístico. Ambos na mesma IES particular.

Na segunda etapa, foram analisados os discursos desses alunos com deficiências matriculados em cursos de Educação Física da cidade de Juiz de Fora.

Dada a problemática da pesquisa e seus objetivos, optou-se pela abordagem interpretativa, um método que permite organizar os dados sociais, preservando o caráter unitário do objeto social estudado, por meio do levantamento da história de vida dos entrevistados, buscando compreender quais são os sentidos que esses sujeitos estão produzindo em suas falas sobre seus corpos e a deficiência, e assim levantar as possíveis dificuldades que um universitário com qualquer tipo de deficiência possa enfrentar no Ensino Superior. Para se realizar a análise de dados, buscou-se trabalhar com a “Análise de Conteúdo” a partir do pensamento de Bardin (2008).

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. Esse recurso permitiu o acesso repetido e minucioso às informações coletadas.

#### **4.1.2 Instrumentos e procedimentos de coletas de dados**

Evidencia-se que dois instrumentos para a coleta do material empírico foram elaborados.

Para os coordenadores de curso, tanto das IESs particulares como da pública, foi elaborado um roteiro para a realização da entrevista, preenchido no início da mesma, contendo informações preliminares e importantes do encontro, tais como data, local, entrevistado, entrevistador, instituição e curso. Logo abaixo, foram

estabelecidas questões norteadoras que puderam ser analisadas pelos entrevistados antes de iniciar, de fato, a entrevista.

Para os alunos com deficiência dos cursos de Educação Física, foi elaborado um outro modelo de entrevista. Inicialmente contava com informações gerais da mesma forma do roteiro anterior só que com mais detalhes como data de nascimento, escolaridade, constituição familiar, trabalho, realização e preparação para o vestibular, etc., visando assegurar o domínio das informações relevantes para o delineamento do perfil dos indivíduos estudados.

O roteiro para as entrevistas foi elaborado com o objetivo de servir como uma referência, um guia para a condução dos depoimentos. As perguntas e os temas centrais serviram como diretrizes as quais possibilitaram que o sujeito estudado desenvolvesse seu próprio discurso. Sendo assim, as questões elaboradas não foram respondidas uma a uma, pois isso poderia empobrecer a narrativa do entrevistado, além de interromper o processo de pensamento.

#### **4.1.3 A realização das entrevistas**

Antes de realizar a entrevista, em uma conversa inicial, foram esclarecidos o propósito da pesquisa, as expectativas da participação do entrevistado, o estilo, assim como o pedido formal para que fosse gravada. Esse contato inicial se mostrou indispensável no decorrer do processo, pelo fato de contribuir, de forma significativa, para a interação entre entrevistador e entrevistado, além de servir como um estímulo inicial para que o indivíduo começasse a pensar e a se preparar para falar sobre o assunto.

As entrevistas foram realizadas em apenas uma sessão e, em horários e locais variados, sempre atendendo ao que era mais conveniente para o entrevistado, de forma geral, nos locais de trabalho dos coordenadores.

Ressalta-se que os encontros transcorreram de modo bastante produtivo. Os sujeitos participantes demonstraram, desde o início, grande interesse e disposição em prestar os depoimentos. Muitos já solicitavam acesso aos resultados desta pesquisa.

À medida que a entrevista prosseguia, o roteiro poderia sofrer modificações.

Em alguns casos, algumas questões se mostravam interessantes e necessárias, já outras, momentaneamente, insignificantes. Certas respostas forneciam novas pistas e rumos para as narrativas. Houve momentos em que as perguntas não eram necessárias, pois o indivíduo se mostrava entusiasmado com o tema.

Em alguns momentos, foram feitos pequenos comentários ou reformuladas as perguntas para que o entrevistado esclarecesse melhor alguma situação.

Acredita-se que essas intervenções são necessárias e não condutoras ou delimitadoras da entrevista, pois acredita-se que a pretensa neutralidade do pesquisador é uma ilusão, porquanto, no complexo processo de criação verbal, locutor e destinatário sempre estabelecem uma interação (REGO, 2003).

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Agora, serão apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada na IFES pública e nas IESs privadas da cidade de Juiz de Fora a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.

Posteriormente, serão analisados os conteúdos das entrevistas autobiográficas dos dois alunos com deficiência matriculados nos cursos de Educação Física em Juiz de Fora.

### 5.1 RESULTADO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO PÚBLICA – A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

A respeito do processo de inclusão na IFES de Juiz de Fora, foi possível levantar os seguintes dados totais:

A UFJF possui 11.000 alunos matriculados em 35 cursos, como se pode verificar na Tabela 2, sendo que, deste total, 8 (0,07%) são alunos autodeclarados com deficiência, 3 com deficiência visual, 3 com deficiência física e 2 com deficiência auditiva.

Tabela 2: Dados referentes à inclusão de pessoas com deficiência na UFJF.

Total de alunos	Número de Cursos	Alunos com Def. Visual	Alunos com Def. Física	Alunos com Def. Auditiva	TOTAL	%
11.000	35	3	3	2	08	0,07

Fonte: O autor (2009).

Vale lembrar que, dos 35 cursos, somente 6 possuem alunos autodeclarados com deficiência: Medicina: 2 matrículas (1 aluno com deficiência visual e 1 aluno com deficiência auditiva); Pedagogia: 2 matrículas (1 aluno com deficiência visual e 1 aluno com deficiência auditiva).

Os cursos de Direito, Psicologia, Comunicação e Ciência da Computação possuem somente 1 (uma) matrícula cada um, como se pode verificar na Tabela 3 e no Gráfico 26.

Tabela 3: Alunos com deficiência por cursos da UFJF.

<b>Cursos</b>	<b>Def. Visual</b>	<b>Def. Auditiva</b>	<b>Def. Física</b>	<b>Def. Mental</b>	<b>TOTAL</b>
Pedagogia	1	1	-	-	2
Medicina	1	1	-	-	2
Direito	-	-	1	-	1
Psicologia	-	-	1	-	1
Comunicação	1	-	-	-	1
Ciência da Computação	-	-	1	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>8</b>

Fonte: O autor (2009).

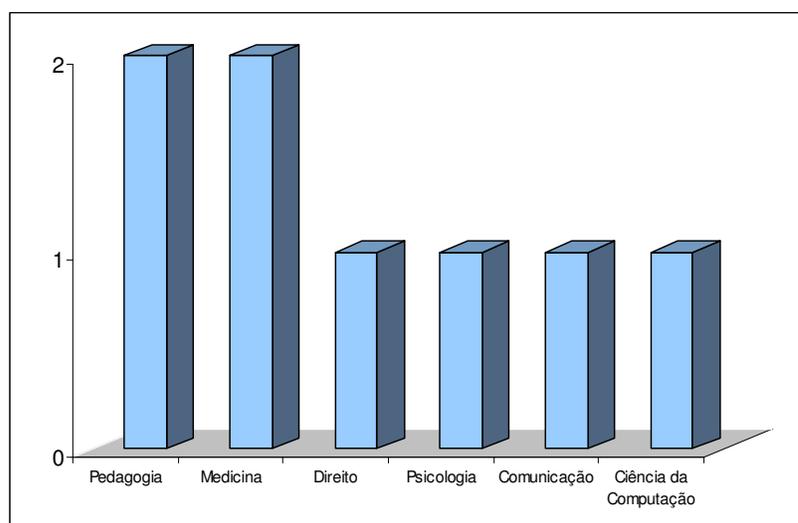


Gráfico 26: Alunos com deficiência por cursos da UFJF.

Fonte: O autor (2009).

Numa perspectiva de matrículas desses alunos com deficiência por turno, percebe-se, de acordo com a Tabela 4 e o Gráfico 27, que existe um equilíbrio. São 4 matrículas de alunos autodeclarados com deficiência no turno diurno e 4 matrículas no turno noturno.

Tabela 4: Alunos com deficiência matriculados por turno de estudo na UFJF.

Turno	Def. Visual	Def. Auditiva	Def. Física	Def. Mental	TOTAL
Diurnos	1	1	2	-	4
Noturnos	2	1	1	-	4
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>8</b>

Fonte: O autor (2009).

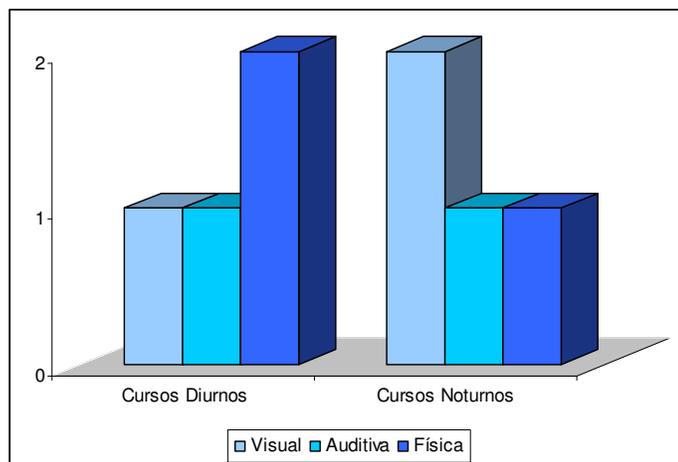


Gráfico 27: Alunos com deficiência matriculados por turno de estudo na UFJF.

Fonte: O autor (2009).

Tal equilíbrio não ocorreu quando foram analisadas as matrículas por sexo. Na Tabela 5 e no Gráfico 28 percebe-se que existem 5 matrículas de alunos do sexo feminino (3 com deficiência visual e 2 com deficiência auditiva) e 3 matrículas de alunos autodeclarados com deficiência, sendo esses do sexo masculino (todos com deficiência física).

Tabela 5: Alunos com deficiência matriculados/sexo na UFJF.

Sexo	Def. Visual	Def. Auditiva	Def. Física	Def. Mental	TOTAL
Masculino	-	-	3	-	3
Feminino	3	2	-	-	5
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>8</b>

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

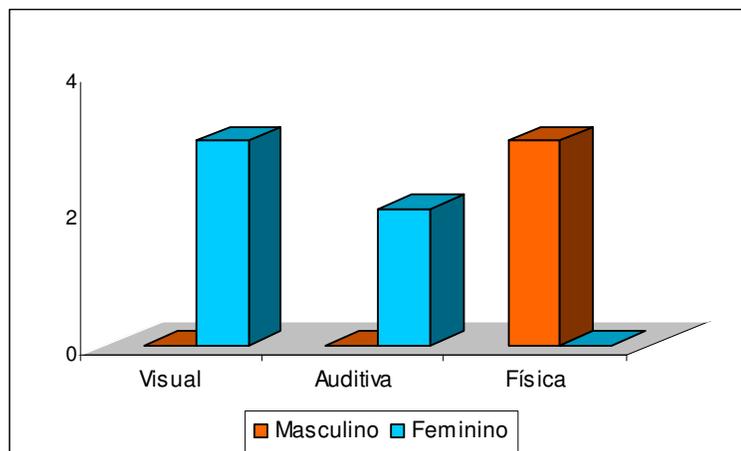


Gráfico 28: Alunos com deficiência matriculados por sexo na UFJF.  
Fonte: O autor (2009).

Interessante se mostra a análise da Tabela 6 e do Gráfico 29 sobre a divisão do número de matrículas por área de conhecimento. Ressalta-se que a área do conhecimento que mais possui matrícula de alunos autodeclarados com deficiência é a de Humanidades com 5 matrículas (2 alunos com deficiência visual, 1 aluno com deficiência auditiva e 2 alunos com deficiência física), seguidas pela área da Saúde com 2 matrículas (1 aluno com deficiência visual e 1 aluno com deficiência auditiva) e Exatas com 1 matrícula ( 1 aluno com deficiência física).

Tabela 6: Alunos com deficiência matriculados por área de conhecimento na UFJF.

Área	Def. Visual	Def. Auditiva	Def. Física	Def. Mental	TOTAL
Humanas	2	1	2	-	5
Saúde	1	1	-	-	2
Exatas	-	-	1	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>8</b>

Fonte: O autor (2009).

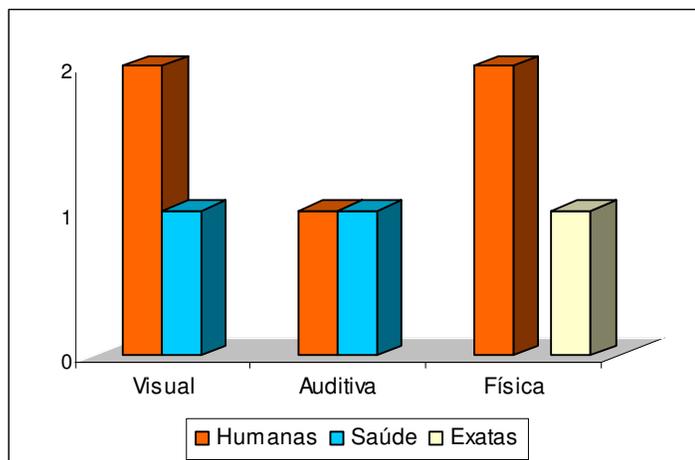


Gráfico 29: Alunos com deficiência matriculados por área de conhecimento na UFJF.  
Fonte: O autor (2009).

Esse foi o diagnóstico levantado da situação da inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Sabe-se, de acordo com o Censo 2000 (IBGE, 2000), que cerca de 14,5% da população brasileira possuem deficiência ou alguma ou grande dificuldade de andar, ouvir ou enxergar. Em se tratando de Juiz de Fora, cidade da Zona da Mata de Minas Gerais, considerando essa estimativa, é possível chegar ao valor de 72.500 pessoas nesta condição.

Especificamente neste estudo, em que se aborda o acesso ao ensino superior, pode-se perceber, conforme os levantamentos realizados e expostos no capítulo I, que cerca de 5% do número total de pessoas com deficiência estão na faixa etária compreendida entre 20 e 24 anos, idade que julgamos ser mais propensa ao ingresso no Ensino Superior.

Portanto, levando-se em conta apenas a população residente em Juiz de Fora, seria possível chegar a uma demanda para o Ensino Superior de 3.625 pessoas com algum tipo de deficiência.

Sobre a meta do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de até em 2010, possibilitar o ingresso no ensino superior de cerca de 30% dos jovens na faixa etária compreendida entre 19 a 24 anos, criar-se-ia, em Juiz de Fora, uma demanda, pelo menos teórica de 1.088 pessoas com deficiência a serem incluídas no ensino superior.

Mas sabe-se que o acesso, a permanência e a continuidade da

escolarização da pessoa com deficiência não é ainda uma realidade. Diversos fatores culturais, políticos e sociais ainda contribuem para a manutenção desse quadro de dificuldade e até negação do direito de acesso à educação. Dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2007) apontam para o índice de apenas 0,1% de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil. Valor a que ainda não foi possível chegar na IFES de Juiz de Fora, que ficou na ordem de 0,07%, como mostrado anteriormente.

## 5.2 RESULTADO DA PESQUISA NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS

Apresentam-se, a seguir, os resultados do levantamento referente à rede privada de Ensino Superior em Juiz de Fora. Sabe-se, por meio de dados nacionais do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2007), que a abrangência de matrículas sempre foi maior na rede privada. Em Juiz de Fora, não é diferente.

Percebe-se, por meio dos dados apresentados na Tabela 7, que as 10 IESs privadas pesquisadas contam com 20.631 alunos matriculados em 85 cursos. Dessas 10 Instituições, 8 possuíam matrículas de alunos autodeclarados com deficiência à época da pesquisa.

Assim, do total de 20.631 alunos matriculados, 37 alunos (0,17%) são autodeclarados com deficiência, distribuídos do seguinte modo: 15 matrículas de alunos com deficiência visual, 12 com deficiência física e 10 com deficiência auditiva, como se pode verificar na Tabela 7, a seguir:

Tabela 7: Dados referentes à inclusão de pessoas com deficiência nas IESs privadas de Juiz de Fora.

<b>Total de alunos</b>	<b>Número de Cursos</b>	<b>Alunos com Def. Visual</b>	<b>Alunos com Def. Física</b>	<b>Alunos com Def. Auditiva</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
20.631	85	15	12	10	37	0,17

Fonte: O autor (2009).

Quando se analisam os dados da inclusão de alunos com deficiência por IES privada, percebe-se que, em valores absolutos, variam, de acordo com dados apresentados na Tabela 8 e no Gráfico 30, de, no máximo, 12 matrículas e, no mínimo, 1 (uma) matrícula, sendo que, percentualmente, os valores oscilaram entre 0,0% e 1,30%:

Tabela 8: Dados referentes à inclusão de pessoas com deficiência por IES privada.

Universidade/ Faculdade	Alunos matriculados	Cursos	Alunos com deficiência	% alunos com deficiência
A	4.000 alunos	14	12	0,30%
B	2.000 alunos	6	7	0,35%
C	3.000 alunos	12	5	0,16%
D	1.200 alunos	6	3	0,25%
E	1.900 alunos	6	3	0,15%
F	230 alunos	1	3	1,30%
G	4.400 alunos	17	3	0,06%
H	765 alunos	4	1	0,13%
I	1.136 alunos	5	-	0%
J	2000 alunos	14	-	0%
<b>TOTAL</b>	<b>22.631 alunos</b>	<b>85</b>	<b>37</b>	<b>0,17%</b>

Fonte: O autor (2009).

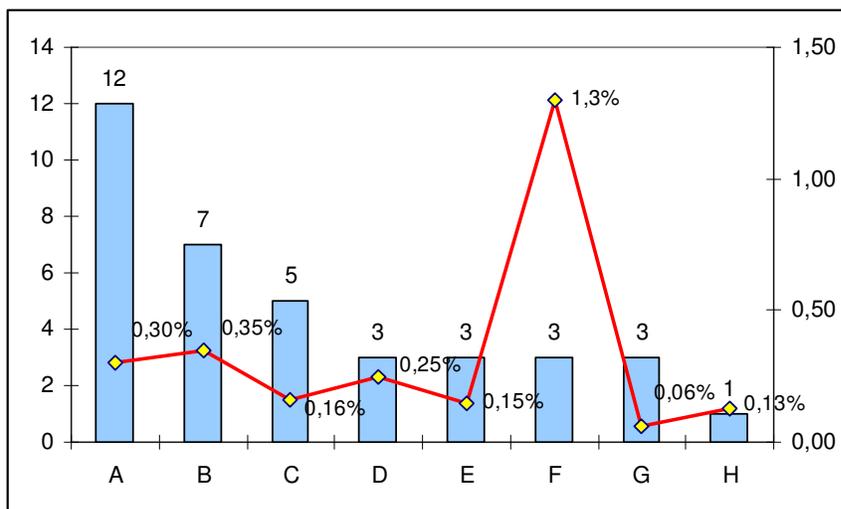


Gráfico 30: Valores absolutos e percentuais de matrículas de alunos com deficiência por IES privada.

Fonte: O autor (2009).

Analisando mais detalhadamente os dados, observa-se que, mesmo tendo um número maior de alunos com deficiência, proporcionalmente, este valor torna-se

baixo quando comparado com o total de alunos da Instituição. Isso ocorre, por exemplo, com a IES “A”<sup>19</sup>, conforme dados do Gráfico 30, que apresenta 12 alunos autodeclarados com deficiência em seus cursos, correspondendo a 0,30%. Comparando com a IES “F” podemos notar que esta apresenta um número menor de alunos autodeclarados com deficiência, mas proporcionalmente um valor maior do que a IES “A”, ou seja, 1,3%.

Os valores relativos mostram também que as instituições pesquisadas se encontram acima dos valores nacionais de inclusão no Ensino Superior, de 0,1%, exceto a IES “G”. Foi possível identificar ainda que, dos 85 cursos das IESs privadas, 21 possuem matrículas de alunos autodeclarados com deficiência.

Sobre a frequência de matrículas por cursos, a Tabela 9 apresenta esta distribuição:

Tabela 9: Alunos com deficiência por cursos nas IESs privadas.

<b>Cursos</b>	<b>Def. Visual</b>	<b>Def. Física</b>	<b>Def. Auditiva</b>	<b>Def. Mental</b>	<b>TOTAL</b>
Pedagogia	2	1	4	-	7
Direito	5	1	-	-	6
Comunicação	2	2	-	-	4
Administração	1	2	1	-	4
Fisioterapia	1	1	1	-	3
Psicologia	2	1	-	-	3
Educação Física	-	2	-	-	2
Ciências Contábeis	-	-	1	-	1
História	1	-	-	-	1
Turismo	-	1	-	-	1
Ciências Biológicas	-	-	1	-	1
Arquitetura	-	-	1	-	1
Design Gráfico	-	-	1	-	1
Matemática	1	-	-	-	1
Sistemas para Internet	-	1	-	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>-</b>	<b>37</b>

Fonte: O autor (2009).

Observa-se que são 7 matrículas nos cursos de Pedagogia, 6 nos cursos de Direito, 4 nos cursos de Comunicação e Administração, 3 nos de Fisioterapia e Psicologia, 2 no curso de Educação Física e somente 1 (uma) em cada um dos seguintes cursos: Ciências Contábeis, História, Turismo, Ciências Biológicas, Arquitetura, Design Gráfico, Matemática e Sistemas para Internet.

<sup>19</sup> As IESs privadas serão chamadas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, conforme demonstrado na Tabela 8.

Numa perspectiva de matrículas por turno, de acordo com dados da Tabela 10 e do Gráfico 31, percebe-se que há 3 matrículas (8,1%) de alunos autodeclarados com deficiência em cursos diurnos contra 34 matrículas (91,9%) em cursos em período noturno. Tais valores encontram-se na mesma lógica de distribuição com os valores nacionais de matrículas em IESs privadas, ou seja, segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2007), existem 3.639.413 matrículas na rede privada, sendo que 1.094.449 (30%) são matrículas em cursos diurnos e 2.544.964 (70%) em cursos noturnos.

Tabela 10: Alunos com deficiência matriculados por turno de estudo nas IESs privadas.

Turno	Def. Visual	Def. Auditiva	Def. Física	Def. Mental	TOTAL
Diurnos	-	1	2	-	03
Noturnos	15	11	8	-	34
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>10</b>		<b>37</b>

Fonte: O autor (2009).

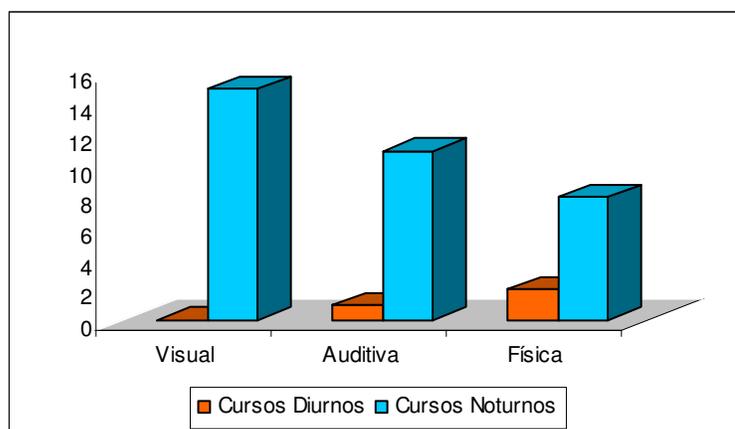


Gráfico 31: Alunos com deficiência matriculados por turno de estudo nas IESs privadas.

Fonte: O autor (2009).

Neste momento, serão analisadas matrículas de alunos nos cursos superiores por sexo. Conforme dados apresentados na Tabela 11 e no Gráfico 32, a seguir, foi possível detectar a existência de 25 matrículas de alunos do sexo masculino (9 com deficiência visual, 6 com deficiência auditiva e 10 com deficiência física) e 12 matrículas de alunos do sexo feminino (6 com deficiência visual, 4 com

deficiência auditiva e 2 com deficiência física):

Tabela 11: Alunos com deficiência matriculados por sexo nas IESs privadas.

Sexo	Def. Visual	Def. Auditiva	Def. Física	Def. Mental	TOTAL
Masculino	9	6	10	-	25
Feminino	6	4	2	-	12
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>-</b>	<b>37</b>

Fonte: O autor (2009).

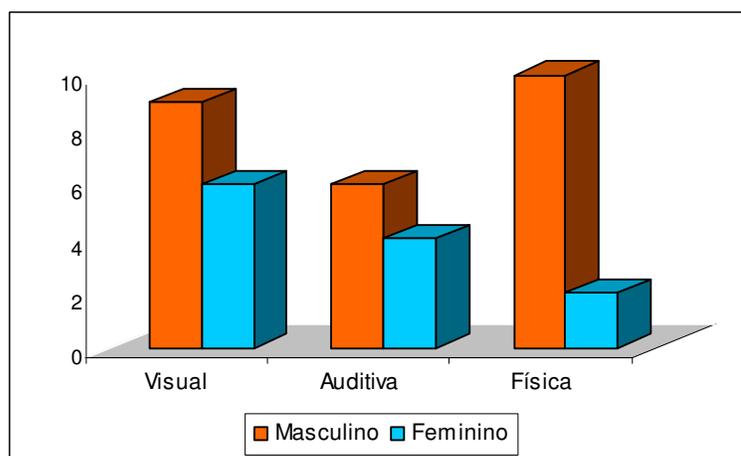


Gráfico 32: Alunos com deficiência matriculados por sexo nas IESs privadas.

Fonte: O autor (2009).

Desse modo, ao se comparar esses dados com os dados do CES do MEC/INEP, no tocante à rede privada, há 2.030.177 (55,8%) matrículas de alunos do sexo feminino e 1.609.236 (44,2%) alunos do sexo masculino.

Portanto, transportando esses valores para uma análise com as matrículas de alunos com deficiência em Juiz de Fora, percebe-se que há uma inversão de valores, ou seja, existem mais alunos do sexo masculino com deficiência do que alunos do sexo feminino com deficiência matriculados na rede privada.

Sobre as matrículas por área de conhecimento, a Tabela 12 e o Gráfico 33 demonstram esta divisão. Nas IESs privadas, a área do conhecimento que mais possui matrícula de alunos autodeclarados com deficiência também é a de Humanidades, com 27 matrículas (13 com deficiência visual, 8 com deficiência física

e 6 com deficiência auditiva), seguida pela área da Saúde, com 6 matrículas (1 aluno com deficiência visual, 3 com deficiência física, 2 com deficiência auditiva); e a área de Exatas, com 4 matrículas (2 alunos com deficiência auditiva, 1 com deficiência física e 1 com deficiência visual).

Tabela 12: Alunos com deficiência matriculados por área de conhecimento nas IESs privadas.

Área	Def. Visual	Def. Auditiva	Def. Física	Def. Mental	TOTAL
Humanas	13	06	08	-	27
Saúde	01	02	03	-	06
Exatas	01	02	01	-	04
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>-</b>	<b>37</b>

Fonte: O autor (2009).

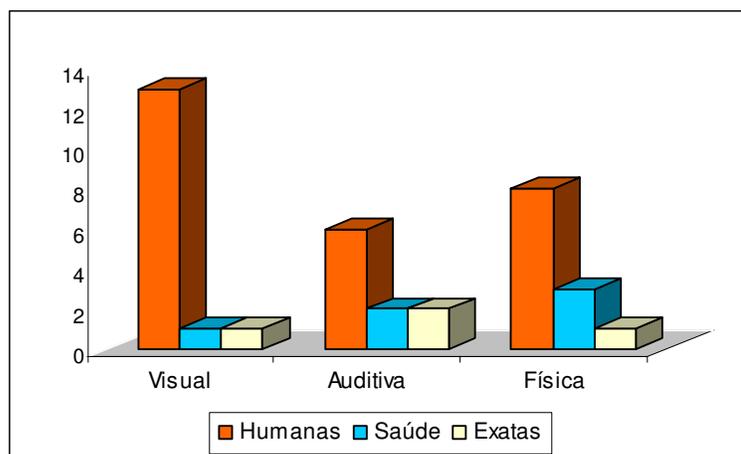


Gráfico 33: Alunos com deficiência matriculados por área de conhecimento nas IESs privadas.

Fonte: O autor (2009).

### 5.3 PERFIL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O objetivo deste trabalho, além do levantamento apresentado anteriormente, e por se tratar de um Programa de Mestrado em Educação Física, é o de contar a história representativa de toda a luta, dificuldades e superação da pessoa com deficiência para chegar ao Ensino Superior. Para tanto, o pesquisador utilizou-se dos relatos dos alunos autodeclarados com deficiência dos cursos de

Educação Física das instituições pesquisadas.

Em Juiz de Fora, há 5 instituições que oferecem curso de bacharelado e licenciatura em Educação Física, sendo 4 privadas e 1 (uma) pública, abrangendo cerca de 900 alunos matriculados. Deste total, encontram-se, na fase anterior da pesquisa, somente 2 alunos (0,22%) autodeclarados com deficiência matriculados e frequentes em um curso de Educação Física. Ambos são do sexo masculino e com deficiência física por acidente automobilístico (paraplegia e amputação de um dos membros inferiores acima do joelho).

Importa ressaltar que também foram feitas entrevistas com o objetivo de traçar um perfil autobiográfico do processo percorrido por eles no acesso ao Ensino Superior. Para tanto, foram levantados dados pessoais e informações como: causa da deficiência, sexo, local de nascimento, origem social, idade, estado civil, existência ou não de filhos, profissão, profissão dos pais e posição de nascimento na família.

A configuração que será apresentada no Quadro 4 procura esclarecer, de forma sintética os relatos iniciais que serão posteriormente analisados sobre a amostra deste estudo, que se constitui pelos dois únicos alunos, João e Pedro<sup>20</sup>, com deficiência, que cursam Educação Física em Juiz de Fora:

---

<sup>20</sup> Os nomes fictícios são para preservar o anonimato dos entrevistados e dos familiares citados nos relatos autobiográficos desta pesquisa.

	JOÃO	PEDRO
Tipo de deficiência	Física – paraplegia de MMI <sup>21</sup>	Física – amputação acima do joelho de um dos MMI
Causa da deficiência	Acidente automobilístico	Acidente automobilístico
Idade na época do acidente	17 anos	18 anos
Ano de ingresso/ Período atual / turno	2006 / 4º período / diurno	2009/1º período / noturno
Sexo	M	M
Cidade de nascimento	Juiz de Fora – MG	Mar de Espanha - MG
Cidade onde moram os pais	Juiz de Fora – MG	Guarará - MG
Idade	29 anos	20 anos
Estado civil	Solteiro	Solteiro
Filhos	Não tem	Não tem
Profissão à época do acidente	Estudante	Costureiro
Família atual	Mora em Juiz de Fora com os pais	Mora em Juiz de Fora com a tia
Profissão dos pais	Aposentados	Pai – serviços gerais Mãe – doméstica
Irmãos: posição no nascimento	Filho único	2º de 4 irmãos
Ensino Fundamental	Escola Pública em Juiz de Fora	Escola Pública em Guarará
Ensino Médio	Escola Pública em Juiz de Fora	Escola Pública em Juiz de Fora
Curso profissionalizante	Mecânica de manutenção	Não fez
Curso pré-vestibular	Não fez	Fez, na rede privada
Recebe bolsa	Integral da própria IES privada	Integral do PROUNI

Quadro 3: Perfil dos alunos com deficiência dos cursos de educação física pesquisados.  
Fonte: O autor (2009).

Com a apresentação desse Quadro, é possível vislumbrar as realidades distintas e construtoras da singularidade na história de vida dos entrevistados, esperando-se contribuir, assim, para os esclarecimentos cujos frutos são objetivos deste estudo.

<sup>21</sup> Membros Inferiores.

## 5.4 ANÁLISE DESCRITIVA DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Nesta seção, serão apresentadas as narrativas autobiográficas dos dois alunos matriculados no curso de Educação Física, em Juiz de Fora: João e Pedro.

Inicialmente, como ponto comum no tocante às suas singularidades, observa-se que ambos são do sexo masculino e com deficiência física (paraplegia e amputação) como consequência de acidente automobilístico, ocorrido na fase inicial da vida adulta (17 e 18 anos). Vale lembrar que esse fato já foi descrito anteriormente, no primeiro capítulo, como uma das principais causas de deficiência física em jovens e adultos jovens. Ambos vivenciaram a situação da deficiência somente no final do Ensino Médio.

### 5.4.1 Narrativa 1: João – Exemplo de Comprometimento

João é filho único, mora em Juiz de Fora com os pais que estão aposentados. Ele se apresentava para as entrevistas bastante interessado em responder às questões colocadas. Sempre foi questionador e franco a respeito de seus pensamentos. Aos poucos, foi relatando com detalhes a constituição de sua singularidade.

Os encontros aconteceram em sua casa, sempre no horário da tarde, pois, pela manhã, estudava e, à noite, participava dos treinos de tênis de mesa. Este esporte o projetou nacionalmente, tendo participado, inclusive, das Paraolimpíadas do Rio de Janeiro, em 2007, e das Paraolimpíadas de Pequim, em 2008. Também é bastante conhecido na cidade, sendo convidado por várias instituições para ministrar palestras sobre sua experiência no paradesporto. Lutar pela efetivação dos direitos da pessoa com deficiência é uma de suas características mais marcantes.

Relata que sempre se identificou com a prática de esporte. Na escola, era polivalente. Praticava natação, futebol, futsal, vôlei, peteca, basquete e handebol. Representava também o colégio em eventos esportivos da cidade como os Jogos Intercolegiais. Com 16 anos, foi convidado a participar da seleção de futsal da cidade, além de jogar em um time de futebol de campo de um time conhecido da

cidade. Considera esta fase como a mais forte em participação esportiva. Estava no seu auge, como se pode verificar no seguinte depoimento:

Eu sempre fui considerado polivalente na escola. Joguei no intercolegial de futebol, vôlei, peteca, basquete, trabalhei todas as modalidades, rendebol. Só que eu tive um destaque maior no futebol de salão e futebol de campo, onde eu joguei no olímpico. Na seleção da cidade, com 16 anos, eu joguei na seleção adulta de futebol de salão, e joguei futebol de campo no Sport também, treinando o último ano, que foi o ano mais forte da minha vida como jogador de futebol. Infelizmente, tive um acidente automobilístico por acaso.

João relatou como ocorreu o acidente: ele estava de carona no carro com alguns amigos de treino. Na avenida, em direção à zona norte, o carro passou em uma poça d'água e derrapou. João foi arremessado pelo vidro de trás. Ficou em estado de coma durante 12 dias. O acidente causou uma lesão na 10<sup>a</sup> vértebra torácica (T10), tornando-o paraplégico. Relata que foi pela ação dos pais que conseguiu se reabilitar no Hospital da Rede Sarah, em Belo Horizonte. Afirma que essa experiência o marcou muito pelo tipo de tratamento oferecido e pelo profissionalismo e dedicação dos diversos profissionais. Foi nestas idas ao Hospital Sarah que vislumbrou a sua continuidade no esporte. Seus pais sempre o apoiaram e incentivaram, mas reconheciam as dificuldades que poderiam aparecer. Relata todo esse processo sem grandes emoções, talvez pelo fato de já ter falado várias vezes sobre o acidente em palestra que ministrou:

[...] fiquei quase um ano no hospital em recuperação e tive quadro de paraplegia, depois de dois meses em casa. Meus pais, através de influência política, conseguiram que eu fosse para um hospital em Belo Horizonte, eu falo influência política, porque se você não tiver alguém forte por trás de você, você pode até conseguir alguma coisa, mas o processo é bem mais demorado. Você tendo uma influência é mais fácil.

O universo doméstico parece ter sido um ambiente favorável ao desenvolvimento de João. Evidencia-se que a exigência e o comprometimento de

um bom desempenho, característica de sua cultura familiar, não se traduzia em cobranças e pressões cotidianas.

Continuou a praticar esportes. Passou desta vez pela natação, que foi importante para seu processo de reabilitação, teve uma rápida experiência pelo basquete em cadeira de rodas, em um projeto de iniciativa da Prefeitura de Juiz de Fora.

No relato a seguir, pode-se notar como ficou conhecendo a prática do tênis de mesa adaptado e como se identificou com ela:

[...] acabei conhecendo e ingressando no tênis de mesa, por acaso, quando eu fui participar de uma competição de natação, não fui bem e me apresentaram o tênis de mesa, eu entrei no ginásio, vi as mesas, me chamaram para jogar, aceitei e acabei me destacando. Já havia brincado algumas vezes na escola, e acabei conhecendo o tênis de mesa, participei do evento, ganhei o iniciante e retornei para Juiz de Fora, procurei um amigo meu que jogava e comecei a treinar a modalidade e deu nessa carreira que eu tenho hoje. Participei de dois Pan Americanos, ganhei dois por equipes, teve o último do Rio individual e consegui, em 5 anos de competição, chegar a uma olimpíada, e assim, o sonho que eu tinha, de criança, via os ícones do esporte, era o futebol, mas com a mudança que teve na minha vida, eu transferi o sonho de modalidade, e hoje eu sou um apaixonado pelo tênis de mesa. Não consigo ficar um dia sem jogar [...].

Ao se destacar na prática do tênis de mesa, foi convidado por uma IES privada a fazer uma palestra sobre sua experiência em participação em eventos para pessoas com deficiência, cujo público-alvo eram alunos do curso de Educação Física. Aproveitou a oportunidade, algo que marca sua personalidade e iniciativa, e apresentou um projeto solicitando apoio para os treinos e sua formação em Educação Física. A IES, de imediato, aceitou o projeto, oferecendo-lhe também uma bolsa integral para o curso de Educação Física. A IES comprometeu-se ainda a modernizar o *campus* no que se refere à acessibilidade física:

[...] [a instituição onde estudo] me surpreendeu muito porque não tinha adaptação inicial. Me disseram que, quando eu iniciasse as aulas, em fevereiro, teria todo o tipo de adaptação. E realmente teve. Eles adaptaram a entrada principal tradicional, que era uma rampa

para chegar naquela área esportiva, e tem um projeto mais para frente para colocar um elevador para ter acesso ao prédio antigo que a gente não tinha, hoje já temos, então as adaptações que não tinha, que ficaram de ser feitas, já estão todas em acesso para mim.

João prestou vestibular pra esta instituição<sup>22</sup> sem maiores problemas, sendo aprovado em 19º lugar. Informou que foi exatamente nesse momento que começaram os problemas, não com a IES, mas problemas de políticas públicas, por exemplo, transporte. O único ônibus de transporte coletivo adaptado que poderia usar ou chegaria muito cedo ou chegaria mais tarde às aulas que começavam às 7h20 da manhã. Tinha o mesmo tipo de problema no retorno a sua casa. Mais uma vez, demonstrando seu perfil de luta e defesa dos direitos das pessoas com deficiência, conseguiu solicitar alteração no horário do ônibus. Ele foi atendido pelos dirigentes da linha do transporte coletivo que o servia:

Olha, a primeira dificuldade é a questão do transporte, pelo horário, porque a gente estuda de manhã, então tem que estar lá às 7h20, e tinha um ônibus adaptado que era muito cedo, eu chegava na faculdade às 6h50 e outro que chegaria às 8h, nenhum dos dois era compatível, e principalmente na hora de vir embora, tinha que sair mais cedo para poder pegar o ônibus de 11 horas ou ficar até as 11h50 para pegar o outro ônibus para ir para casa. Então essa foi a grande barreira que eu enfrentei para poder chegar à faculdade, consegui um novo horário de ônibus e daí fui cursando a faculdade [...].

Quanto à relação com os colegas de curso e turma, afirma não ter tido nenhum problema significativo. Sobre o assunto, relata um acontecimento interessante:

Aconteceu um fato muito engraçado. Numa aula prática de natação, a gente fazia uma atividade, tipo um bobinho, aí mandaram a bola para mim, eu peguei a bola e veio um aluno correndo de costas, tropeçou em mim e a gente caiu. No primeiro momento, é aquele choque, ninguém sabe como lidar, o que fazer.

---

<sup>22</sup> No relato, João, em momento algum, fez referência à intenção de prestar vestibular para algum dos cursos da UFJF.

Com os professores, também relata que sempre manteve bons relacionamentos. Não houve nenhuma situação desfavorável em relação ao processo de aprendizagem dos conteúdos específicos das disciplinas do curso de Educação Física. Afirma que sempre se empenha em fazer as aulas práticas e que, muitas vezes, seu desempenho é melhor do que muitos alunos sem deficiência. Acredita que seja pelo fato de sempre ter praticado esportes em sua vida, como afirma em várias passagens da entrevista:

Sim, foi tudo tranquilo, fiz todas as aulas práticas, aconteceu até um fato muito engraçado, que a gente foi fazer prova de natação, porque você tem que fazer 100 metros e tem que nadar com o estilo correto, apresentar os 4 estilos, em um tempo mínimo, eu fiz o terceiro melhor tempo da turma de quase 40 alunos, e nadando corretamente, de acordo com o que havia sido passado. Sem contar que eu já tinha feito natação anteriormente, isso ajudou também.

Em outros momentos, reconhece a necessidade de preparação dos professores do curso para saber “lidar” com a pessoa com deficiência. Sabe-se da necessidade da utilização de metodologia adequada a cada pessoa com deficiência. Defende que tudo isso seja tratado de forma clara e objetiva. Dessa forma, podem-se antecipar situações e estratégias, evitando aquele susto inicial com a presença de uma pessoa com deficiência na sala de aula. Reconhece o fato de que sua presença nas aulas da graduação instigou várias discussões a respeito do processo de inclusão, esclarecendo que isso favoreceu o desenvolvimento dos professores, dos alunos, dos funcionários e, com certeza, do curso como um todo:

[...] e depois que aconteceu esse fato ficou tudo mais fácil. Porque quebra aquele paradigma de que a gente é intocável, que não pode cair, não pode ter um arranhãozinho, isso pode acontecer e a gente tem que tentar ajudar da melhor forma possível.

Por suas participações em eventos paraesportivos nacionais e internacionais, na modalidade de tênis de mesa adaptado, em muitos momentos, foi necessário que trancasse algumas disciplinas, fato que o levou a um atraso na

conclusão do curso. Hoje, primeiro semestre de 2009, finaliza o quarto período da licenciatura em Educação Física.

Sobre seus sonhos profissionais e o futuro, pode-se notar o mesmo comprometimento com as questões relativas à pessoa com deficiência. Em vários momentos, identifica-se com a “luta” pela melhoria das condições de acesso a políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Reconhece que, em razão de suas participações esportivas e espaço na mídia, exerce um papel diferenciado nesta discussão. Afirma que deseja desenvolver trabalhos que atendam também a pessoa com deficiência, cobrindo o espaço existente pelo desinteresse dos demais profissionais:

[...] acho que hoje em dia temos vários incentivos fiscais do Governo Federal para isso, cabe às pessoas se interessarem, montarem o projeto e trabalharem com isso também. É até uma área nova para e trabalhar, eu vejo o mercado da Educação Física em Juiz de Fora limitado a escola e academias, algumas modalidades isoladas que as pessoas praticam e fazem Educação Física porque são praticantes do esporte. Eu não vejo uma pessoa que fala: “eu faço Educação Física e vou trabalhar em alguma coisa nova”, por exemplo, o tênis de mesa, ninguém na Educação Física trabalha com isso [...].

No depoimento a seguir, observa-se o reconhecimento de sua condição atual, não de desfavorecimento, mas de vislumbrar um horizonte de realizações possíveis e tangíveis, além de toda sua força interior:

Para mim, hoje mudou a forma de praticar as modalidades esportivas, e a questão das opções, porque meu sonho era o futebol, eu não podia correr, não podia chutar mais uma bola, mas eu podia jogar o basquete, podia nadar, podia dançar... E acabei conhecendo e ingressando no tênis de mesa, por acaso, quando eu fui participar de uma competição de natação, não fui bem e me apresentaram o tênis de mesa. Eu entrei no ginásio, vi as mesas, me chamaram para jogar, aceitei e acabei me destacando, já havia brincado algumas vezes na escola, e acabei conhecendo o tênis de mesa. Participei do evento, ganhei o iniciante e retornei para Juiz de Fora. Procurei um amigo meu que jogava e comecei a treinar a modalidade e deu nessa carreira que eu tenho hoje [...].

João continua seu depoimento falando, entusiasticamente, sobre sua carreira como atleta e suas conquistas:

[...] participei de dois Pan-Americanos, ganhei dois por equipes, teve o último do Rio individual e consegui, em 5 anos de competição, chegar a uma olimpíada, e assim, o sonho que eu tinha, de criança, via os ícones do esporte, era o futebol, mas com a mudança que teve na minha vida, eu transferei o sonho de modalidade, e hoje eu sou um apaixonado pelo tênis de mesa. Não consigo ficar um dia sem jogar. Mesmo como deficiente físico, as coisas aconteceram muito rápido para mim. Na oportunidade que eu tive de reencontro com o esporte, eu me agarrei a esta oportunidade e realizei vários sonhos. Acho que não são só meus, mas de todas as pessoas que conviveram comigo, que viveram tudo que eu passei, que eu superei, e poder através do esporte realizar outros sonhos e poder disputar outro Pan-Americano dentro do meu país e disputar uma olimpíada.

Ao que parece, a força interior potencializada pelo apoio dos pais persiste na singularidade desse jovem e faz dele verdadeiro exemplo de coragem, superação e determinação.

#### **5.4.2 Narrativa 2: Pedro – Exemplo de Dedicção**

Pedro participou dos três encontros com certo receio e timidez, mas, em seus relatos, sempre foi objetivo e claro. Também demonstrou, em certos momentos, uma dose de introspecção. Faltou a dois encontros agendados, alegando problemas particulares. Os encontros foram realizados anteriormente ao início das aulas, nas dependências da instituição privada onde estuda no período noturno.

Mora em Juiz de Fora com uma tia. Mas nasceu em Mar de Espanha<sup>23</sup>, Minas Gerais, tendo se transferido mais tarde para Guarará<sup>24</sup>, também nesse estado, juntamente com seus pais que sempre moraram em cidades pequenas do

---

<sup>23</sup> Cidade localizada na Zona da Mata de Minas Gerais, próximo à divisa com o estado do Rio de Janeiro com 11.139 habitantes.

<sup>24</sup> Também localizada na Zona da Mata de Minas Gerais, próximo a Ubá com 4.017 habitantes.

interior. Atualmente, estão empregados, em Guarará, seu pai empregado como serviços gerais e sua mãe exercendo a função de doméstica. Percebe-se, por meio de seus depoimentos, que seus pais são muito simples, sabem da necessidade do trabalho, mas reconhecem o valor “dos estudos”. Sempre estudou em escola pública.

Pedro, em várias passagens da entrevista, destaca a necessidade de ter que assumir responsabilidade desde muito novo. Sempre trabalhou. Aos 12 anos, já trabalhava em fazendas da região. Aos 17 anos, prestou serviços a uma confecção. Entrava às 7 horas da manhã e saía às 17 horas. Às vezes, saía à meia-noite. Fazia muitas horas extras. Tinha que “dar produção” senão era dispensado. Por isso tudo desanimou de continuar com os estudos: “Eu sempre tive vontade [de estudar], eu trabalhava na confecção. Eu trabalhava muito, cerão, muito trabalho, tinha dia que eu trabalhava de 7h à meia-noite. Tinha uma máquina em que só eu trabalhava”.

Em outro momento, continua: “Eu não tinha tempo, eu tinha que trabalhar era um serviço cansativo, pesado, pesado mesmo. Tinha que dar produção senão era mandado embora”.

Mas relata que sempre gostava, em seus poucos momentos de folga ou nos finais de semana, de praticar esportes. Muitas vezes, após a jornada de trabalho, saía da fábrica e ia jogar bola no campo próximo à sua casa. Gostava também de andar de bicicleta, que utilizava como meio de transporte por morar um pouco longe do trabalho e da escola:

[jogava] Futebol, vôlei, bicicleta, muita coisa. Para você ter noção tem hora que eu sinto amarrado dentro de mim mesmo. Eu trabalhava. Quando não tinha “cerão” eu trabalhava de 7h às 17h. E todo dia, lá na minha casa tinha uma quadra, tinha um campo de areia, todo dia estava batendo uma pelada até 18h, 18h30. Tomava um “banhozinho” ia pra escola, eu era assim. Chegava meia-noite, ia dormir, 6h estava acordado pra ir pro trabalho. Eu morava um pouco longe do trabalho. Então tinha que sair correndo de bicicleta, ia almoçar também.

No relato sobre suas experiências com o esporte, percebe-se que é justamente nesse aspecto que existe a principal diferença logo após o acidente de moto. Em sua singularidade, identificava-se com o movimento, com o lúdico, com o

jogo. De imediato, não vislumbrava possibilidades desta continuidade, fato que gerava certa tristeza, insegurança e ansiedade.

Após o período de internação e cirurgia, iniciou o processo de reabilitação para iniciar o uso de prótese. Foi então que Pedro se identificou novamente com o movimento, como se pode verificar a seguir:

Quando eu sofri o acidente, eu encostei. Vim para Juiz de Fora botar a prótese; eu comecei a fazer fisioterapia. Muito exercício difícil, depois eu comecei a malhar pra ajudar na reabilitação. Eu sempre gostei de esporte, futebol, daí eu comecei a malhar, a fisioterapia, a reabilitação, e tudo dando resultado, isso é legal, vou fazer Educação Física. Já tinha o interesse, só não tinha a oportunidade.

Nos dias de hoje, com as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, por diversos fatores, em que direitos trabalhistas são vistos cada vez mais como privilégios, ele agradece várias vezes ter sido contratado, pela indústria da confecção, com carteira assinada. Isso pode garantir a ele, além do processo de reabilitação, continuar recebendo uma renda através do seguro do Instituto Nacional de Seguridade Nacional (INSS). Esse fato possibilitou a sua manutenção em Juiz de Fora com o apoio tia, que lhe oferece moradia:

Quando eu caí, fiquei encostado, fui fazer reabilitação, falei:  
– vou aproveitar que estou encostado e vou estudar.  
Comecei a estudar, terminei o 2º grau ano passado. Fiz o ENEM e fiz vestibular pra federal. Na federal zerei Física, fiquei em 7º lugar, mas não entrei. Pelo ENEM, eu passei, sou bolsista aqui.

Com essa determinação, resolveu então fazer um curso pré-vestibular. Prestou vestibular para o curso de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora. Por desconhecimento dos seus direitos enquanto pessoa com deficiência, passou por várias dificuldades para fazer a prova, como relata a seguir:

Na época da inscrição, eu não vi, só falou que tinha que anotar lá que tinha alguma coisa especial, mas eu não vi, fiz a inscrição. Foi

terrível! Eu tinha acabado de protetizar, tinha uma semana de prótese, aí os ônibus não estavam subindo lá em cima, me botaram lá na Engenharia, eu tive que subir aquilo tudo de prótese, e um dia machucou tudo, eu cheguei em casa estava sangrando, ralado. Mas a prova foi tranquila. A prova foi lá na engenharia, tive que subir aquele morrão todo, na hora que eu vi... Tinha acabado de protetizar há uma semana, eu estava de muleta, no caso não tinha equilíbrio, quando você acaba de colocar a prótese, não tem equilíbrio, parece que você vai cair. No primeiro dia, eu fui de prótese, nos outros três dias só fui de muleta. Eu cheguei lá de muleta, eles ficaram me olhando, será que vai fazer Educação Física mesmo? Todo mundo que estava lá ia. Até tem um colega meu que fez vestibular lá também, e está fazendo aqui, ele diz que se lembra de mim fazendo a prova, eu não lembro dele não. Primeiro cheguei mancado, ele disse você usa prótese, eu te vi, você fez prova na minha sala.

Evidencia-se que Pedro não foi aprovado pelo motivo de não ter feito pontos na prova de Física, conforme já visto anteriormente. Já a experiência com o ENEM foi melhor. Fez a inscrição de forma correta e foi designado para fazer prova em uma Escola Estadual mais central e com mais facilidade de acesso. Ele mesmo reconhece: “Foi tranquilo, fiz a prova no Fernando Lobo. Foi tranquilo”. Com a nota do ENEM, fez sua inscrição no PROUNI. Como opção e de acordo com seu interesse, escolheu os cursos de Educação Física ou Fisioterapia das IESs privadas da cidade. Foi então contemplado como bolsista integral PROUNI no curso de Educação Física.

Assim, em fevereiro de 2009, iniciou uma nova etapa no que se refere à sua escolarização. Confessa que iniciou as aulas com um certo medo. Mas, aos poucos e com a ajuda dos demais alunos, essa insegurança foi passando: “Eu entrei com medo, achando que não ia conseguir nas aulas práticas, mas o que eu tenho dificuldade, a galera quer ajudar, quer fazer por você, pergunta se precisa de alguma coisa, isso é muito bom.”

No decorrer do tempo, estabeleceu relação de troca com os companheiros. Afirma que é bom na “teoria”, portanto consegue ajudar os amigos que retribuem ajudando nas aulas “práticas”:

Eu sou bom na teoria. Me dedico. Anatomia, Biologia, tudo que é teoria eu estudo muito, eu troco um pouco com o pessoal. Eles têm dificuldade em teoria, eu vou e ajudo o pessoal na teoria, quando eu

estou na prática, o pessoal me ajuda também. Eu levo assim, estou gostando pra caramba.

À época da entrevista, estava terminando a fase de provas do primeiro período do curso. Tinha convicção de que não iria ficar em prova final em nenhuma disciplina.

Sobre a relação com os professores, considera que, de certa forma, todos estão envolvidos neste novo processo de aprendizagem e estão dispostos a ajudar. Até o momento, não houve nenhum problema em relação ao conteúdo ou ao processo de avaliação. Pelo contrário, considera que a relação, de fato, supriu todos as dificuldades iniciais. Cita um exemplo: “[...] a professora fala sobre saber fazer e saber sobre, no caso eu vou investir mais no saber sobre, saber fazer estou um pouco limitado, mas eu consigo, vou ser bom professor”.

Terminando a análise de sua entrevista e considerando o aspecto do desenvolvimento humano, apresenta-se, a seguir, a resposta sobre como ele se vê após todos esses acontecimentos em sua vida por achá-la completa e cheia de valores para esta pesquisa:

Mentalmente, eu sou muito mais "cabeça", experiência de vida, não bebo, fazia muita coisa errada, eu sou um cara muito mais "cabeça", não pensava tanto nos estudos como penso hoje. Mas mudou, não faço as coisas que eu fazia antes, igual.... eu andava muito de moto, fazia muita trilha, muita bagunça, corria, andava de bicicleta, andar de bicicleta, eu ainda ando, mais devagar, quando eu vou pra roça ainda dá pra dar uma pedalada. Corria muito, mas não corro mais. Foi só isso, o resto foi só benefício, foram só coisas pro meu crescimento. Comecei a Faculdade, bem ou mal, é particular, mas eu faço de graça, por isso que eu gosto. Me surpreendi muito, achei que não ia conseguir, quando eu amputei, o que vai ser da minha vida agora, não imaginava que isso tudo ia acontecer, meus pais....., Meu pai ganha um salário, comecei a trabalhar com 12 anos pra me sustentar, ter minha roupa, pra comprar as minhas coisas, 12 anos eu trabalhava, não de carteira assinada, mas de compromisso, de todo dia levantar às 6 horas, estar lá na roça, tirando leite, cortando capim. Com 17 anos, eu trabalhei na confecção, assinei a carteira, parece que as coisas acontecem, eu entrei na confecção e depois de 8 meses eu sofri o acidente, perdi minha perna, fiquei encostado, graças à confecção, que eu trabalhei de serviço fixo de carteira, se fosse antes, nem sei se estaria aqui. A gente tem que pensar pelo lado positivo. Perdi minha perna, mas estou vivo, fazendo tudo que eu gosto, tem as desvantagens, mas tem muitas vantagens.

Com a análise do relato da trajetória de vida de Pedro pós acidente podemos confirmar a idéia de que a constituição da singularidade humana nada tem a ver de linear e mecânica. As explicações deterministas não são suficientes para explicar determinadas características e os rumos seguidos pelos indivíduos. As pessoas podem ter a mesma origem social, viver em um mesmo período histórico, estar submetidas a estilos próximos de educação (formal e informal) e até viver experiências consideradas semelhantes, todavia nunca vivenciaram as situações de modo idêntico, e, provavelmente, estas serão resolvidas de forma ímpar, mesmo que os objetivos sejam os mesmos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de estudos que visem ampliar as informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino brasileira, bem como entender o processo de dificuldades, luta e superação desses estudantes até chegar ao Ensino Superior, tem sido importante para auxiliar os profissionais que estão envolvidos na luta pelo direito das pessoas com deficiência e o acesso dos mesmos, em especial, no meio educacional.

Este estudo teve como propósito investigar, primeiramente, como vem ocorrendo o processo de inclusão no Ensino Superior em Juiz de Fora e, a partir desse diagnóstico, traçar a trajetória dos alunos inseridos nos cursos de Educação Física da cidade.

À medida que o trabalho foi sendo desenvolvido, descortinavam-se dados referentes à institucionalização de políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência, tanto em instituições privadas quanto públicas de Ensino Superior.

A partir da discussão dos resultados obtidos, foi possível chegar ao resultado: a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, em Juiz de Fora, vem se efetivando. Existem, atualmente, 45 alunos com deficiência matriculados e frequentes em cursos nas IESs públicas e privadas. A rede privada, representada por 10 instituições, responde com 82,2% (37 alunos) desse total e a rede pública, representada pela UFJF, possui 17,8% (8 alunos).

A maioria das matrículas desses alunos com deficiência concentra-se na área de Humanidades (71,1%), seguida por 17,8% na área de Saúde e 11,1% encontra-se na área de Exatas. Na área de Humanidades, os cursos procurados foram: Pedagogia, Direito, Comunicação, Administração, Psicologia, Ciências Contábeis, História e Turismo. Na área da Saúde, os cursos frequentados são de Fisioterapia, Educação Física, Medicina e Ciências Biológicas. Na área de Exatas, há alunos matriculados nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Design Gráfico, Matemática e Sistemas para Internet.

Constatou-se, também, um número maior de alunos em processo de inclusão nas IESs privadas e acredita-se que este fato se deve à maior oferta de cursos noturnos.

Ao se analisarem, na rede privada de Ensino Superior, os alunos com deficiência por gênero, percebeu-se que existem 67,6% de matrículas de alunos do sexo masculino e 32,4% de alunos do sexo feminino. Na UFJF, os resultados se invertem: há 62,5% matrículas do sexo feminino e 37,5% de alunos do sexo masculino. No total, prevalece a tendência de maior número de matrículas de alunos do sexo masculino (62,2%) e 37,8% de alunos do sexo feminino.

Quando foram analisados os tipos de deficiência, concluiu-se que a deficiência visual apresenta, tanto nas IESs privadas quanto na pública, um maior número de matrículas, correspondente a 40% do total. A deficiência física corresponde a 33,3% e a deficiência auditiva, a 26,7%.

A respeito do fato de encontrar-se um número maior de deficientes visuais em cursos superiores, mas especificamente em Juiz de Fora, pode-se destacar a importância da atuação da Associação dos Cegos em Juiz de Fora na vida das pessoas com deficiência visual. Essa instituição, por meio do Programa Aprender a Ser<sup>25</sup> – Projeto de Estudos, oferece a alunos cegos e a todas as IESs que tenham deficientes visuais inseridos apoio psicopedagógico específico. Atualmente, o Programa é coordenado por uma pedagoga e conta com 51 voluntários, professores e estudantes universitários, que leem e ajudam no entendimento dos conteúdos das disciplinas. Também oferece apoio e acompanhamento pedagógico, além de disponibilizar laboratório de impressão em braile para transcrição de todo material didático utilizado, tais como textos e livros, em impressora própria. Essa ação é citada nas entrevistas com os coordenadores de cursos como essencial para o sucesso da inclusão de alunos cegos nas IESs pesquisadas.

Importa ressaltar que não foi encontrado nenhum aluno com deficiência intelectual em processo de inclusão nas instituições pesquisadas.

Sobre as características e ações implementadas a favor do processo de inclusão de pessoas com deficiência nas redes pública e privada de Ensino Superior, foi possível verificar, nas IESs privadas, a existência de núcleos de apoio psicopedagógico, que atuam de forma conjunta com os professores no suporte metodológico, material e humano ao processo de inclusão dos alunos, favorecendo ainda mais a ideia de educação inclusiva enquanto processo e direito.

---

<sup>25</sup>Programa Aprender a Ser – Projeto de Estudos

Disponível em: <<http://www.acegosjf.com.br/?pagina=detalhes&tipo=6&cat=49>>. Acesso em: 10 maio 2009.

Foi possível perceber, em relação à UFJF, uma proposta futura de ensino que privilegie a diversidade humana, reconhecendo os diferentes processos de formação de acordo com os interesses dos alunos em que a pessoa com deficiência possa ter oportunidade de sucesso em sua formação superior. Ainda em fase de implantação, reconheceu-se o Programa Incluir como fundamental para ampliar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino público gratuito. Esse Programa tem como meta apoiar, orientar e acompanhar os alunos que necessitem de atendimento especial, contribuindo para haver uma sociedade inclusiva que conviva com a diferença e respeite a diversidade humana.

Espera-se que, por meio do Programa Incluir, estabeleça-se uma relação dialética entre alunos (TODOS), professores, funcionários e gestores para a discussão e elaboração de estudos a fim de que o processo de inclusão e a efetivação de políticas afirmativas sejam cercados de atitudes e métodos adequados para a sua implementação.

Ao traçar o perfil da inclusão nas Instituições de Ensino Superior em Juiz de Fora, constatou-se a presença de 2 alunos com deficiência matriculados em uma das IESs privadas da cidade. São alunos do sexo masculino, com deficiência física originada de acidente automobilístico ocorrido quando estavam com 17 e 18 anos. Atualmente, são adultos jovens, com idade de 20 e 29 anos, respectivamente. Cursaram o Ensino Fundamental e médio na rede pública. Um deles prestou vestibular para a UFJF não tendo conseguido êxito. Por falta de informação, desconhecimento e despreparo no momento da matrícula, passou por dificuldades no vestibular, fato que inviabilizou seu ingresso na UFJF. Esses alunos cursam, neste momento, o 1º e 4º período do curso de bacharelado em Educação Física. Ambos estudam com apoio de bolsas. Um deles possui bolsa integral oferecida pela instituição privada em virtude de suas participações e bons resultados nacionais e internacionais na modalidade tênis de mesa adaptado, e o outro possui bolsa integral do PROUNI. Através de seus relatos, observa-se que o processo de inclusão, inicialmente visto como desafio, por falta de acesso e despreparo inicial dos alunos, professores e funcionários envolvidos, tem ocorrido de forma satisfatória, não trazendo grandes impedimentos para a sua efetivação. Na verdade, pode-se perceber, também por meio dos depoimentos, uma alteração para melhor nas relações entre os alunos com e sem deficiência. Acredita-se que essa melhora

nas relações contribui, decisivamente, para a quebra de paradigmas e estabelece um rompimento nas barreiras atitudinais.

Pode-se constatar, ainda, que o acidente, o longo período de internação, a realização de muitas cirurgias e o processo de reabilitação dolorosa os levaram a (re)pensar a sua atuação enquanto profissionais de Educação Física diretamente ligados às pessoas com deficiência. Acreditam que, por terem passado por essas experiências, já vivenciaram muitas situações adversas, além de se reconhecerem como exemplos de que seja possível continuar a vida após as vicissitudes. Com as suas afirmações, pode-se inferir que dificuldades existiram, mas é sempre necessário haver perseverança e força de vontade para o enfrentamento das mesmas, possibilitando uma discussão acerca das necessidades da pessoa com deficiência e contribuindo para a construção de ações e estratégias futuras de políticas públicas eficazes.

Sobre o processo de escolarização da pessoa com deficiência no Brasil, cabe aqui não perder de vista a disparidade entre o discurso político de educação para TODOS e o caráter assistencial e filantrópico que vem ancorando a educação dessas pessoas por um longo período. Mesmo hoje, sob a égide da bandeira inclusiva, são muitos os entraves enfrentados, sobretudo pelos estudantes com deficiência e suas famílias, para garantir dignidade e qualidade à sua educação.

Apesar dos últimos dados dos censos escolares indicarem um salto no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, o desafio da educação superior para essa população ainda está longe de ser atingida, porque não são apenas os índices quantitativos que precisam ser alterados: TODOS precisam ter oportunidade de acesso a um ensino de qualidade.

Como se pode perceber, pelo estudo dos relatos autobiográficos, faltam políticas públicas em diversas áreas – educação, trabalho, saúde, transporte, lazer, entre outras –, falta articular medidas específicas de atenção à diversidade e propostas de formação inicial e continuada aos professores para que respondam adequadamente aos princípios inclusivos.

Existem leis atuais e modernas a respeito da inclusão. Sabe-se que esses aparatos legais são importantes e necessários à educação para TODOS nos mais diversos níveis de ensino, mas o problema da sociedade atual está em efetivar a operacionalização dessas leis.

Desse modo, a fim de haver no país uma educação para TODOS, o governo precisa investir em materiais pedagógicos, qualificação de professores, infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e, nas diversas instituições de ensino, os dirigentes devem estar atentos a qualquer forma de atitude discriminatória. Para tanto, é fundamental a implementação de políticas educacionais que explicitem, em seus programas, de que forma as universidades públicas poderão buscar recursos financeiros para se equiparar adequadamente a essas necessidades.

Como lembram Marques e Marques (2003, p. 237), é função social da universidade “mostrar com clareza as contradições sociais e propor alternativas concretas, pois é nesse contexto que está a perspectiva de incluir”.

Reafirma-se, a partir deste estudo, a necessidade de realização de outras pesquisas que acompanhem o processo de consolidação da proposta de acesso no Ensino Superior das pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAZDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Desporto adaptado no Brasil**: origem, institucionalização e atualidades. 1997. 182 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

AZEVEDO, Paulo Henrique; BARROS, Jônatas de França. O nível de participação do Estado na gestão do esporte brasileiro como fator de inclusão social de pessoas portadoras de deficiência. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 77-84, jan./mar. 2004.

BARBOSA, Wesley. Secretaria de assistência social comemora balanço positivo. **Jornal Diário Regional**, Juiz de Fora, p. 10, 10 jul. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. 10. ed. Brasília, DF: Editora da UnB, 1998.

BOSCHETTI, I. **Assistência social no Brasil**: um direito entre a originalidade e conservadorismo. Brasília: [s.n.], 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. CORDE. **Relatório sobre a prevalência de deficiências, incapacidades e desvantagens**. Niterói, RJ, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI)**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2009.

BRASIL. Decreto Lei n.º 1.437, de 4 de abril de 1995. **Aprova a estrutura regimental do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1995/d1437.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1995/d1437.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei n.º. 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L7853.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n.º. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 10 out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 1990.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 07 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 5 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm)>. Acesso em: 5 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm) Acesso em: 5 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº. 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/grafiaport.txt>>. Acesso em: 5 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre prioridade de atendimento às pessoas que especifica, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 18 maio 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 25 mar. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2007.

CANTARINO FILHO, Mario Ribeiro. **Educação Física no Estado Novo**: história e doutrina. 1982. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

CARMO, Apolônio A. Diversidade humana e educação, In: FERREIRA, E. L. (Org.). **Dança Artística e Esportiva para pessoas com deficiência**: multiplicidade, complexidade, maleabilidade corporal. Juiz de Fora: CBDCCR, 2005.

\_\_\_\_\_. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro**: percursos, paradoxos e perspectivas. 1999.184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em Educação Especial**: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº. 1793 de 27/12/1994. 2001. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CHAHIN, Telma Helena Costa. **O desafio do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas IES de São Luis do Maranhão**. 2006. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COHEN, Regina. **Estratégias para promoção dos direitos das pessoas com deficiência**. In: SEMINÁRIO DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XXI. 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: IPRI, 1998. p.25.

COLOSSI, Nelson; ALDO, Consentino; QUEIROZ, Ety Guerra de. Mudanças no contexto do Ensino Superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE**, Curitiba, v. 4, n.1, p. 49-58, jan./abr.2001.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

COSTA, A. M. B.; RODRIGUES, D. *Special Education in Portugal*. In: **European Journal of Special Needs Education**, Chichester, England, v. 14, n. 1, p. 70-89, 1999. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

COSTA, L. P.; TAKAHASHI, G. M. **Fundamentos do esporte para todos-1983**. Brasília: MEC/SEED, 1983.

COUTINHO, Carlos Nelson. O conceito de política nos Cadernos do Cárcere. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRUZ, Annamaria da Costa; MENDES, Maria Tereza Reis. **Estrutura e apresentação de projetos e trabalhos acadêmicos, dissertações e teses** (NBR 14724/2005 e 15287/2006). Rio de Janeiro: Interciência, 2007.

DELPINO, M. **Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no curso superior**. 2004. 185 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1991.

DREZZA, Eduardo José. **Inclusão no Ensino Superior**: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo. 2007. 75 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERNANDES, Florestan. O que é revolução. In: PRADO JÚNIOR, Caio; FERNANDES, Florestan. **Clássicos sobre a revolução brasileira**. São Paulo: Expressão Popular, 2000. p.45-68.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **Imagem corporal, autoestima e vaidade sob a perspectiva de deficientes visuais congênitos**. 2007. 195 f. Tese (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FRAGOSO FILHO, Carlos. **Universidade e Sociedade**. Campina Grande: Grafset, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; LIMA, Priscila Augusta Lima. Inclusão e exclusão: a dupla face da modernidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2006. p. 16.

GONSALES, Lia Fernanda Sorrilha. **O atendimento a pessoas com deficiência no Ensino Superior**: estudo sobre o Centro Universitário SENAC. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília: UnB, 2003.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HITLER, Adolf. **Minha luta**. Lisboa: Hugin, 1998.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

IBGE. **Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Contas Nacionais, Sistema de Contas Nacionais- referência 2002-2007**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/brasil\\_em\\_sintese/default.htm](http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (BRASIL). **Censo Escolar, 2006**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (BRASIL). **Censo da Educação Superior Escolar, 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

LEHER, Roberto. ProUni é “bóia de salvação” do ensino privado. **Correio da Cidadania**, Uberlândia, n. 415, p. 15-25, set. 2004.

LIMA, Olga Maria Blauth de. **A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no Ensino Superior**: um estudo de caso. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LIMA, Solange Rodovalho. **(Des)Encontros das políticas públicas brasileiras na área da Educação Física e Esportes Adaptados**: os egressos dos cursos de Especialização. 1998. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1998.

MANSINI, Elcie; BAZON, Fernanda. **A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, [19 - -].

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigma e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 14-29.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: SOUSA, L. F. et al. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Superior no Brasil nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1. jan./mar. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci\\_arttest&pid=S0102](http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci_arttest&pid=S0102)>. Acesso em: 7 mar. 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Campinas: UNICAMP, 2002.

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

NERI, Marcelo; et al. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRES/CPS, 2003.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. **Revista Brasileira de Ciências e Sociologia**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 186-202, jun. 2003.

OLIVEIRA, Livia Cristiane Pereira. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual**: da educação básica ao Ensino Superior. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

ORLANDI, E. P. Tralhas e troços: o flagrante urbano. In: ORLANDI, E. P (Org.). **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001. p. 9-24.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P; RODRIGUEZ-ALCALÁ, C. A produção do consenso nas políticas públicas urbanas: entre o administrativo e o jurídico. **Escritos**, n. 8, Campinas, dez. 2004.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. P. Processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 151-170, jul. 2006.

PASTORE, José. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo: LTr, 2001.

PELLEGRIN, Cleonice Machado. **Ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. 2006. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PEREIRA, Marilu Mourão. **Inclusão e universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PERINI, Thelma Íris. **O processo de inclusão no Ensino Superior em Goiás: a visão dos excluídos**. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

RABELO, D. A. O EPT e os excepcionais. **Teoria e prática do esporte para todos**. Brasília: MEC/SEED, 1984.

REVISTA NOVA ESCOLA: Especial Inclusão. São Paulo: Abril S.A, julho 2009. Edição Especial.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RODRIGUES, David. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

RODRIGUEZ-ALCALÁ, C. A cidade e seus habitantes: língua e ideologia na constituição do espaço. **Escritos**, n. 6, Campinas, 2002.

SANTOS, L. C. R. **Lesão traumática da medula espinhal**: estudos retrospectivos. 1989. 175 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

SANTOS, Martinha Clareti dos. **Educação inclusiva precisa dar condições adequadas de acesso, avaliam APAES**. Agência Brasil 2008. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php/noticias/19906-educacao-inclusiva-precisa-dar-condicoes-adequadas-de-acesso--avaliam-apaes.html>>. Acesso em: 18 maio 2009.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma universitária no Brasil – 1995-2006**: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2001.

SIQUEIRA, Moema Miranda. O Ensino Superior e a universidade. **RAE-eletrônica**, FGV-EAESP, v. 4, n. 1, jan./jul. 2005. Disponível em <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3572&Secao=DEBATE&Volume=4&Numero=1&Ano=2005>>. Acesso em: 22 abr. 2009.

SCHWARZ, Andrea; HABER, Jaques. **A população com deficiência no Brasil**: fatos e percepções. São Paulo: FEBRABAN, 2006.

TOLOCKA, Rute E. **Atividade motora e reabilitação de pessoas acometidas por traumatismo medular**. 1994. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Universidade, qualidade e avaliação**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. **Quando o Estado joga a favor do privado: as políticas de esporte e lazer após a Constituição Federal de 1998**. 2005. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VIVER - Boletim eletrônico da Associação dos Cegos em Juiz de Fora. Juiz de Fora, Julho de 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento escolar. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p.45-87.

**ANEXOS**

## ANEXO A

Questões referentes às pessoas com deficiência no formulário do Censo 2000 do IBGE.

4.10 - TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA MENTAL PERMANENTE QUE LIMITE AS SUAS ATIVIDADES HABITUAIS? (Como trabalhar, ir à escola, brincar, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 - SIM	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO
4.11 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE ENXERGAR? (Se utiliza óculos ou lentes de contato, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)	<input type="checkbox"/> 1 - INCAPAZ	<input type="checkbox"/> 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE
	<input type="checkbox"/> 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	<input type="checkbox"/> 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.12 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE OUVIR? (Se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)	<input type="checkbox"/> 1 - INCAPAZ	<input type="checkbox"/> 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE
	<input type="checkbox"/> 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	<input type="checkbox"/> 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.13 - COMO AVALIA A SUA CAPACIDADE DE CAMINHAR/SUBIR ESCADAS? (Se utiliza prótese, bengala ou aparelho auxiliar, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)	<input type="checkbox"/> 1 - INCAPAZ	<input type="checkbox"/> 3 - ALGUMA DIFICULDADE PERMANENTE
	<input type="checkbox"/> 2 - GRANDE DIFICULDADE PERMANENTE	<input type="checkbox"/> 4 - NENHUMA DIFICULDADE
4.14 - TEM ALGUMA DAS SEGUINTE DEFICIÊNCIAS: (Assinale somente uma alternativa, priorizando a ordem apresentada)	<input type="checkbox"/> 1 - PARALISIA PERMANENTE TOTAL	<input type="checkbox"/> 4 - FALTA DE PERNA, BRAÇO, MÃO, PÉ OU DEDO POLEGAR
	<input type="checkbox"/> 2 - PARALISIA PERMANENTE DAS PERNAS	<input type="checkbox"/> 5 - NENHUMA DAS ENUMERADAS
	<input type="checkbox"/> 3 - PARALISIA PERMANENTE DE UM DOS LADOS DO CORPO	

## ANEXO B

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado aos alunos com deficiência dos cursos de Educação Física das IESs privadas de Juiz de Fora e de uma IES pública, a UFJF.

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Data:**

**Entrevistador:**

**Identificação:**

**Nome:**

**Sexo:**.....

**Data de nascimento:**

**Cidade:**

**Idade:**.....

**Faculdade/Universidade:**

**Ano de Ingresso**

**Período:**

**Noturno**

**Diurno**

**Diurno e Noturno**

Estado civil:

casado

solteiro

desquitado

divorciado

viúvo

Tem filhos?

sim

não

Quantos? \_\_\_\_\_

**Escolaridade:**

Ensino Fundamental - Escola onde estudou \_\_\_\_\_

Ensino Médio - Escola onde estudou \_\_\_\_\_

Fez curso pré-vestibular?  Sim  Não Qual? \_\_\_\_\_

Fez curso profissionalizante?  Sim  Não Qual? \_\_\_\_\_

**Profissão:**

Ocupação Principal: \_\_\_\_\_

Ocupação Secundária: \_\_\_\_\_

Constituição familiar, posição do nascimento na família e profissão dos pais:

\_\_\_\_\_

**Questões da entrevista:**

1. Porque escolheu este curso e esta Instituição?
2. Pretende fazer o bacharelado e/ou licenciatura?
3. Este foi o seu primeiro vestibular?
4. Como foi o processo de realização do vestibular.
5. Quais foram as suas dificuldades e/ou facilidades ao ingressar neste curso e nesta Instituição?
6. Está gostando do curso?
7. Pratica ou já praticou alguma atividade física? Qual? Onde?
8. Como é a sua relação com os demais alunos?
9. Quais os seus sonhos profissionais?
10. O que um curso de Educação Física precisa para atender, com eficácia, os alunos com deficiência?

**ANEXO C**

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos coordenadores dos cursos de Educação Física das IESs pesquisadas.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA  
APLICADA AOS COORDENADORES DOS  
CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Data:**

**Entrevistador:**

**Identificação:**

**Nome:**

**Sexo:.....**

**Data de nascimento:**

**Cidade:**

**Idade:.....**

**Faculdade/Universidade:**

Há quanto tempo está na coordenação?

Questões da entrevista:

1. Atualmente, existe algum aluno com deficiência no curso de Educação Física?
2. Existem dificuldades para que alunos com deficiência ingressem no curso de Educação Física? Relate.
3. Você considera que esse curso superior de Educação Física está preparado para receber alunos com deficiência?

**ANEXO D**

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos coordenadores de cursos das IESs pública e privadas pesquisadas.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
APLICADO AOS COORDENADORES DE CURSOS**

**Data:**

**Entrevistador:**

**Identificação:**

**Nome:**

**Sexo:**

**Faculdade/Universidade:**

Há quanto tempo está na coordenação?

Questões da entrevista:

1. Atualmente existe algum aluno com deficiência neste curso?
2. Existem dificuldades para que alunos com deficiência ingressem neste curso?  
Relate
3. Você considera que este curso está preparado para receber alunos com deficiência?