

PERCEPÇÕES DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR.

Walantyme Aylla Araujo de Jesus¹²; Karla Jeane Coqueiro Bezerra¹; Mariana Guelero do Valle¹.

(Universidade Federal do Maranhão¹; ayalla07@hotmail.com2)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo compreender o processo de inclusão oferecido pela Universidade Federal do Maranhão, Cidade Universitária Dom Delgado ao analisar as percepções de discentes com deficiência sobre esse processo oferecido na sua formação. Trata-se de uma investigação qualitativa, na qual os sujeitos são alunos com deficiência do Ensino Superior. Usamos como instrumentos de coletas os documentos cedidos pelo Núcleo de Acessibilidade (NUACE) e entrevistas semiestruturadas com os alunos em que foi possível apontar suas principais percepções sobre a inclusão oferecida a eles. As entrevistas foram analisadas por meio da metodologia de análise de conteúdo. A partir dos documentos cedidos pelo NUACE inferimos que, embora, tenham ingressado muitos alunos na educação superior, a política de acesso não está efetivamente garantindo uma inclusão refletindo na permanência e conclusão desses alunos, tendo e vista que existe um percentual alto dos alunos com deficiência que ficam retidos, mudam de cursos constantemente ao longo dos anos, trancam ou cancelam suas matrículas. Ao olharmos para entrevistas é possível perceber que os sujeitos discorreram sobre aspectos ligados a solicitação de atendimento, tratamento interpessoal, infraestrutura e sugestões, abordando questões como melhoria da infraestrutura, capacitação e sensibilização de todo o público da IES. Esclareceram em suas falas que a universidade tem trabalho em prol da acessibilidade em todos os âmbitos, mais que ainda há um caminho muito longo a percorrer principalmente no quesito infraestrutura e formação especializada de todo os agentes educacionais envolvidos nessa formação, pois falta preparo, que reflete no desempenho dos alunos em sua graduação. É relevante afirmar que a inclusão não é sinônimo de assistencialismo, é preciso compreender que este é um direito que as intuições de ensino não podem privar os sujeitos. Dessa forma, esperamos que os levantamentos aqui discutidos possam contribuir para uma reflexão em que permitir o ingresso não é garantia de inclusão, e as IES brasileiras precisam estar atentas às demandas desses alunos de forma atender os quatros quesitos básicos, ingresso, acesso, permanência e conclusão, baseadas em uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino superior. Deficiência.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão tem sido tema de inúmeros debates ao longo do tempo que resultaram em Leis no decorrer dos anos para que fosse garantido o acesso e permanência dos alunos com deficiência em todos os níveis de ensino. Pessoas com deficiência eram atendidas por um sistema diferenciado dos demais alunos, levando ao surgimento de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, evidenciando assim a prática da exclusão (BRASIL, 2007). Entendem-se, como pessoas com deficiência aquelas nas quais são observadas a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica (BATALHA, 2009).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61 apontava o direito dos deficientes à educação, preferencialmente

dentro do sistema geral de ensino, sendo então o atendimento educacional às pessoas com deficiência fundamentadas por tal lei nesse período. A Constituição Federal de 1988 abordou, como um dos seus principais objetivos, no seu art.3º inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Em seu artigo 205, apontou a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, determina a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino, garantindo ainda que a oferta do atendimento educacional especializado deveria ser feita, preferencialmente, na rede regular de ensino, sendo um dever do Estado (art. 208). A legislação atual que correspondente a LDBEN, explica que a educação deveria ser ofertada, de preferência, no ensino regular assegurando todo o apoio especializado. A vigente lei de nº 9.394/96, institui no artigo 58, a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos com necessidades educacionais especiais.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado no ano de 2006 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e a UNESCO, introduziram no Brasil a Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Este processo por sua vez deliberou ações para fomentar no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência, e para desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Contudo, Moreira (2005, p.45) esclarece que, embora, o campo de pesquisa nessa área seja fértil, ainda são escassas pesquisas que tratem da inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior:

A inclusão do aluno com necessidade educacional especial (NEE) tem representado um desafio da Educação Infantil à Superior. Todavia, as estatísticas oficiais, os estudos e pesquisas, em sua maioria no Brasil, elucidam acerca da condição desse alunado na educação básica, quase nada se tem sobre essa situação no ensino universitário, o que indica a carência de reflexões e, sobretudo, políticas públicas que contemplem ações que avancem para uma educação inclusiva no ensino superior.

Dentro dessa perspectiva têm surgido também políticas públicas que garantem o acesso as Instituições de Ensino Superior (IES). A Política Nacional de Educação Especial estabelece pela Portaria nº 948 de 09 de outubro de 2007, a obrigatoriedade de ações que promovam a entrada, a permanência e o acesso ao conhecimento aos alunos, bem com o envolvimento de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção de

acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos a serem disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2007).

Segundo Dechichi, Silva e Gomide (2008):

As chegadas de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos de graduação das universidades públicas têm revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário (p.338).

Por meio dessa breve descrição, é possível identificar que esforços (ainda que muitos deles ainda permaneçam nos papéis de forma figurativa) têm sido demandados para que o ensino pré-escolar, fundamental, médio e mesmo superior, possa contar com medidas que facilitem o acesso à educação. A partir disso, um grande número de pessoas com deficiência tem conseguido chegar as Universidades, e nesse ponto nos parece importante se questionar: Será que as Instituições de Ensino Superior estão de fato oferecendo uma formação em uma perspectiva inclusiva? O que os dados e informações, destas intuições, sobre acesso, permanência e conclusão nos dizem dessa inclusão? Qual a percepção dos discentes com deficiência, que ingressam nesse meio, sobre o assunto e sua experiência nesse ambiente formativo? Nesse sentido buscamos compreender o processo de inclusão oferecido pela Universidade Federal do Maranhão ao analisar as percepções de discentes com deficiência sobre esse processo oferecido na sua formação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa. Segundo Flick (2009), esse tipo de pesquisa utiliza as experiências do dia a dia dos seus participantes, bem como suas perspectivas em relação ao objeto do estudo. Trata-se também de um estudo de caso, em que é caracterizado pelo detalhamento dos dados, onde o pesquisador procura revelar como e por que várias circunstâncias ocorreram, adotando um caráter exploratório e descritivo da questão em pesquisa (GODOY, 1995).

O contexto desta pesquisa ocorreu na Universidade Federal do Maranhão, Cidade Universitária Dom Delgado e o sujeitos dessa pesquisa são alunos com deficiência da graduação da IES em questão. Utilizamos como instrumentos de coletas de dados documentos cedidos pelo Núcleo de Acessibilidade (NUACE), procurando levantar os dados que mostra-se a entrada, permanência, conclusão dos alunos que ingressaram a Universidade através do sistema de cotas deficientes, além de buscar os dados que

evidenciasse a totalidade dos alunos atendidos pelo NUACE com deficiência da Universidade desde 2010 até 2015 a fim de estabelecer um contexto em que esses alunos estão inseridos.

O NUACE foi criado em 17 de dezembro de 2009, com a adesão da UFMA ao Programa INCLUIR, que se tornou um órgão da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Tal Núcleo atua em conjunto com a Prefeitura de Campus (PRECAM), sendo a PRECAM responsável por garantir espaço físico enquanto que o NUACE tem a responsabilidade de garantir o acesso aos conteúdos acadêmicos, as pessoas com deficiências sensoriais, aos com deficiência auditiva, intérpretes de LIBRAS, aqueles com problemas relacionados à visão, notebooks, transcrição de braile e ampliação de materiais didáticos, através de lupas, sendo um moderador e articulador nas implementações de uma política de educação superior quanto a Educação Inclusiva na UFMA.

Uma vez traçado o contexto, buscamos olhar para percepções que os alunos tinham da acessibilidade oferecida pela Universidade tendo em vista que esta pode ter influencia positiva ou negativa na permanência e conclusão da graduação desses sujeitos. Para tal utilizamos entrevistas semiestruturadas conduzidas pelos pesquisadores desse trabalho esclarecendo sobre os processos metodológicos e apresentamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos alunos com deficiência. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um aplicativo de celular e transcritas na íntegra para posterior análise.

As perguntas que nortearam as entrevistas foram: Qual a sua deficiência? Qual curso encontra se encontra matriculado? Qual ano de ingresso? Encontra-se devidamente matriculado, conforme carga horária e disciplina do semestre, caso contrário qual sua situação acadêmica? Tem acesso aos conteúdos trabalhado em sala de aula, há dificuldade quanto a essa questão? Houve alguma solicitação de atendimento diferenciado a instituição? Percebe algumas medidas para sua permanência e acessibilidade no curso e na Universidade? O que falta (se caso falte), para sua completa integração? Como é sua relação com os colegas, professores e demais funcionários da Universidade? Qual a sua avaliação a acessibilidade da UFMA? Há sugestões e/ou considerações a fazer que não foram abordados nessa entrevista?

Apenas três alunos aceitaram participar da pesquisa, sendo um do curso de Biologia, um de Turismo e outro de Filosofia.

A análise das entrevistas seguiu a metodologia de análise de conteúdo (AC) proposta por Bardin (2006), que define o processo como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

A AC constitui-se de três fases: 1) pré-análise, pela leitura flutuante, reconhecimentos dos corpus dos dados, referenciação dos índices e elaboração de indicadores 2) exploração do material, fase descritivo-analítica e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendendo o contexto da formação dos sujeitos

Na UFMA no ano de 2010 (desde o primeiro semestre) a 2015 (até o segundo semestre) entraram trezentos e oitenta e oito discentes por meio de cota deficiente, sendo oitenta e quatro alunos no ano de 2010, sessenta e cinco em 2011, cinquenta e sete em 2012, vinte e oito em 2013, oitenta e um em 2014 e no ano de 2015 houve setenta e três alunos ingressos.

Desses trezentos e oitenta e oito ingressos desde 2010, no momento dessa pesquisa vinte e seis alunos se encontravam com suas matrículas trancadas, cento e trinta e três haviam optado pelo cancelamento. Identificamos também nos documentos cedido pelo NUACE que desses cento e trinta e três alunos, vinte e três trocaram de curso ao longo desses seis anos de SISU, dois reintegraram no mesmo curso em anos diferentes, dois casos reintegraram no mesmo curso e por fim acabaram optando por mudar de curso, um aluno entrou em três cursos diferentes ao longo dos anos e no momento dessa pesquisa se encontrava com sua última matrícula trancada. Por fim identificamos um aluno que trocou de curso e até essa pesquisa ser finalizada sua matrícula estava trancada e um aluno que mudou de curso e depois retornou para o primeiro curso.

Encontram-se ativos atualmente duzentos e quinze alunos, a grande maioria ainda nos períodos iniciais de seus respectivos cursos, no entanto, trinta e nove desses alunos se encontram retidos, pois já ultrapassaram o tempo de integração de seu curso, sendo uma média de dois períodos de retenção ou até mesmo de um a dois anos além do necessário para a conclusão que cada discente teria para obter seus diplomas.

A Universidade formou nesse período de seis anos desde que a forma de ingresso tornou-se o SISU um total de quatorze alunos que entraram pela cota de deficientes, sendo um aluno do curso de Comunicação Social – Jornalismo, quatro alunos do curso de Direito, um do curso de Enfermagem, um do curso de Farmácia, um do curso de Medicina, um do curso de Música, dois do curso de Nutrição, um do curso Pedagogia, um

do curso de Psicologia e um do curso de Turismo. No período de atuação do NUACE oitenta e nove alunos procuraram assistência, que fez e vem fazendo todo o acompanhamento desses alunos, procurando atender as necessidades dos mesmos dentro da Universidade. Nesse período de seis anos de atuação o núcleo ajudou diretamente três estudantes na obtenção de seus diplomas, sendo um aluno do curso de Pedagogia que tinha baixa visão, um aluno do curso de Música cego e um aluno do curso de Turismo monocular.

No que tange os três sujeitos participantes desta pesquisa na etapa da entrevista, o aluno A1 apresenta deficiência motora e estava matriculado no curso de Filosofia, cuja matrícula é de 2014.1 estava retido no 4º período até o momento desta pesquisa, cursando disciplinas do 2º, 3º e 4º períodos, sendo em grande maioria do 3º período. Este aluno se encontra por tanto em atraso (retido), que também é as mesmas observações feitas por Pascarella e Terenzini (2005). Compreendemos como retenção do ensino superior à condição em que o discente dispõe de um tempo maior do que o previsto para cumprir suas atividades curriculares para conclusão do curso e/ou rematrícula em períodos passados (MORGAN, FLANAGAN; KELLACHAN, 2001).

O aluno A2 apresenta baixa visão e ingressou no curso de Turismo em 2014.1 estando no 4º período devidamente matriculado em todas as disciplinas referente a esse período. O aluno A3 apresenta deficiência motora e estava matriculado no curso de Ciências Biológicas, sendo seu ingresso em 2015.2 estando também matriculado em todas as disciplinas referente ao 1º período.

O que dizem os sujeitos

Após entender o contexto da formação dos sujeitos acreditamos que é de suma importância compreender as percepções quanto sua formação na universidade e como a acessibilidade tem atuado na sua vida acadêmica, tendo em vista que a forma como a IES atua junto a esses discentes pode influenciar não só no estímulo ao acesso, mas também na permanência e condições para que esses sujeitos finalizem suas graduações.

Dessa maneira a partir das entrevistas, realizamos primeiramente a *leitura flutuante*, a fim de se apropriar das ideias gerais dos sujeitos e em seguida buscou-se levantar nossas primeiras impressões sobre o processo de inclusão na UFMA.

A partir da exploração do material conseguimos identificar que as falas dos sujeitos vigoram em torno de dois blocos de discussões:

- **Integração e Permanência:** discorreram sobre as ações desenvolvidas pela Universidade em prol da acessibilidade, dos professores e

demais membros da comunidade acadêmica. Entre seus depoimentos estiveram questões sobre solicitação, tratamento interpessoal e infraestrutura.

- Sugestões: discorreram sobre suas opiniões e sugestões para um real processo de inclusão na Universidade. Em suas falas abordaram questões como melhoria da infraestrutura, capacitação e sensibilização de todo o público da IES.

A seguir trazemos algumas falas dos sujeitos e buscamos analisar e interpretar o que eles disseram, dialogando com suas impressões de inclusão na instituição.

Integralização e Permanência

Entendemos como parte desse critério, que o acesso deve ser compreendido de uma maneira ampla, tendo em vista que não se trata somente do ingresso às instituições de ensino (como processos seletivos que atendem as especificidades de cada sujeito), mas também a permanência dos estudantes em todos os estágios da escolarização. Nesse sentido acesso é um processo de mudança, relacionado a criações de leis e direitos igualitários (MANZINI, 2008). Os três (A1, A2 e A3) alunos entrevistados foram questionados a cerca das ações desenvolvidas em prol da acessibilidade, de que forma os professores trabalhavam os conteúdos no cotidiano e qual seriam suas relações com a comunidade acadêmica. Em relação a esse último aspecto os alunos relataram que suas relações interpessoais são consideradas por eles normais, como podemos ver nas falas abaixo: “*Normal, eles não me tratam diferente, tratamento normal*” (A1) / “*Qual a minha relação? É uma relação boa*” (A2) / “*Tranquilo, normal*” (A3).

Questionou-se ainda se eles têm acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula e se há dificuldades quanto a esse acesso. Os alunos entrevistados relataram que não há dificuldades quanto essa questão, porém o aluno A2 destacou que: “*não tenho dificuldades, porque me viro sozinha*”. A2 apresenta baixa visão e fica claro que a IES não esta cumprindo efetivamente com a assistência ao discente tendo em vista que a mesma busca seus próprios meios de se aproximar dos conteúdos trabalhados. Ressaltamos que dois dos sujeitos dessa pesquisa apresentavam apenas deficiência física, o que a priori não influenciaria diretamente ao acesso do material, contudo, percebe-se que independente da deficiência o acesso aos conteúdos por parte dos deficientes é uma grande problemática ainda (SASAZAWA, 2005; FERREIRA, 2010).

Quando questionados a cerca de alguma solicitação de atendimento diferenciado à instituição, o aluno A1 relatou que no seu caso não havia necessidades, mesmo que ele

apresente deficiência motora explica que não dificuldade de locomoção. Enquanto aos demais (A2, A3) solicitaram respectivamente: “*Não, assim eh: atendimento diferenciado não o que eu solicitei eh: foi só a van adaptada que circula por aqui e eu pedi que eles fizessem alguns transportes comigo dentro da UFMA de um prédio para o outro, só isso, mas dentro de sala de aula não*” (A3) / “*Só Notebook Adaptado*” (A2).

Percebe-se que para esses sujeitos neste quesito a IES tem atendido, ainda que minimamente, a solicitação dos discentes de acordo com a especificidade e necessidade de cada um. Contudo é possível perceber que nenhum desses atendimentos garante inclusão. Isso nos fica claro também nos dados fornecidos pela NUACE em que diversos alunos ao longo dos anos abandonam e trocam de cursos diversas vezes. Infere-se que esta pode ser uma tentativa de encontrar um curso onde melhor se “enquadre” e em que suas necessidades educacionais especiais sejam atendidas. Nesse sentido, o que temos é uma inclusão que exclui e baseada no assistencialismo. Esta mesma observação foi encontrada por Chahini (2010) ao pesquisar sobre Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de Alunos com deficiência na educação superior.

Quanto às medidas adotadas para sua permanência no curso e na universidade o aluno A1 relatou que está normal, pois segundo ele tudo já existia quando o mesmo ingressou; já A3 disse que muito tem melhorado, mas que falta muita a percorrer e A2 pontua ainda que tem percebido por parte de alguns agentes educacionais um esforço para garantir minimamente essa acessibilidade:

“Normal, que quando cheguei já tem rampa, o que já tem mesmo, não vejo nada assim agora estão construindo alguma coisa pra mudar, em relação ao meu curso só tem as coisas básicas rampas que nem uso. Coisas que existia no prédio mesmo” (A1) (grifo nosso)

“Percebo medidas vindas em conjunto do coordenador do curso, dos professores e do núcleo de acessibilidade [...]” (A2). (grifo nosso)

“Tem melhorado, mas... tem melhorado muito mais ainda falta bastante coisa, já se percebe que estão criando algumas rampas que não tinha, colocando elevadores que não tinha, no caso de pessoas com deficiência visual já tem prédio que tem alguns sensores para andar, mas só que ainda temos muitos lugares que não tem rampas ainda tem lugares que as rampas são bem ruins, lugares que as rampas são ocupadas por carros. Então é isso” (A3)

Alcoba (2008) diz que o processo de inclusão concreto em todas as esferas no ensino superior ainda é um processo longe de ser efetivado, mesmo que muitas ações tenham sido realizadas em diversas instituições, sendo essas não suficientes para garantir a total inclusão dessas pessoas ao Ensino Superior. A2 completa ainda que apresentou dificuldades básicas de

locomoção o que tem dificultado o seu acesso inclusive em eventos científicos: *“Risos, sinceramente ruim, por quê: porque assim, o piso tátil fica em locais meio estranho que não precisa ou então degraus. Na semana retrasada eu tive no evento de gastronomia tive que subir várias escadas porque lá no Paulo Freire, foi no Paulo Freire? Foi no CCH porque o elevador não estava funcionando. São coisas assim”* (A2)

No Art 2º da Portaria Nº 3.284/2003 que trata dos requisitos de acessibilidade obrigatórios para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, dispõe que no mínimo deverá ter: a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

Percebemos ao longo de toda a entrevista dos sujeitos, seja para aluna com deficiência visual ou para aqueles com deficiência motora, a acessibilidade arquitetônica tem sido a mais sentida no dia a dia de suas atividades acadêmicas, impossibilitando o acesso a determinados lugares. Dessa maneira fica claro existe um longo caminho a percorrer para garantir um mínimo de condições não apenas de mobilidade, mas também de respeito à educação e formação dos sujeitos.

Sugestões

A acessibilidade tem dado alguns passos dentro da Universidade, mas é algo que ainda precisa ser melhorado para que haja assim uma real inclusão. Para isso cada entrevistado fez suas contribuições de acordo com as suas perspectivas do assunto. Quando questionados sobre o que faltava para que houvesse uma efetiva inclusão, quais eram as suas respectivas avaliações quanto à acessibilidade da UFMA e se os mesmos tinham sugestões para essa pesquisa, os alunos sugeriram mudanças que vão desde a infraestrutura disponibilizada a esse público até a capacitação das pessoas que atendem os sujeitos.

Dos os três entrevistados apresentaram sugestões na infraestrutura disponibilizada a eles:

“Falando de mim que não sei da deficiência dos outros eh: eu acho incrível como essas rampas, eu não uso, mas para as pessoas que usam eles sempre dificultam fazem um trajeto mais longo para rampa do que a escada, e eu acho meio que sem lógica porque se é para facilitar, fazem o trajeto

enorme, então poderiam ser feitas uma melhoria desses trajetos...” (A1) (grifo nosso)

“Que os pisos táteis sejam colocados em locais apropriado e que os elevadores passem por constante manutenção” (A2)

*“**Ainda não podemos dizer que tem uma acessibilidade boa né porque por várias vezes eu chego aos lugares, mesmo em lugares que já tem rampas e elas estão obstruídas eh: ou então não tem uma inclinação boa ou alguns lugares que ainda nem tem, então deveriam fazer um distribuição adequada dessas rampas...**” (A3)(grifo nosso)*

O aluno A3 faz ainda uma ressalva diferente dos demais, quanto à necessidade de haver uma sensibilização dos demais membros da comunidade acadêmica em respeitar a localização das rampas, não obstruindo o acesso, além de destacar a necessidade de formação continuada aos professores para estarem preparados para atender todos os públicos:

*“Eh: acho que a consideração que eu faço é isso que eu já disse que é necessário que haja tanto da parte da instituição construir espaços mais acessíveis, **de buscar também preparar os profissionais porque não tá falando só de um tipo de deficiência, eu não preciso de nenhuma adaptação dentro de sala de aula, mas têm aqueles que necessitam.** Eh: essas coisas, mas sabe que tem muita gente que precisa né, dá: parte da instituição de buscar profissionais mais atentos as questões da inclusão e na parte das próprias pessoas terem eh: eh: conscientizar que pessoas que usam as rampas e que esses espaços não podem ser ocupados de maneira indevida”. (A3) (grifo nosso)*

Sobre esse último ponto levantado por A3, Moreira (2009) destaca que é preciso ter clareza que a educação especial historicamente esteve ausente em boa parte do currículo educacional brasileiro e, dessa maneira, quando passou a integrar a nossa realidade os professores não estavam preparados para atender essa demanda já que em sua formação inicial não tiveram a chance de adentrar nessas discussões.

A fala dos alunos deixa claro que, como afirma Moreira (2005, p. 43) “uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura para ingresso, acesso e permanência [...]”. Portanto, faz-se necessário que as IES compreendam que o processo de inclusão e acessibilidade leva em conta diferentes fatores e não apenas infraestrutura, pois o conhecimento por parte dos agentes educacionais que circundam a formação desses sujeitos deve ser igualmente importante, pois estão direta ou indiretamente responsáveis por pelo acesso e permanência dos discentes com deficiência. Chahini (2015) explica que em vias legais, não há como negar o processo de inclusão, mas que isso não é suficiente para garantir inclusão, permanência e conclusão com real aprendizagem, por isso se faz importante ouvir os verdadeiros sujeitos que vivem essa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos documentos cedidos pelo NUACE, evidenciando que neste período analisado, que compreende de 2010 a 2015, apenas quatorze alunos concluíram sua graduação e por meio das falas dos sujeitos percebemos que o processo de inclusão da universidade em questão ainda precisa melhorar, principalmente por evidenciarem em suas falas a necessidade de um investimento na manutenção e em infraestrutura adequados. Além disso, há a necessidade urgente que seja realizadas ações para sensibilização da comunidade acadêmica para que as especificidades dos deficientes sejam sempre respeitadas.

Nesse cenário torna-se relevante pontuar que inclusão não é sinônimo de assistencialismo, é preciso compreender que este é um direito que as instituições de ensino não podem privar os sujeitos. O processo de inclusão envolve para além de políticas públicas, mas também todos envolvidos no processo formativo, até torna-se um direito que de fato seja praticado de forma intrínseco na vida em sociedade. Dessa forma, esperamos que os levantamentos aqui discutidos possam contribuir para uma reflexão ao esclarecer que permitir o ingresso não é garantia de inclusão, e as IES brasileiras precisam estar atentas às demandas desses alunos de forma atender os quatro quesitos básicos, ingresso, acesso, permanência e conclusão, baseadas em uma perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

BATALHA, D. V. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. In: Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, PUCPR, 2009.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências...** Diário oficial da União, Brasília, 2003b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 08 de mar. de 2016.

_____. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2007.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de Alunos com deficiência na educação superior**. Tese – Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Campus Marília. São Paulo. 2010.

_____. Opiniões de docentes e discentes da Universidade Federal do Maranhão em Relação à Operacionalização da política de inclusão de alunos com deficiência na educação superior. In: Jornada Internacional De Políticas Públicas, 6, 2015, São Luís. **Anais...** São Luis: EDUFMA, UFMA, 2015.

DECHICH, C.; SILVA, L. C.; GOMIDE, A. B. **Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU**. In: Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333 - 352. <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a3.htm>> Acesso em: 08 de mar de 2016.

FERREIRA, L. R. C. **Experiências vivenciadas por alunos com Deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na Cidade de Uberlândia- MG**. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R.; JESUS, D. M de (Org.). **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 281-289

MOREIRA, L. C. In (ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, n. 24, p. 37-47, 2005.

MOREIRA, M. H. B. Políticas educacionais e inclusão num contexto político econômico neoliberal. In: DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, L. O. (Org.). **Educação inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores**. Curitiba: Ed. CRV, 2009. p. 25-40.

MORGAN, M.; FLANAGAN, R.; KELLAGHAN, T.A **Study of non-completion in undergraduate university courses**. Dublin: The Higher Education Authority, 2001. Disponível em: <<http://odtl.dcu.ie/mirror/hea/non-completion.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

SASAZAWA, F. H. **Ensino superior e educação especial: algumas reflexões**. 2005. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2005.