

INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE ALAGOAS: ATORES, REALIDADE E PRÁTICAS

Uirassú Tupinambá Silva de Lima¹

RESUMO

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

Palavras-chave - Educação inclusiva, Deficiências, Ensino superior.

¹ Professor titular do Centro Universitário CESMAC. Pesquisador em Ensino Superior, Didática, Psicopedagogia, Educação Especial e inclusiva. E-mail. uirassulima@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

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

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

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

Para efeito deste estudo e de acordo com o Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, são considerados alunos ou pessoas com deficiência aqueles que se enquadram em uma das seguintes categorias - deficiência auditiva (DA), deficiência visual (DV), deficiência física (DF), deficiência mental (DM) e deficiência múltipla (MDS) (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007; HONORA; FRIZANCO, 2008).

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

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

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

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

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

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

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

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa quantitativa descritiva, do tipo analítico transversal. As pesquisas quantitativas são adequadas para apurar opiniões e informações conscientes dos pesquisados, para analisá-los estatisticamente, pois utilizam instrumentos padronizados (SILVA; MENEZES, 2005) e a pesquisa descritiva (GIL, 2008) visa estudar as características de um determinado grupo. Serão utilizadas quando se sabe exatamente o que deve ser perguntado para atingir os objetivos da pesquisa. Permitem que se realizem projeções para a população representada. Elas testam, de forma precisa, as hipóteses levantadas para a pesquisa e fornecem índices que podem ser comparados com outros (MINAYO, 2010). Optou-se por este tipo de pesquisa por ser adequado aos objetivos propostos.

O cenário do estudo foi duas universidades públicas no Estado de Alagoas, a Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus Maceió e Campus Arapiraca) e a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL (Campus Maceió). Foram excluídas outras duas IES públicas do Estado, a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e o Instituto Federal de Alagoas – IFAL, pois estas não possuem cursos de graduação em ciências da saúde. Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, foi submetida e aprovada pelas Pró-Reitorias de Graduação das duas universidades envolvidas e pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino do Centro Universitário Cesmac (CEP-CESMAC), sob o parecer de nº 1442/12, seguindo a Resolução 196/96 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1996) em todas as suas fases.

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

Também foram abordados 15 coordenadores, do universo de 23 convidados, dos cursos envolvidos nesta pesquisa e a partir destes foram levantadas informações sobre os cursos

pesquisados, suas práticas inclusivas e a existência de alunos com deficiência permanente nestes. Sendo facilitado a partir daí o primeiro contato com o aluno.

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

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

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

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

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

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

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

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

Na Tabela 1, apresenta-se um diagnóstico geral do número de alunos matriculados e de alunos identificados com algum tipo de deficiência nos cursos de graduação da área da saúde em ambas as universidades pesquisadas, constando apenas os cursos em que foram identificados alunos com deficiência.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados e de alunos identificados com deficiência.

CURSO	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	Percentual de Alunos Declarados com deficiência
Enfermagem UFAL	240	01	0,41%
Enfermagem UNCISAL	180	02	1,11%
Medicina UFAL	488	01	0,20%
Medicina UNCISAL	316	01	0,31%
Psicologia UFAL	302	01	0,33%
Psicologia* UFAL	247	02	0,80%
Serviço Social UFAL	492	02	0,20%
Educação Física* UFAL	232	01	0,20%
Farmácia UFAL	277	01	0,36%
Medicina Veterinária* UFAL	166	01	0,60%

Zootecnia UFAL	188	01	0,53%
Fonoaudiologia UNCISAL	130	01	0,76%
Terapia Ocupacional UNCISAL	220	02	0,90%
Radiologia UNCISAL	122	01	0,81%
Sistemas Biomédicos UNCISAL	120	01	0,83%
Processos Gerenciais – Alimentos UNCISAL	112	01	0,89%
Total	6.159	20	0,32%

Fonte: Dados dos autores, 2014.

* Universidade Federal de Alagoas UFAL - Campus Arapiraca

Os dados da Tabela 1 permitem concluir que ainda é pouco expressiva a presença de alunos com deficiência entre os cursos de graduação na área da saúde nas universidades públicas do Estado de Alagoas. Outros estudos (MAZZONI, 2001; FERREIRA, 2007; FUMES; CALHEIROS, 2011; MOREIRA et al, 2011; CASTRO, 2011) também evidenciaram que as pessoas com deficiência ainda são minoria nas instituições de ensino superior, não correspondendo nem a 1%.

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

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

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

Assim uma das mais significativas demandas dos atores aqui pesquisados foi à eliminação das barreiras físicas a partir da concepção de acessibilidade que oportunize o direito a todos de ir e vir. Essa foi uma reivindicação unânime apresentada por todos os alunos participantes desta pesquisa (Tabela 2), mesmo aqueles que não evoluíam com limitação locomotora. Foi também uma reivindicação presente entre os coordenadores de curso.

Tabela 2 - Reivindicações dos pesquisados para melhorar o processo de inclusão na UFAL e UNCISAL

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

Fonte: Dados dos autores, 2014.

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

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

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

não com deficiência, no trabalho pessoal e ativo sobre os conteúdos. Sendo mais significativo para esse alunado metodologias mais participativas e interacionais em grupos menores.

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

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

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

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

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

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

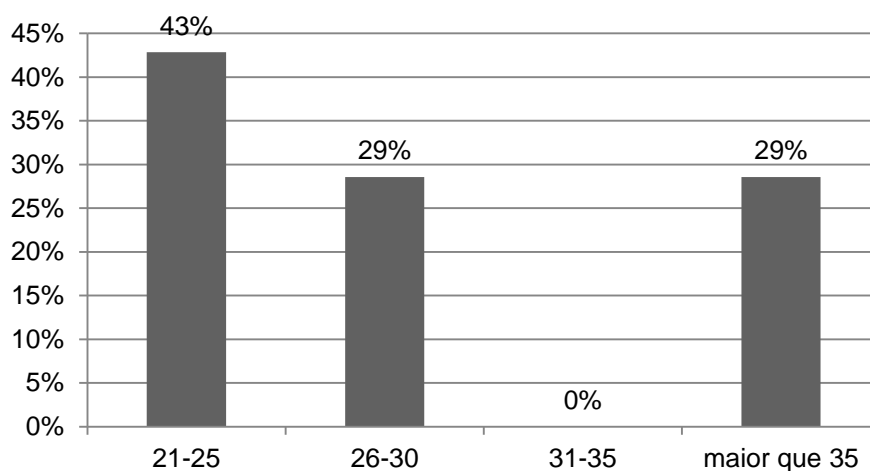


Gráfico 1: Porcentagem dos alunos pesquisados por faixa etária.

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

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

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

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

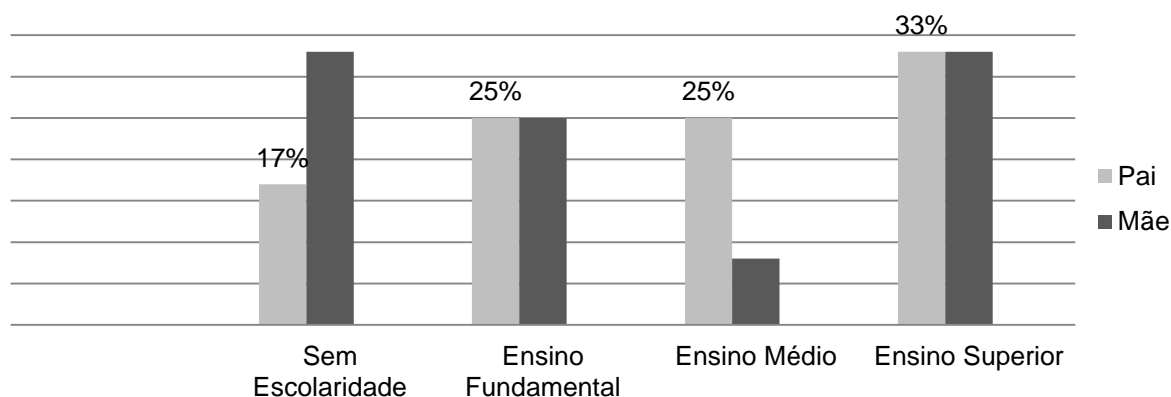


Gráfico 2: Escolaridade dos pais.

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

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

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

Quanto à renda familiar, seis alunos (43%) possuem renda acima de 3 até 5 salários mínimos, um aluno (7%) possui renda de um salário mínimo, três alunos (21,5%) possuem renda acima de 1 até 3 salários mínimos, dois alunos (14%) possuem renda acima de 5 até 7 salários mínimos, outros dois alunos possuem renda acima de 7 salários mínimos. Com base nestes dados

é possível afirmar que a maioria dos universitários pesquisados vivem em famílias com renda familiar entre R\$1.020 e R\$ 2.550.

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

Sete dos alunos (50%) pesquisados não trabalham, outros três (21,5%) trabalham, porém ainda precisam receber ajuda familiar para subsidiar suas despesas acadêmicas. Dois alunos (14%) trabalham e são os principais responsáveis pelo sustento da família. Apenas dois alunos (14%) conseguem se sustentar. Evidencia-se que o estudante aqui pesquisado, em sua maioria, ainda não está inserido no mundo do trabalho durante o curso.

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

Quando foram analisados os tipos de deficiência, concluiu-se que a deficiência física leve apresenta, tanto na UFAL quanto na UNCISAL, um maior número de matrículas, correspondente a 57% (n=8) do total. A deficiência auditiva ocupa a segunda posição com o correspondente a 29% (n=4). Com menor percentual, ficou a deficiência visual com 7% (n=1) e a deficiência múltipla com 7% (n=1). Lembrando que a amostra estudada foi de sete alunos da UFAL e sete alunos da UNCISAL, totalizando 14 sujeitos.

Deve-se ressaltar que alguns estudos como o de Bassete (2007), também apontou que o tipo de deficiência mais comum no ensino superior é a deficiência física e a menos comum é a deficiência mental. Talvez se deva a isso um maior envolvimento dos gestores universitários a investimentos relacionados à acessibilidade como principal barreira de inclusão.

As causas dessas deficiências aqui foram agrupadas em adquiridas e em congênitas, considerando a resposta dos alunos pesquisados. Neste sentido, a etiologia que prevaleceu foi às deficiências congênitas (07 alunos), seguido pela adquirida clínica (04 alunos) e em última posição a adquirida traumática (03 alunos).

Dentre os alunos pesquisados, apenas dois recebem sistematicamente atendimento especializado para a condição que apresenta. Uma aluna, do Curso de Enfermagem da UNCISAL, com deficiência auditiva, recebe tratamento médico e fonoaudiológico para melhorar o uso do

aparelho coclear e outro aluno, com paralisia cerebral, que se submete a sessões de fisioterapia motora em uma unidade de reabilitação. Outro aluno com cegueira e novamente o aluno com paralisia cerebral na UFAL são beneficiados por um programa de extensão que disponibiliza para eles monitores de inclusão que colaboram em suas tarefas acadêmicas.

Quando os alunos foram questionados em relação às situações que facilitavam e ou que dificultavam sua inclusão na universidade, apareceram diferentes respostas. Como facilitadoras apareceram: apoio familiar, colaboração dos colegas, envolvimento dos professores, seu próprio envolvimento, gestão do coordenador, prestígio do curso, acessibilidade institucional e apoio psicopedagógico. Por outro lado, enquanto dificuldades apontaram: laboratórios insuficientes e desadaptados, falta de apoio psicológico, discriminação de alguns professores, falta de material digitalizado com fonte ampliada, falta de ampliação de prazos, mobília desconfortável, sucateamento da estrutura física, falta de acessibilidade, sucateamento da estrutura física e déficit de comunicação com os docentes.

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

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

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

A partir dos dados colhidos junto às coordenações de cursos e núcleos pedagógicos, são frentes comuns de trabalho da UFAL e UNCISAL junto aos alunos com deficiência permanente ou deficiência temporária: atendimento com especificidades em seus processos seletivos, socialização e políticas de integração, sistematização de banco de dados acerca dos alunos com deficiência na comunidade universitária, identificação e encaminhamento das necessidades de

adaptação curricular, progressivo suporte acadêmico e tecnológico, planejamento e execução de projetos urbanos de acessibilidade nos campus e treinamento de funcionários na integração social dos alunos com deficiência.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabelece uma série de práticas de inclusão e de acessibilidade que são normativos para o processo de autorização e reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL, 1999). Considerando esse marco referencial, aplicou-se uma lista entre os sujeitos do estudo que questionava a existência das seguintes práticas em suas instituições de ensino: vestibular agendado com especificidade, cotas de vagas, ampliação de prazos acadêmicos, remoção de barreiras físicas, adaptação de procedimentos e recursos pedagógicos, máquinas de escrita e impressão em braile, acervo bibliotecário em braile, ampliação do tamanho da letra em informativos e avaliações, disponibilização de um intérprete de Libras e sala de recursos multifuncionais. Ao se fazer uma análise de todos os sujeitos pesquisados, alunos e coordenadores, pôde-se constatar que apenas uma pequena parcela deles tem conhecimento dessas práticas inclusivas.

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

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

Uma das práticas da UFAL, que merece destaque, é a disponibilização de monitores de inclusão para acompanhamento de alunos com deficiência sensorial em aulas, avaliações, elaboração de trabalhos entre outras atividades. Segundo Nardini (2011), esse programa colabora com o processo de inclusão e possibilita um envolvimento maior entre alunos com deficiência e seus colegas de curso, a fim de oportunizar evolução acadêmica para todos os alunos da UFAL com ou sem deficiência.

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

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

CONCLUSÃO

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

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

Confirmou-se que a inclusão: de pessoas com deficiência no ensino superior ainda é um acontecimento tímido e pouco valorizado. No contexto dos cursos de graduação em saúde é ainda mais recente a chegada destes alunos, o quê possivelmente motiva a hesitação e a insegurança

universitária em recebê-los, decorrente da falta de experiência e de contato prévio com tipo de aluno e do desconhecimento dos apoios e adaptações possíveis ou já disponíveis na universidade.

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOBA, S. A. C. Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 250f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. Psicologia do excepcional. Temas básicos de psicologia. v. 8. São Paulo: EPU, 1986.
- BASSETE, F. Número de portadores de deficiência nas universidades cresceu 179% em 5 anos. 2007. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/0,,MUI31348-5604,00.html>. Acesso em: 22 de dezembro de 2011.
- BEYER, H. O. Educação inclusiva ou integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Ensaios pedagógicos. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, 2006.
- BRASIL. Decreto nº 3. 298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf> Acesso em: 23 maio 2013.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l10098.htm>. Acesso em: 10 jun. 2010.

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

BRASIL. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos/ Secretaria de Educação Especial*. Brasília: MEC, 2002, fascículo I. 56p.

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

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

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

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

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

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

FERREIRA, S. L. *Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais*. Rev. Bras.Ed. Esp., Marília, jan – Abr. 2007, v.13, n.1, p. 43-60.

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

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

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores sociais e econômicos dos últimos dez anos. (2009). Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=987> Acesso em: 29 de abril de 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação superior brasileira: 1991 – 2004. Brasília: INEP, 2006. 28 v.; tab. Disponível em: www.inep.gov.br

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrícula do aluno portador de deficiência no ensino superior no Brasil. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed154.thm>. Acesso em 10 de outubro de 2011.

LIMA, F, SILVA, F. T. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, Olga Solange Herval. (Org.) Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008. 200p.

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

MAZZONI, A. A. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. Acta Scientiarum, v. 23. n.1. p121-126, 2001.

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Humanismo, Ciência e Tecnologia, 2010.

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

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

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

SOTERO, E. C. O impacto das recentes políticas do acesso ao ensino superior (ProUni e Cotas). In: ALAS, 28., 2011. GT 25: Educação e desigualdade social. Recife: ALAS, 2011. Disponível em: www.alas2011recife.com> Acesso em: 28 de novembro de 2011.

Recebido em 07 de maio de 2015.
Aprovado em 01 de junho de 2015