



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maria Noalda Ramalho

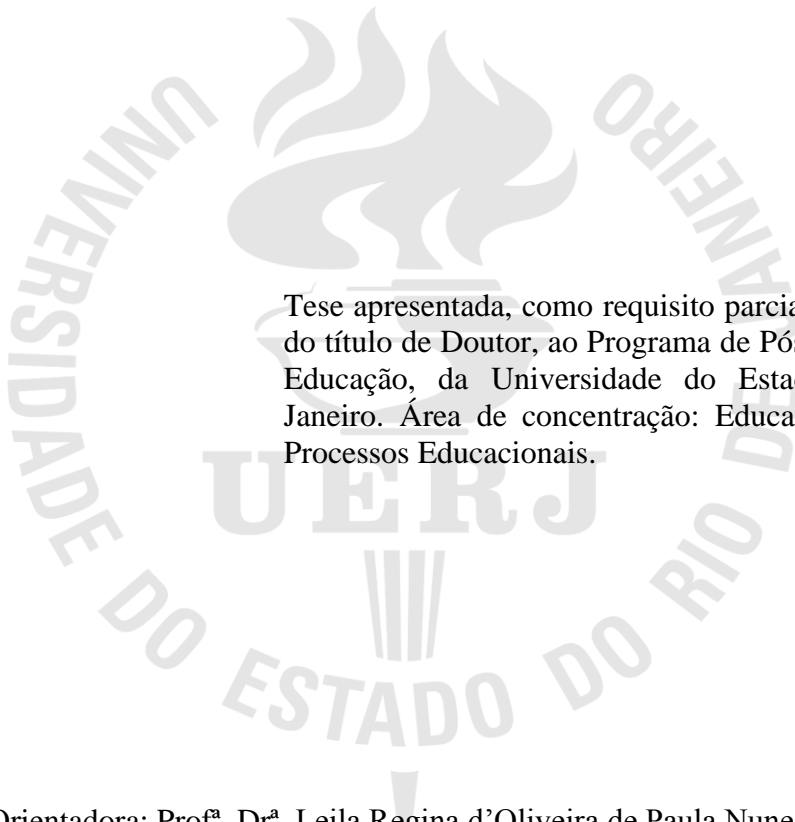
**A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do
Programa de Tutoria Especial**

Rio de Janeiro

2012

Maria Noalda Ramalho

A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R165 Ramalho, Maria Noalda.
A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial / Maria Noalda Ramalho. – 2012.
172 f.

Orientadora: Leila Regina d'Oliveira de Paula.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Universidade Estadual da Paraíba. Programa de Tutoria Especial – Teses.
2. Educação especial – Teses. 3. Ensino superior – Teses. 4. Avaliação educacional (Ensino superior) – Teses. I. Ramalho, Maria Noalda. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

nt CDU 376:378

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Maria Noalda Ramalho

A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovado em 27 de junho de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a Dra. Rosana Glat
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a Dra. Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof^a Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a Dra. Débora Regina de Paula Nunes
Universidade Federal do Rio Grande Norte

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, João e Naídes, principais responsáveis para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Nesse caminhar acadêmico de tantas lutas, esforço, renúncias e vontade de vencer, contei com a presença, apoio, incentivo e colaboração de muitas pessoas. Assim, num gesto de reconhecimento, registro a minha carinhosa gratidão...

A Deus, autor da nossa vida e da nossa história, por ter -me concedido esta oportunidade de conquistar mais um degrau na formação acadêmica;

À orientadora, Professora Dr^a. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, pessoa pela qual tenho profundo respeito e admiração, por ter aceitado orientar este trabalho e, estado presente, apesar da distância física, em todos os momentos em que necessitei da sua orientação. A ela, agradeço de coração, por ter-me ajudado de maneira determinante na produção desta tese;

Aos professores Dr^a. Rosana Glat, Dr^a. Márcia Denise Pletsch, Dr^a. Lúcia de Araújo Ramos Martins, Dr^a. Débora Regina de Paula Nunes e Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (suplente), por terem prontamente e atenciosamente aceitado o convite para compor a Banca Examinadora deste trabalho e pelas preciosas contribuições;

Aos meus pais, João e Naídes, que estiveram comigo em todos os momentos dessa caminhada, sonhando com a conquista deste título;

Ao meu esposo Jackson, por ser meu companheiro de vida e de todos os momentos de construção deste trabalho. A ele agradeço todo o apoio e incentivo. Lutamos e vecemos juntos!

Aos meus filhos João Lucas e Maria Júlia, por terem, ainda no meu ventre, ajudado-me na conclusão deste trabalho;

Aos meus irmãos Nailson, Nailton, João Bosco, Ronildo e Nailma, que muito torceram para que conquistasse mais uma vitória na vida acadêmica;

Ao meu sobrinho Bruno, por toda a sua dedicação a este trabalho acadêmico;

À coordenação e funcionários do PROPED, pela atenção dedicada ao DINTER UERJ/UEPB;

A todos os professores do PROPED, pelas contribuições teóricas nesse processo de formação;

Às Professoras Dr^a. Rita Marisa Ribes Pereira e Dr^a. Nilda Guimarães Alves (UERJ), pela solidariedade ao nosso grupo no Rio de Janeiro;

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UEPB, por todo o trabalho em prol do DINTER UEPB/UERJ;

À Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da UEPB, pela autorização para a realização desta pesquisa;

A todos que fazem a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UEPB, pela acolhida sempre calorosa e apoio a esta pesquisa;

Aos coordenadores dos cursos de graduação, que foram campo dessa pesquisa, pela colaboração para a concretização das entrevistas e observações;

A todos os sujeitos da pesquisa que, gentilmente, colaboraram para a consolidação deste trabalho;

À chefia de Departamento e Coordenação do Curso de Serviço Social da UEPB, na pessoa das Professoras Mestras Francisca Rodrigues Mascena e Thereza Karla de Souza Melo, pelo constante apoio ao longo da trajetória no Curso de Doutorado;

Às professoras do Curso de Serviço Social, Dr^a. Moema Amélia Serpa Lopes de Souza e Doutoranda Mônica Barros da Nóbrega, por terem-me concedido o apoio determinante para o início da caminhada em torno da inclusão de alunos com deficiência na UEPB;

À Professora. Dr^a. Maria Aparecida Barbosa Carneiro, pelas ricas contribuições na construção desse Projeto de Tese;

À Professora Ms. Cleônia Maria Mendes de Sousa, pelas importantes e determinantes colaborações na realização desta pesquisa, primando sempre pela ética, dando seu apoio incondicional.

À Professora Ms. Patrícia Crispim Moreira que, desde o curso de graduação em Serviço Social na UFPB caminhamos juntas na amizade. A ela agradeço pelo carinho e torcida para a conquista dessa nova etapa acadêmica;

Às colegas Marta Celino, Valdecy Margarida, Kátia Campos e Tatiana Vasconcelos, pelos nossos dias no Rio de Janeiro. E aos demais colegas do DINTER UEPB/UERJ pela caminhada que trilhamos juntos;

Às colegas Carolina Schirmer, Patrícia Braun, Alzira Brando, Cátia Walter e demais integrantes do Laboratório de Tecnologia e Comunicação Alternativa (LATECA), pela solidariedade que me ofereceram no período que passei na cidade do Rio de Janeiro, e quando, já de volta à Campina Grande (PB), necessitei resolver questões no PROPED.

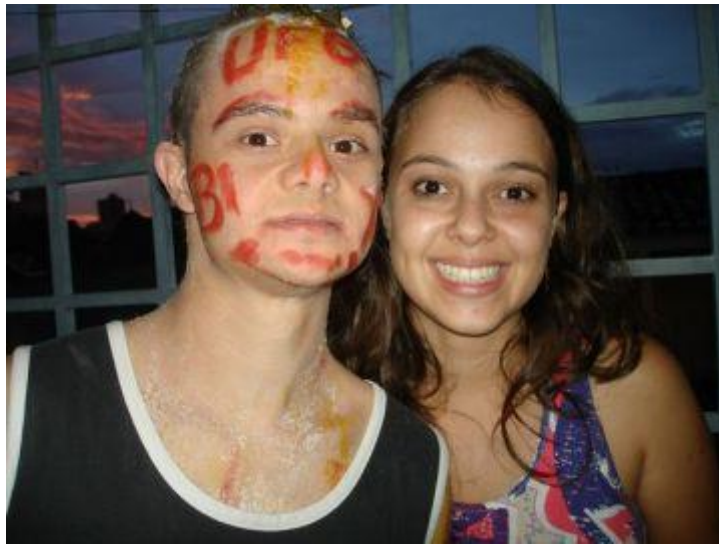
À Ângela Fragoso, atual gestora da Creche Municipal de Campina Grande/PB Galba Farias Pimentel, pelo importante apoio em todo o percurso desse Curso de Doutorado;

À afilhada Eulália, por ter-me ofertado contribuições de informática na finalização deste estudo;

À Ione, Maria Eugênia e suas famílias, que cuidaram carinhosamente dos meus bebês para que concluísse este trabalho;

À bibliotecária da UEPB Fernanda Mirelle, ao técnico Alisson Silva, à Prof^a. de inglês Geovanna Adya, à Prof^a. de português Regina Vasconcelos e às bibliotecárias da UERJ Mariangela da Veiga Figueiredo e Marcia França pelas contribuições na etapa final do trabalho;

Enfim, a todas as outras pessoas que, direta e indiretamente, também me auxiliaram na construção deste trabalho.



A Vida só é possível Reinventada.
Cecília Meireles

RESUMO

RAMALHO Maria Noalda. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB:** uma avaliação do Programa de Tutoria Especial. 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

O presente estudo tem por objetivo avaliar as contribuições do Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) para a permanência e bom desempenho acadêmico dos seus alunos com deficiência no ensino superior. A pesquisa realizada, nessa Instituição de Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia, História, Filosofia, Comunicação Social, Serviço Social, Direito e Física, contou como sujeitos: alunos com deficiência, seus respectivos tutores especiais, professores e a coordenadora do referido Programa. A investigação foi desenvolvida se utilizando de uma abordagem quantitativa e qualitativa, sendo do tipo exploratória e assumindo a forma de estudo de caso. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados foram: análise documental, aplicação de questionários, entrevistas e registro de observações do comportamento. A pesquisa documental foi realizada durante todo o percurso da investigação, mediante acesso e análise de documentos e informações do Programa de Tutoria Especial. O questionário foi usado para a identificação e caracterização socioeconômica dos alunos com deficiência. A entrevista semiestruturada, foi aplicada aos vinte e seis sujeitos da pesquisa. Já, as sessões de observação do comportamento dos participantes foram conduzidas por meio de vinte sessões distribuídas em sala de aula e em atendimentos pedagógicos individualizados do Programa. Neste momento, procedemos, de maneira específica, ao estudo de caso de dois alunos com deficiência, integrantes da amostra dos sujeitos das entrevistas. Os resultados das entrevistas indicaram, dentre outros dados, que os sujeitos da pesquisa avaliaram o Programa de Tutoria Especial de forma positiva, alegando que o mesmo contribui tanto para a permanência dos alunos com deficiência na academia, quanto para o seu bom desempenho acadêmico. Na análise dos registros de observação, assim como das entrevistas, detectamos aspectos do Programa que ratificam, pontos que contrariam e pontos que necessitam ser incorporados à sua Resolução de criação (Resolução CONSEPE/UEPB N° 013, de 07/07/2006). Os dados apontaram, portanto, a necessidade desta Resolução ser revista e reformulada para contemplar as novas demandas da dinâmica do Programa. Por fim, diante dos achados da investigação, levantamos a tese de que o Programa de Tutoria Especial da UEPB é um tipo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior, com características e adaptações peculiares, ocorrendo de maneira diferenciada do AEE criado pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC) para a educação básica. Assim sendo, esta experiência da UEPB, sendo pioneira dentre as universidades brasileiras, poderá servir como uma proposta a ser socializada com outras universidades do país, uma vez que o MEC ainda não dispõe de uma política de AEE para o ensino superior.

Palavras-chave: Alunos com Deficiência. Inclusão. Ensino Superior.

ABSTRACT

The present study aims to assess the contributions of the Special Tutoring Program at the State University of Paraíba (UEPB) for the permanence and good academic performance of its students with disabilities in higher education. The research, made in this higher education institution, in Education, History, Philosophy, Social Communication, Social Work, Law and Physics' courses, had as subjects: students with disabilities, their special tutors, teachers and the coordinator of the program. The investigation was developed using a quantitative and qualitative approach of the exploratory type and taking the form of case study. The methodological procedures for data collection were: document analysis, questionnaires, interviews and behavior's observations record. The documentary research happened during all the course of the study, through access and analysis of documents and information from the Special Tutoring Program. The questionnaire was used to identify and characterize the socioeconomic status of the students with disabilities. The semi-structured interview was applied to the twenty-six subjects of the research. On the other hand, the observation's sessions of the participants' behaviors were conducted through twenty sessions shared between the classroom and in individualized pedagogical attendance of the program. At this moment, we specifically precede the case study of two of the students with disabilities, part of the students with disabilities' sample. The interview results indicated, among other data, that the subjects evaluated the Special Tutoring Program positively, claiming that it contributes in both ways, to the persistence of students with disabilities in the academia, and for their good academic performance. In the analysis of observations' record, and interviews, were detected aspects of the program which ratifies, contradicting points and points that need to be incorporated into its resolution of creation (CONSEPE/UEPB Resolution N°. 013, of 07/07/2006). The data indicated, therefore, the need of review and redesign of this resolution to accommodate the new demands of the program's dynamic. Finally, the results of the research raise the argument that the UEPB's Special Tutoring Program is a type of Specialized Educational Service in higher education, with unique characteristics and adaptations, occurring in a different manner than the Specialized Educational Service (AEE) established by the Ministry of the Education, Culture and Sports (MEC) for basic education. Thus, this UEPB's experience, pioneer among Brazilian universities, may serve as a proposal to be socialized with other universities in the country, since the MEC does not have a policy of Specialized Educational Service (AEE) for higher education yet.

Key-Words: Students with Disabilities. Inclusion. Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 -	Distribuição dos alunos com deficiência e outras necessidades especiais inseridos nas IES públicas e privadas	49
Figura 01 -	Localização geográfica do complexo administrativo da UEPB ...	61
Figura 02 -	Mapa do Estado da Paraíba com distribuição dos Campi da UEPB	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Atendimento do Programa de Tutoria Especial – de 2006 a 2012	23
Quadro 2 -	Número de matrículas por modalidade de curso	45
Quadro 3 -	Número total de IES - Públicas e Privadas	46
Quadro 4-	Cursos de graduação oferecidos pela UEPB	63
Quadro 5 -	Cursos de pós-graduação stricto sensu e lato sensu oferecidos pela UEPB	64
Quadro 6 -	Cursos de nível médio oferecidos pela UEPB	65
Quadro 7 -	Sessões das observações	70
Quadro 8 -	Sugestões dos alunos com deficiência para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial	82
Quadro 9 -	Atividades dos tutores dos alunos com deficiência visual realizadas em conjunto com os tutorandos	83
Quadro 10 -	Atividades dos tutores dos alunos com deficiência visual realizadas individualmente	84
Quadro 11 -	Dificuldades e facilidades no desempenho da função dos tutores	85
Quadro 12 -	Sugestões dos tutores especiais para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial	87
Quadro 13 -	Sugestões dos professores para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial	90
Quadro 14 -	Pontos fortes e fracos do Programa de Tutoria Especial indicados pela coordenadora	92
Quadro 15 -	Ações do Programa de Tutoria Especial que ratificam a Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB	131
Quadro 16 -	Aspectos do Programa de Tutoria Especial que destoam da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB	131
Quadro 17 -	Aspectos que percebemos como necessários no Programa de Tutoria Especial que não estão previstos na Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB	132
Quadro 18 -	Principais diferenças entre o Programa de Tutoria Especial da Unb e o Programa de Tutoria Especial da UEPB	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Caracterização dos alunos com deficiência por tipo de deficiência e sexo	74
Tabela 2 -	Caracterização dos alunos com deficiência por faixa etária e estado civil	74
Tabela 3 -	Caracterização dos alunos com deficiência por ano e turno que estavam cursando	75
Tabela 4 -	Caracterização dos alunos com deficiência por renda familiar e nº de membros da família	76
Tabela 5 -	Caracterização dos alunos com deficiência por renda familiar e tipo de moradia	76
Tabela 6 -	Caracterização dos tutores especiais por ano e turno que estavam cursando	77
Tabela 7 -	Caracterização dos professores por departamento, titulação, área, IES, formação acadêmica em andamento, capacitação, experiência profissional e período que ministrava aulas para aluno com deficiência	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CORDE	Coordenadoria para a integração da pessoa portadora de deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DAIA/DEG	Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica do Decanato de Ensino e Graduação
DPP	Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
EaD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNAD	Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FURNe	Fundação Universidade Regional do Nordeste
IES	Instituições de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEDESP	Núcleo de Educação Especial
MEC	Ministério da Educação, Cultura e Desporto
ONU	Organização das Nações Unidas
PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PROEAC	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAO	Trabalho Acadêmico Orientado
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
URNe	Universidade Regional do Nordeste
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O MOVIMENTO DA HISTÓRIA	27
1.1	A proposta da educação inclusiva: sua gênese em nível internacional	27
1.2	A educação inclusiva na realidade brasileira	32
1.2.1	<u>Antecedentes históricos da educação inclusiva no Brasil</u>	32
1.2.2	<u>Alguns arsenais jurídicos em favor da inclusão educacional de alunos com deficiência no Brasil</u>	35
2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	40
2.1	As políticas educacionais brasileiras voltadas para o ensino superior: uma análise dos anos 1990 aos dias atuais	40
2.2	A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior	48
2.2.1	<u>Algumas legislações que dispõem sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior</u>	48
2.2.2	<u>Alguns estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência em IES brasileiras</u> .	53
3	A PESQUISA	57
3.1	A opção metodológica da pesquisa	57
3.2	Procedimentos gerais da pesquisa	59
3.3	Aspectos éticos da pesquisa	60
3.4	Caracterização do campo de pesquisa	60
3.5	Participantes da pesquisa	65
3.6	Procedimentos específicos de coleta de dados	67
3.7	Procedimentos específicos de análise dos dados	72
4	A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	73
4.1	Caracterização dos entrevistados	73
4.2	A análise do programa de tutoria especial: o resultado das entrevistas	79
4.3	A análise do programa de tutoria especial a partir das observações	93
4.3.1	<u>O caso da aluna com deficiência visual: Gabriela</u>	93
4.3.1.1	Apresentação das observações na sala de aula	93
4.3.1.2	Apresentação das observações nas sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial	99
4.3.2	<u>O caso do aluno com surdez: Pedro</u>	104
4.3.2.1	Apresentação das observações na sala de aula	104
5	A ANÁLISE DO PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	112
5.1	Discussão dos resultados das entrevistas	112

5.2	Discussão dos resultados das observações	118
5.2.1	<u>Discussão dos aspectos observados na sala de aula de Gabriela</u>	118
5.2.2	<u>Discussão dos aspectos observados nas sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial à Gabriela</u>	123
5.2.3	<u>Discussão dos aspectos observados na sala de aula de Pedro</u>	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para os alunos com deficiência	151
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para os tutores especiais	152
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para os professores	153
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para a coordenação do Programa de Tutoria Especial	154
	APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido A	155
	APÊNDICE F - Questionário para coleta de dados secundários dos alunos com deficiência	156
	APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido B	157
	APÊNDICE H - Protocolo de observação da sala de aula	158
	APÊNDICE I - Protocolo de observação da sessão do atendimento pedagógico do programa de tutoria especial	159
	APÊNDICE J - Quadro de agrupamento de dados das observações na sala de aula	160
	APÊNDICE L - Quadro de agrupamento de dados das observações nas sessões do atendimento pedagógico do programa de tutoria especial	161
	APÊNDICE M – Diagrama da sala de aula de Gabriela	162
	APÊNDICE N – Diagrama do ambiente físico em que ocorreram preponderantemente as sessões do atendimento pedagógico do programa de tutoria especial à aluna Gabriela	163
	APÊNDICE O – Diagrama da sala de aula do aluno Pedro	164
	ANEXO A - Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006	164
	ANEXO B - Protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa Nº 0553.0.133.000-09	170
	ANEXO C - Termo de autorização institucional	171
	ANEXO D - Termo de compromisso do responsável pelo projeto de pesquisa em cumprir os termos da Resolução 196/96 do CNS	172

INTRODUÇÃO

A CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO

O presente estudo constitui uma investigação acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, partindo da avaliação das ações desenvolvidas pelo Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

A escolha deste objeto de pesquisa é resultado de uma trajetória acadêmica e profissional perpassada por uma temática de estudo atraente aos nossos olhos. É a descrição dessa trajetória que dedicaremos as linhas a seguir.

Tudo começou no ano de 1992 quando, ao cursar o quarto período do Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), fui convidada para realizar um estágio extracurricular, financiado pelo extinto Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Santa Rita (PB), minha cidade natal. Aceitando o convite, permaneci como estagiária durante um ano e sete meses. Não sabia, na ocasião, que estava dando um passo essencial na minha vida acadêmica e profissional. Foi, a partir da experiência nessa instituição, que aprendi, ainda estudante, as primeiras lições da prática profissional do Serviço Social. No contato direto com pessoas deficientes, suas famílias e profissionais aprendi a amar a temática da inclusão social, o que me fez adotar, até os dias atuais, essa área como foco principal dos meus estudos, pesquisas e trabalhos profissionais. O desligamento da instituição foi necessário para que pudesse me dedicar ao estágio supervisionado obrigatório do meu curso de graduação.

Em 1995, quando concluí o Curso de Serviço Social, retornei à referida APAE, agora já como Assistente Social; pois havia sido contratada pela Prefeitura Municipal de Santa Rita (PB) para prestar serviço àquela entidade. A experiência profissional na referida instituição perdurou até a conquista de outro ideal: o mestrado. Porém, em período posterior, ainda prestei serviço voluntário a essa instituição como membro de seu Conselho e de sua Diretoria, chegando a ocupar o cargo de Vice-Presidente.

A minha aprovação na Seleção do Mestrado em Serviço Social da UFPB se deu em novembro de 1997. Nessa etapa acadêmica, fiz a opção pelo “amor antigo”, ou seja, pelo objeto de estudo centrado na discussão da inclusão social da pessoa com deficiência. A dissertação foi realizada objetivando desvelar como a inclusão social se refletia no cotidiano

dos adolescentes do município de João Pessoa (PB) que possuíam a Síndrome de Down; especificamente, procurando compreender quais eram os desafios e dificuldades que os mesmos estavam enfrentando para conquistar, de fato, sua inclusão na sociedade. O *locus* da pesquisa foi a Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), instituição governamental responsável pelo planejamento, coordenação e execução, em nível estadual, da política de atenção ao segmento das pessoas com deficiência.¹ Este trabalho me instigou e abriu possibilidades para que, cada vez mais, sentisse impulso para aprofundar conhecimentos e práticas no trabalho com pessoas com deficiência.

Ainda no ano de 2001, passei a atuar como Secretária Municipal do Trabalho e Assistência Social de Ibiara (PB), cidade natal de meus pais e irmãos. Neste município, também colaborei voluntariamente para a implementação da proposta da educação inclusiva, ministrando Encontros de formação sobre o tema: “Proposta de uma Educação Inclusiva”, junto aos professores da rede municipal que participavam do Grupo de Estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em outubro de 2003, fui aprovada na seleção para professor substituto do Departamento de Serviço Social da UEPB. Dentre os componentes curriculares ministrados, encontrava-se o de “Orientação a Trabalho Acadêmico Orientado (TAO)” (atualmente denominado de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)). As monografias orientadas eram, em grande parte, trabalhos relacionados à temática da pessoa com deficiência; estando incluídas nessa relação as orientações aos trabalhos monográficos dos alunos do curso de Serviço Social que apresentavam deficiência. Além das atividades de sala de aula, recebi um convite, por parte da Coordenação do curso e da chefia do Departamento de Serviço Social, para coordenar a Monitoria Especial, um trabalho criado, por iniciativa desse próprio Departamento no ano de 2001, a partir da necessidade surgida com a inserção de alunos com deficiência em seu corpo discente. Ao assumir essa atividade, realizei juntamente com a coordenação e a chefia de departamento um processo seletivo para a função de monitor especial, sendo aprovados dois estudantes de Serviço Social para acompanharem dois alunos do curso que apresentavam deficiência visual em suas tarefas acadêmicas. Tal acompanhamento se deu por meio de diversas atividades como: gravação de textos ministrados em aula, encontros para discussão dos mesmos, transcrição de trabalhos,

¹ A nossa dissertação, intitulada: “Portadores da Síndrome de Down em João Pessoa (PB) – Reflexões sobre o Processo de Inclusão Social”, construída sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Câmara de Carvalho, foi defendida e aprovada com distinção, também sendo indicada para publicação, em 14/12/2001, contando com uma Banca Examinadora composta pelas Professoras Dr^a. Windyz Brazão Ferreira e Dr^a. Maria Aparecida Ramos de Meneses, ambas da UFPB.

acompanhamento na execução de avaliações, apoio às atividades do estágio curricular e ao TAO, dentre outras.

Em agosto de 2004, essa atividade denominada de Monitoria Especial, foi apresentada na assembleia departamental do referido curso, para ser oficializada na qualidade de Projeto de Extensão “O Serviço Social em Busca da Educação Inclusiva”, com o seguinte objetivo geral: “desenvolver procedimentos sócio pedagógicos que favoreçam a inclusão educacional dos alunos do curso de Serviço Social da UEPB que apresentam necessidades especiais” (RAMALHO, 2004)².

No início de 2005, o referido Projeto tomou um novo direcionamento; pois o novo reitorado da UEPB, ao tomar conhecimento de sua existência, convidou-me para, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEAC), ampliá-lo para os demais cursos dessa universidade que possuíam alunos com deficiência.

Aceitando o convite, refiz o Projeto, o qual passou a ser denominado: “A UEPB em busca da Educação Inclusiva” (RAMALHO, 2005), com o objetivo principal de implantar o serviço de monitoria especial em todos os cursos da UEPB. A partir de então, além das aulas ministradas no curso de Serviço Social, passei a ter uma carga horária na PROEAC para coordenar o mencionado Projeto no âmbito de toda a universidade.

Diante da visibilidade e dimensão que o mencionado Projeto alcançou, dentro e fora da universidade, e da disposição da UEPB em ampliar os mecanismos de atendimento ao seu alunado dito “especial” para garantir sua permanência na academia, propus, juntamente com os participantes desse Projeto, alguns professores da instituição e com o apoio da PROEAC, que a UEPB o transformasse em um Programa oficial da instituição. Assim, após várias reuniões, encontros e discussões foi, finalmente, iniciado o processo de elaboração da Resolução que criaria o citado Programa, contando com a colaboração de professores da UEPB e funcionários da PROEAC.

A referida Resolução foi encaminhada pela PROEAC para a votação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UEPB, sendo aprovada em sua reunião do dia 07 de julho de 2006, sob a denominação de Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006 (ANEXO A),

² Registrado na PROEAC, sob o nº 4.02.001.04, e contando com a participação de sete alunos do curso de Serviço Social escolhidos através de seleção, todos sob a nossa coordenação, foram desenvolvidas diversas ações, dentre elas: o monitoramento à aluna do curso com deficiência visual, articulação com a FUNAD e com o NEDESP do Centro de Educação da UEPB para o fortalecimento do Projeto e troca de experiências, mapeamento das instituições governamentais e não governamentais de Campina Grande (PB) que trabalham com pessoas com deficiência, levantamento do número de alunos com deficiência que estudavam em cada curso da UEPB, participação em congresso com apresentação de trabalhos sobre a temática do Projeto e realização de Oficina sobre a educação Inclusiva na Semana Acadêmica de Serviço Social.

que cria o Programa de Tutoria Especial. Dessa forma, a proposta de extensão, por nós idealizada, foi transformada em Programa oficial da UEPB.

O Programa de Tutoria Especial ficou sob minha coordenação no período de julho de 2006 a dezembro de 2007, quando meu vínculo temporário com a UEPB findou-se (retomado em agosto de 2008). Na verdade, naquele momento, o vínculo findou-se, porém o meu compromisso com a temática da educação especial no ensino superior, não. Mesmo lamentando a saída dessa Instituição de Ensino Superior (IES), sinto-me feliz em saber que havíamos colaborado para deixar implantado na mesma algo que jamais poderá ser apagado da sua história: um serviço assegurado juridicamente para os seus alunos com deficiência. Dizemos que isso é histórico porque, num passado bem próximo, alguns alunos com deficiência que integravam o corpo discente da UEPB chegaram a abandonar as salas de aula dessa instituição pela falta de assistência e descaso. Com efeito, a universidade não oferecia o mínimo de condições para atendê-los em suas limitações particulares.

Vale ressaltar que, ainda em dezembro de 2007, fui aprovada no Concurso Público da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura da Prefeitura Municipal de Campina Grande (PB) para a função de Assistente Social Educacional; com desempenho das atividades profissionais desde março de 2008 até os dias atuais. Dentre as atribuições assumidas no Plano de Ação Institucional, encontra-se o acolhimento aos alunos com deficiência e os seus devidos encaminhamentos para recebimento de benefícios sociais e para o Atendimento educacional Especializado (AEE), constituindo-se em mais uma prática profissional voltada para o atendimento das demandas da categoria social de pessoas com deficiência.

Finalmente, em junho de 2008 fui selecionada para uma nova e tão sonhada oportunidade de estudo: o Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio do Doutorado Interinstitucional (DINTER) UEPB/UERJ. Ficaria vinculada à Linha de Pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais, desenvolvendo o presente estudo científico sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior;

Este estudo, como já mencionamos, é fruto de uma caminhada acadêmica e profissional aqui apresentada. Porém, ele também resulta da preocupação com a exclusão de alunos com deficiência no ensino superior, uma vez que as IES brasileiras, de maneira geral, apesar das conquistas em termos de arsenais jurídicos, ainda não estão preparadas totalmente para incluir todos os seus alunos, dentre esses os que apresentam algum tipo de deficiência.

DELIMITANDO O OBJETO DE ESTUDO

O objetivo da presente pesquisa é avaliar o Programa de Tutoria Especial e verificar como o mesmo vem contribuindo para a permanência e bom desempenho acadêmico dos alunos com deficiência na UEPB. Assim, antes de nos adentrarmos nos objetivos específicos da pesquisa, realizaremos a apresentação do referido Programa, como forma de socializar essa experiência vivenciada pela UEPB, alvo de nossa análise.

O Programa de Tutoria Especial

O Programa de Tutoria Especial, como já relatamos anteriormente, teve sua gênese a partir de uma experiência criada no ano de 2001 pelo Departamento de Serviço Social da UEPB. No ano de 2004, esta experiência foi aprovada pela assembleia deste Departamento como um Projeto de Extensão: “O Serviço Social em busca da Educação Inclusiva”³. Em janeiro de 2005, o referido Projeto foi assumido e ampliado pela PROEAC, passando a ser denominado: “A UEPB em busca da Educação Inclusiva”⁴, o qual, no ano de 2006, foi transformado no Programa de Tutoria Especial⁵, por meio da Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006.

Estando ligado institucionalmente a PROEAC, o mencionado Programa foi pensado pela UEPB para prestar atendimento pedagógico individualizado, por intermédio de tutores especiais, aos alunos desta IES que apresentam deficiência física, intelectual, auditiva, visual e múltiplas, doravante denominados de tutorandos, conforme o artigo 1º da Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006 que o criou,

a Tutoria Especial enquanto experiência pedagógica tem como objetivos:

I - Oferecer assistência pedagógica ao aluno com necessidades especiais, regularmente matriculado em cursos de Graduação, com a finalidade de facilitar o acesso e a permanência dos mesmos na academia.

II - Proporcionar ao Tutor experiências que contribuam para o seu processo de formação através do exercício de práticas pedagógicas que sejam resultado de reflexão teórica (UEPB, 2006).

³ De minha autoria e coordenação.

⁴ De minha autoria e coordenação.

⁵ Coordenado de julho de 2006 a dezembro de 2007 por minha pessoa; de janeiro de 2008 a janeiro de 2009 pela Profª. Drª. Maria Aparecida Barbosa Carneiro (então Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários) e a partir de fevereiro de 2009 pela Profª. Ms. Cleônia Maria Mendes de Sousa (DSS).

De acordo com Ramalho e Sousa (2009, p. 43),

Além do que está previsto na citada Resolução, a Tutoria também visa desenvolver outras ações que possibilite à UEPB aprimorar o atendimento a alunos especiais, tais como: sensibilizar e capacitar o corpo docente, discente e de funcionários para a prática da educação inclusiva; empreender esforços para a remoção das barreiras arquitetônicas e promoção de outras adaptações que tornem os espaços físicos da UEPB acessíveis a todas as pessoas; adquirir equipamentos e materiais didáticos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que necessitam de recursos especiais; implantar o intérprete de LIBRAS nas salas de aula para os alunos com deficiência auditiva; além de diversas outras ações.

O funcionamento do Programa de Tutoria Especial se dá a partir do levantamento do número de alunos com deficiência aprovados no Concurso Vestibular e dos cursos em que estão inseridos. Em seguida, é realizado contacto com os referidos cursos de graduação da UEPB para identificar os alunos com deficiência que desejam receber o atendimento pedagógico individualizado oferecido pelo Programa de Tutoria.

Após esta etapa, é realizado o processo seletivo para a escolha de alunos, regularmente matriculados nos cursos de graduação da instituição, para a função de tutor (a) especial, que segundo o artigo 14 da Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006 possui como atribuições:

- I-Auxiliar o aluno com necessidades especiais em tarefas pedagógicas e científicas.
- II-Auxiliar o aluno com necessidades especiais em trabalhos práticos e experimentais.
- III-Ajudar e orientar o aluno com necessidades especiais em seus estudos e trabalhos teóricos e práticos (UEPB, 2006).

Entretanto, ainda, conforme a citada Resolução é proibido aos tutores no cumprimento do seu exercício, substituir os seus tutorandos em qualquer tipo de atividade acadêmica e nos processos de avaliação, isto é, não é permitido aos tutores realizar as tarefas acadêmicas e as avaliações que são de responsabilidade dos seus tutorandos.

Segundo o referido documento, o trabalho dos tutores deverá ser desenvolvido em um tempo mínimo de um período letivo para os cursos anuais e dois períodos letivos para os cursos semestrais, podendo ser reconduzidos à sua função por igual período.

Os aprovados para tal exercício, passam a exercer a sua função sob a coordenação de um professor determinado pela PROEAC e recebem uma bolsa de extensão (atualmente com o valor de R\$ 360,00), para cumprir uma carga horária de doze horas semanais, comprovadas mediante Relatório Mensal entregue à PROEAC.

Após a inserção no Programa, os tutores especiais passam a frequentar as reuniões do Programa promovidas pela sua coordenação, a cada dois meses. Tais encontros objetivam refletir sobre textos acerca da temática das deficiências visando a preparar os tutores para tal função e discutir aspectos relacionados à dinâmica do Programa.

O funcionamento do Programa vem- se dando apenas nos cursos que pertencem ao Campus I da UEPB, situado em Campina Grande (PB), estando os cursos dos demais *campi* dessa universidade no aguardo da expansão do Programa para os mesmos.

Segundo informações coletadas em documentos⁶ e informações fornecidas pela coordenação do Programa de Tutoria Especial da UEPB, este serviço realizou, no período compreendido entre os anos de 2006 a 2012, o seguinte atendimento:

	Cursos Atendidos	Tutorandos	Tutores Especiais
Total	10	24	51
Especificação	- Pedagogia - Geografia - História - Filosofia - Letras - Comunicação Social - Serviço Social - Direito - Física - Biologia	-18 com deficiência visual (cegueira) -03 com deficiência intelectual (sem diagnóstico comprovador da deficiência) - 01 com deficiência auditiva e 01 surdo -01 com deficiência física (paraplegia)	- 47 no atendimento pedagógico individualizado do Programa. - 03 na Sala de Educação Especial - 01 no suporte técnico de informática

Quadro 1: Atendimento do Programa de Tutoria Especial – de 2006 a 2012

Fonte: Dados do Programa de Tutoria Especial

Conforme os dados apresentados, vimos que o número de tutores especiais é bem superior ao número de tutorandos, fato que se justifica pelas substituições de tutores que ocorrem no término do exercício da sua função, assim como por desistências.

Outro aspecto que percebemos é que, mesmo sem está previsto na Resolução de criação de Programa, o mesmo vem designando tutores para desenvolver ações de apoio às atividades do Programa, junto à sua coordenação e na Sala de Educação Especial, localizada no Centro de Educação da UEPB. Esta sala serve tanto de espaço para o desenvolvimento do atendimento pedagógico individualizado dos tutores aos tutorandos, como para o apoio aos alunos com deficiência visual por meio da utilização de dois computadores com os *softwares* de sintetizadores de voz, *Dosvox* e o *Jaws*, e da impressora Braille para a adaptação de material.

A metodologia utilizada pelo Programa no acompanhamento pedagógico dos tutorandos vem- se dando por diversas ações construídas a partir das demandas apresentadas pelo cotidiano. Assim, o atendimento individualizado aos alunos surdos prestado pelos tutores

⁶ Relatórios anuais de atividades do Programa de Tutoria Especial, Ficha de cadastro dos Tutores Especiais e Relação mensal de tutores especiais encaminhada à Pró-Reitoria de Finanças da UEPB para pagamento da bolsa.

especiais vem ocorrendo por meio de ações, como: tradução dos conteúdos em LIBRAS, apoio para a aprendizagem e utilização dessa língua; facilitação da comunicação entre esses alunos e os seus professores, apoio na construção e defesa do TCC.

Considerando as diversas condições especiais, Ramalho e Carneiro (2008) assim descrevem as atribuições dos tutores especiais no atendimento pedagógico individualizado aos alunos com deficiência visual:

No que diz respeito ao acompanhamento do aluno com necessidades educacionais visuais, o Tutor Especial desenvolve metodologias que incluem a gravação de textos didáticos e de aulas, que depois são entregues ao tutorado. Em outra situação, os textos gravados, de autoria do próprio aluno especial, são transcritos e digitados pelo Tutor, permitindo ao primeiro cumprir as exigências da avaliação acadêmica. Também compete ao Tutor, facilitar o acesso do aluno com necessidades educacionais visuais às tecnologias assistivas, como no caso da utilização dos *softwares* especiais. As demais atividades exercidas pelo Tutor, como encontros para estudo de conteúdos de provas; visitas à biblioteca para realização de pesquisas bibliográficas; apoio na elaboração do TAO e na leitura e escrita em braile contribuem para a permanência desse corpo discente especial no ensino superior (RAMALHO; CARNEIRO, 2008, p. 114).

Quanto ao atendimento pedagógico individualizado aos alunos com deficiência intelectual e aos alunos com deficiência física, o apoio pedagógico está centrado em suas tarefas acadêmicas, dependendo da necessidade apresentada pelos referidos alunos.

Além dessas atividades desenvolvidas pelos tutores especiais, o Programa de Tutoria Especial, também, vem desenvolvendo outras ações, por parte da sua coordenação, que atendem às demandas surgidas na dinâmica do Programa, como: reuniões com tutores especiais para acompanhamento e avaliação das atividades, visitas aos cursos para resolver questões referentes ao Programa, realização de processo de seleção de alunos bolsistas, capacitação para os tutores especiais selecionados, articulação com instituições especializadas, contato com a Comissão Permanente do Vestibular, dentre outras.

Apesar de a UEPB ter presente entre as suas legislações a Resolução/UEPB/CONSEPE/03/94, aprovada em 26 de maio de 1994, a qual “dispõe sobre o atendimento a alunos deficientes”, a iniciativa do Programa de Tutoria Especial se constitui em uma ação pioneira, no tocante à criação de um Programa de apoio aos seus alunos com deficiência, representando um grande avanço para essa IES.

A verificação da eficácia do referido Programa para a permanência e o bom desempenho acadêmico de alunos com deficiência na UEPB constituiu o objeto principal desta pesquisa. No item que segue, especificaremos seus objetivos e justificativa.

Objetivos e justificativa da pesquisa

O nosso objeto de estudo surgiu perpassado pelas seguintes questões: O Programa de Tutoria Especial da UEPB, sendo uma modalidade de atendimento pedagógico individualizado, contribui para a permanência e o bom desempenho acadêmico dos alunos com deficiência no ensino superior? Quais as contradições que perpassam o Programa de Tutoria Especial e quais as possibilidades de superação dessas dificuldades? Dessa maneira, partindo das referidas questões, a pesquisa tem como:

Objetivo geral: avaliar as contribuições do Programa de Tutoria Especial para a permanência e o bom desempenho acadêmico dos alunos da UEPB com deficiência no ensino superior.

E como objetivos específicos:

- Apreender a dinâmica do Programa de Tutoria Especial;
- Descrever a percepção dos alunos com deficiência, tutores, professores e coordenadora do Programa de Tutoria Especial quanto ao funcionamento deste Programa;
- Avaliar o Programa de Tutoria Especial quanto às ações que vêm sendo realizadas para a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior e o seu desempenho acadêmico.

Consideramos esta pesquisa de caráter relevante porque tanto a sua realização levou a UEPB a avaliar o seu Programa de Tutoria Especial, identificando as suas contradições e as possibilidades de superação dessas dificuldades, como suas reflexões podem contribuir, de maneira mais geral, para a produção de conhecimento acerca da temática da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

O estudo da referida temática se faz importante por ser relativamente nova no meio acadêmico brasileiro e merece ser socializada e aprofundada no sentido de colaborar para a reversão do quadro de exclusão, ainda predominante nas IES do nosso país, quanto à inserção, permanência e sucesso de alunos com deficiência no ensino superior.

ESTRUTURA DA TESE

O presente trabalho traz inicialmente a introdução com a contextualização da escolha do objeto de estudo e a sua delimitação. Em seguida apresenta cinco capítulos. O primeiro privilegia a discussão sobre a construção da educação inclusiva em nível internacional e no Brasil, utilizando-se de pesquisadores, como: Wanderley (2007), Patto (2008), Kassab (2004), Santiago (2006), Pletsch (2009), Antunes (1999), Garcia (2008), Bueno (2004), Haddad (2008), Altmann (2002), Mazzotta, (1996), Veltrone et al (2009), Glat & Blanco (2007), Ramalho e Sousa (2009), além de arsenais jurídicos nacionais e internacionais.

O capítulo segundo traz a reflexão sobre a educação inclusiva no ensino superior brasileiro. Neste momento enfatizamos, primeiramente, as políticas educacionais brasileiras voltadas para o ensino superior dos anos 1990 aos dias atuais, a partir de autores, como: Carvalho (2012), Cunha (2003), Souza (2007) e Koike (2009). Em seguida, procedemos à discussão de algumas legislações que dispõem sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior de acordo com: Ramalho e Sousa (2009), Glat (2009), Miranda (2007), Falcão et al (2008) e Ferreira (2007). Por último, socializamos os estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência em IES brasileiras: Bandini et al (2001), Mazzoni et al (2001), Falcão et al (2008), Fortes (2008), Raposo (2006), Pereira (2007), Castro (2011) e Drezza (2007).

O terceiro capítulo enfatiza os aspectos da metodologia da pesquisa, fundamentada teoricamente pelas leituras de Minayo (1994), Martinelli (1999), Richardson (1999), Gil (2007), Manzini (1991; 2004), Queiroz (1983), Danna e Matos (2006), Correia (2004), Bardin (2009), Romanelli (1998), 2004), Triviños (2008), Demo (2006), Lakatos e Marconi (2001), Punch (2000), Luna (1997), Rea e Parker (2002), Bogdan e Biklen (1994) e Fagundes (2006).

O capítulo quatro apresenta os resultados obtidos junto aos participantes por meio do emprego de técnicas de entrevista e de observação; enquanto que o quinto capítulo dá ênfase à discussão de tais resultados.

Na etapa final do trabalho, apresentamos as considerações finais com as reflexões conclusivas da pesquisa e a tese que levantamos acerca do Programa de Tutoria Especial, o referencial teórico utilizado na realização do estudo, os apêndices e anexos.

1 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O MOVIMENTO DA HISTÓRIA

Se podemos precisar o local exato de cidades bombas em quase meio globo terrestre, se podemos mandar homens e mulheres para o espaço, certamente também podemos descobrir como viver juntos com liberdade e justiça para todos. A inclusão é verdadeiramente e simplesmente uma questão de vontade (FOREST; PEARPOINT, 1997, p. 141).

A educação inclusiva é um paradigma educacional da contemporaneidade pautado na proposta de inserção de todos os alunos no sistema regular de ensino, inclusive aqueles que apresentam deficiência. Este paradigma, considerado recente na história da educação, prevê o acesso educacional desses alunos, do ensino básico ao superior.

A partir das leituras de Wanderley (2007) e de Patto (2008) percebemos a importância de refletir sobre a educação inclusiva de forma articulada à discussão da realidade contemporânea da sociedade brasileira e de seu sistema educacional, marcado, sobretudo, por processo de exclusão. Nesse sentido é que Kassar (2004, p. 61) afirma:

Quando abordo o conceito de inclusão, é necessário fazê-lo enfocando-o no movimento contraditório de nossa sociedade. Ou utilizando as palavras de Laplane, 'Educação para Todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, dentre outros' (2001, p.1)".

No entanto, já que a política brasileira de educação inclusiva emergiu como reflexo das políticas internacionais de inclusão voltaremos, primeiro, o nosso olhar para a sua gênese em nível mundial, procurando apreender os condicionantes de ordem política que influenciaram sua emergência, materialização e disseminação no cenário internacional.

Dessa forma, neste capítulo, faremos, inicialmente, uma revisão de literatura acerca do início dessa proposta em nível internacional, dando ênfase ao contexto socioeconômico e político em que a mesma surgiu e, em seguida, privilegiaremos a discussão da sua gênese e desenvolvimento no Brasil.

1.1 A proposta da educação inclusiva: sua gênese em nível internacional

A proposta da educação inclusiva despontou em nível internacional e ganhou fôlego dentro dos debates acerca da Educação para Todos, especificamente a partir das discussões

em torno da universalização da educação básica, iniciadas na *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, realizada em Jomtien (Reino da Tailândia) no ano de 1990.

Na verdade, o ideário da Educação para Todos, que tem toda uma trajetória histórica de existência, adquire um grande impulso no século XX, após a segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁷, a qual assegura no seu Artigo XXVI, inciso I:

Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (ONU, 2009).

Assim, em decênios posteriores, a proposta da Educação para Todos, ganha novos patamares de discussão, conquistando, assim, espaço nas pautas dos debates, fóruns, conferências e reuniões em diversos países do mundo; o que culminou na realização da mencionada Conferência de Jomtien, em que 155 países estiveram presentes e aprovaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. De acordo com Kassar (2004, p. 58-59), a referida Declaração traz como objetivos primordiais:

- A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
- Expansão do enfoque da educação para todos.
- Universalização do acesso à educação – nesse momento o documento ressalta o caso das pessoas com deficiência, esclarecendo que devem ser adotadas “medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 1993, p.5).
- Oferecimento de um ambiente adequado para aprendizagem.

Como já nos referimos, anteriormente, é dentro dessa política de universalização da Educação básica que a proposta da educação inclusiva teve suas origens em âmbito internacional. Segundo Pletsch (2009, p. 20),

Esta declaração comumente é considerada como um documento de caráter “humanístico” ou “progressista”, uma vez que propõe a universalização da Educação básica como um “direito”, cuja satisfação requereria novas formas de acesso (presencial ou à distância), flexibilização curricular, entre outras medidas. Todavia, é preciso entender de qual educação se fala, o que implica analisar a sua dimensão política mais abrangente.

Na realidade, a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, ocorrida em meio a uma conjuntura de crise econômico-político-social, iniciada na década de 80 do século XX,

⁷ Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948.

onde as medidas do neoliberalismo⁸, defendidas pelo Consenso de Washington⁹, já estavam vigorando em diversos setores, inclusive no educacional, teve como principais patrocinadores a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e o Banco Mundial¹⁰; os quais possuem uma visão de educação embasada pelo conceito de “equiparação de oportunidade”, oficializado pelo *Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência*¹¹ como o

processo mediante o qual o sistema geral da sociedade – como o meio físico e cultural, moradia e transporte, serviços sociais e de saúde, oportunidades de educação e de trabalho, vida cultural e social, inclusive instalações desportivas e de lazer – se torna acessível a todos (BRASIL, 1996, p.14).

Esse discurso da equidade de oportunidades na educação apresenta a ideia de uma escola igual para todos; no entanto, para Kassar (2004, p. 61), “dar oportunidades iguais nem sempre significa dispensar o mesmo tratamento. A escola deve ter por objetivo possibilitar o mesmo acesso, o que não significa oferecer sempre os mesmos meios”. Dessa maneira, além da oferta das iguais condições de acesso e de permanência, como forma de facilitar a inclusão física, cabe ao sistema de ensino inclusivo, no processo de aprendizagem, considerar as especificidades biológicas e psicológicas do alunado e a sua condição enquanto sujeito social, uma vez que a conquista do sucesso escolar não pode ser de responsabilidade unicamente do aluno, mas fruto de um conjunto de fatores que afetam seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva de pensamento, Santiago (2006, p. 27) coloca que “diferente do compromisso com a igualdade, a equidade reconhece os direitos particulares e individuais,

⁸Que ressurgiu nos anos de 1970, se alarga na década de 80 e se consolida no decênio de 1990, passando “a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com organismos mundiais de hegemonia do capital com o Fundo Monetário Internacional” (ANTUNES, 1999, p. 22).

⁹“Conjunto de reformas consensuais entre os principais organismos multilaterais sediados em Washington, a partir do final dos anos de 1980” (HADDAD, 2008, p. 18), definidas por Carvalho (1995, p. 8) por “Estabilização da economia (combater a inflação); realização de reformas estruturais (privatização, desregulamentação de mercados, liberação financeira e comercial); retomada dos investimentos estrangeiros para alavancar o desenvolvimento”.

¹⁰Que tendo sido fundado no ano de 1944 na Conferência de Bretton Woods (EUA), juntamente com o FMI, com a função de reconstruir as economias abaladas pela Segunda Guerra Mundial e de credor para empresas privadas (HADDAD, 2008), modificou, a cada década, as políticas de sua linha de ação; até chegar a estabelecer como objetivo, a partir dos anos de 1990, a promoção do crescimento econômico e social e a redução dos números de pobreza; através de financiamentos na área da educação e, prioritariamente, na educação básica; uma vez que para o mesmo o investimento nesta etapa da educação se constitui como estratégia para se elevar os indicadores sociais, “por aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar os índices relacionados à saúde” (GARCIA, 2008, p. 11).

¹¹Programa aprovado pela ONU, na sua Assembléia Geral realizada no dia 03/12/82, através da Resolução 37/52.

sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades”. Assim, não basta a igualdade de direitos, mas, de forma complementar, o respeito às diferenças. Segundo o referido autor:

Nessa perspectiva, a “equidade”, proposta pelas políticas públicas, e a inclusão de “todos” no ensino regular requerem mais do que a mera obrigatoriedade de acolher, na escola, as diferenças sociais e individuais. Exigem atendimento especializado, interações multidisciplinares e uma proposta pedagógica cuja organização e dinâmica curricular possibilitem a integração efetiva, com a conseqüente aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais e subjetivas, sem discriminação dos considerados menos, ou mais, favorecidos. Isso significa que não basta dar oportunidade de matrícula a todos pela força da lei. É preciso criar condições concretas para a aprendizagem na valorização e respeito às diferenças, o que implica em ações pedagógicas integradas entre professores e especialistas de outras áreas. (SANTIAGO, 2006, p. 29).

Além dessa visão da equidade de oportunidades na educação, que julgamos ineficaz ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, as políticas educacionais do Banco Mundial, um dos principais financiadores da Conferência que levantou a bandeira da “Educação para Todos”, ainda são embasadas pela abordagem “economicista” (BUENO, 2004; HADDAD, 2008; PLETSCHE, 2009).

Rosa Torres (1996) destaca que a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa. As propostas do BIRD para a educação são feitas, de acordo com a autora, basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade (ALTMANN, 2002, p. 86).

Dessa forma, cresceu a tendência de “medir” o rendimento escolar mediante índices os quais, também, servindo como critério para o citado organismo internacional realizar empréstimos, levam os números da eficiência e do desempenho escolar dos alunos a serem mensurados por meio de critérios eminentemente quantitativos, como ocorre no Brasil nos Sistemas de Avaliação do tipo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica¹², do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹³ e muitos outros.

Como podemos verificar, o Banco Mundial realiza análises econômicas apáticas às análises sociológicas do contexto socioeconômico e político, tornando-se, assim, superficiais e voltadas apenas para o retorno financeiro do órgão credor. Assim, a visão de educação como um direito universal, preconizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, vai sendo desprezada em favor da valorização da lógica de mercado.

¹² Criado em 1994.

¹³ Criado em 2007.

A política de créditos do Banco Mundial, que se dá por intermédio da roupagem da assessoria e assistência técnica na área econômica e social e de cooperação e “ajuda” aos países em desenvolvimento, não passa de “um conjunto de financiamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as precondições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial” (FONSECA, 1998 apud ALTMANN, 2002, p. 79). Dessa maneira, o Banco disponibiliza o crédito; contudo lança mão de um pacote de orientações, provocando nos países devedores uma série de Reformas educacionais, as quais são realizadas à luz de toda a ideologia política do referido organismo internacional. O Brasil, por exemplo, é um dos países signatários das políticas do Banco Mundial, dentre elas, de sua política de educação inclusiva gestada dentro da proposta de universalização da Educação básica levantada na Conferência de Jomtien. Esta, por sua vez, teve seus compromissos ratificados em outros Encontros, a exemplo da *Conferência de Nova Delhi*¹⁴, da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*¹⁵ e da *Conferência de Dakar*¹⁶.

A *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* adotaram especificamente a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais* e o *Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*, tidos como um marco para a implementação da educação inclusiva. Conforme a UNESCO, esses documentos estão:

inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa (UNESCO, 1994).

Apesar de a experiência da inclusão escolar de alunos com deficiências já estivesse ocorrendo timidamente, verifica-se que foi exatamente neste documento que o termo “educação inclusiva” foi abordado pela primeira vez e começou a ser divulgado, influenciando, assim, a elaboração de políticas públicas educacionais de cunho inclusivista em diversos países, como é o caso do Brasil.

Cabe destacar que, em 1998, foi realizada na sede da UNESCO em Paris, de 5 a 9 de outubro, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação, na

¹⁴ Realizada na Índia em dezembro de 1993, buscou fazer uma avaliação dos compromissos de Jomtien.

¹⁵ Promovida em Salamanca, de 7 a 10 de junho de 1994 pelo Governo da Espanha em parceria com a UNESCO, contando com a presença de representantes de 25 Organizações internacionais e de 92 Governos.

¹⁶ Promovida em Dakar (Senegal), de 26 a 28 de abril de 2000, estabeleceu como finalidade alcançar os objetivos e as metas da Educação Para Todos.

qual foi instituída a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior. Dentre suas metas, encontramos na alínea “d” do artigo 3º, um apelo para que medidas sejam tomadas para a facilitação dos alunos com deficiência à educação superior, a saber:

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (UNESCO, 1998).

Ao estabelecer esta e diversas outras medidas que proporcionam sugestões para os desafios à área do Ensino Superior, a mencionada Declaração se tornou referência em todos os países para as Reformas nessa área de ensino.

No item que segue, destacaremos a gênese e o desenvolvimento da educação inclusiva na educação básica brasileira, dando ênfase aos arsenais jurídicos em favor da mesma para os alunos com deficiência. A análise do seu surgimento e desdobramento na educação superior será apresentada no segundo capítulo deste trabalho.

1.2 A educação inclusiva na realidade brasileira

1.2.1 Antecedentes históricos da educação inclusiva no Brasil

No Brasil, após um longo período de prevalência de práticas de exclusão, marcadas pela negligência e ausência total de qualquer tipo de atendimento às pessoas com deficiência, executadas pela sociedade, pelo Estado e, até mesmo, por suas famílias, vimos surgir no século XX a criação das primeiras grandes instituições de atendimento de natureza filantrópica. Nas mencionadas instituições especializadas os serviços eram ofertados consoante terapias individuais, como: fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia e outros, sem dar ênfase à atividade acadêmica. Dessa maneira, importante se faz ressaltar que a Educação Especial, como um campo de saber e como área de atuação, se constituiu originalmente a partir de um modelo médico, o qual vê a pessoa com deficiência como um doente, sendo dependente de outras pessoas e incapaz para o trabalho.

Nos anos 1950, e de forma mais forte no decênio de 1960, dada à emersão do movimento dos pais, surgiram ainda no âmbito filantrópico, as escolas especiais, centros de reabilitação e as oficinas protegidas de trabalho. Nesse momento, as pessoas com deficiência começaram a receber certo tipo de atendimento na área da educação; entretanto, ainda em espaços físicos separados, ou seja, dentro de muros institucionais que ainda os isolavam dos ditos “normais”. O atendimento educacional a esse grupo social, expresso formalmente pelo Governo Federal em nível nacional, também ocorreu no final do decênio de 1950, mediante Campanhas de educação, subordinadas diretamente ao Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC) (MAZZOTTA, 1996).

Entretanto, a institucionalização da Educação Especial no Brasil como política pública, só emergiu nos anos 1970 com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)¹⁷ junto ao MEC. Com esse Centro,

O Estado ofereceu o ensino especializado, agora conhecido como Educação Especial e não mais ensino emendativo, por meio de classes especiais, que deveriam funcionar anexas às escolas comuns. Legitima-se, dessa forma, a segregação do aluno considerado deficiente mental. Paralelamente, as escolas especiais continuaram progredindo via iniciativa privada (VELTRONE et al, 2009, p. 19).

Ao introduzir a Educação Especial no planejamento das políticas públicas do nosso país, o governo criou escolas, classes especiais e projetos de formação de recursos humanos especializados, havendo, inclusive, segundo Glat & Blanco (2007), o envio de docentes para realizarem cursos de pós-graduação em países do exterior, o que favoreceu ao desenvolvimento acadêmico e científico dessa área de educação.

A partir desse momento, a rede educacional ficou com dois subsistemas funcionando de maneira paralela: a educação comum e a educação especial. Apesar de ter-se configurado como um grande avanço, a criação das classes especiais não deu conta de proporcionar aos alunos com deficiência sua verdadeira participação na comunidade escolar, uma vez que serviram mais como “espaços de segregação” (GLAT & BLANCO, 2007) para abrigar os alunos que não conseguiam atender às exigências das salas regulares de ensino, do que como uma alternativa de inserção para os alunos com deficiência na rede pública.

Conforme Mazzotta (1996), em 1986, o CENESP foi extinto pelo Decreto nº 93.613, de 21 de novembro e transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE) do MEC, a qual foi extinta no ano de 1990, sendo suas atribuições absorvidas pela então criada Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) apenas até o ano de 1993, quando a Secretaria de

¹⁷ Decreto n.º 72.425, de 03 de julho de 1973, do Presidente Emílio Garrastazu Médici.

Educação Especial voltou a existir com a denominação de SEESP, a qual, como veremos mais na frente, recentemente integra a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Ainda ,em 1986, foi criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com a finalidade de coordenar assuntos, atividades e medidas relacionadas à pessoa com deficiência. No ano de 1989, a CORDE foi transferida para o Ministério da Ação Social, e a área de Educação Especial se tornou uma coordenação, configurando uma redução do poder político da área.

Na década de 1980, começou a se consolidar em nosso país o paradigma educacional da integração, o qual preconizava o atendimento do alunado com deficiência preferencialmente no sistema de ensino comum.

Esse modelo educacional, regido pela filosofia da Normalização, que pretendia “oferecer aos alunos com deficiência o ambiente escolar menos restritivo possível” (GLAT & BLANCO, 2007, p. 22), objetivava preparar alunos com deficiência advindos de salas e escolas especiais para serem integrados nas escolas regulares recebendo, de acordo com suas necessidades, atendimento paralelo oferecido nas salas de recursos ou em outros serviços especializados. No entanto, a integração, não cobrou modificações da escola regular; o que fez com que a mesma permanecesse sem tomar iniciativas de adaptações às necessidades especiais dos alunos.

Com a Constituição Federal de 1988, conquistamos a educação como direito de cidadania. Dessa forma, a pessoa com deficiência, na sua condição de cidadã, também passou a ter assegurado o direito de participar da educação formal em todo o sistema regular educacional brasileiro, dispondo como apoio necessário do AEE, o qual deve ser ofertado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Após esse longo percurso de atendimento educacional, às pessoas com deficiência, alicerçado, até então, pela ideologia da segregação e da integração, surgiu no Brasil, a partir do decênio de 1990, como reflexo das políticas internacionais de universalização da educação básica, o paradigma da educação inclusiva pautado na proposta de inserção de todos os alunos com deficiência no sistema regular de ensino.

Esse novo paradigma se diferencia, essencialmente, da proposta educacional da integração, uma vez que sugere que seja a escola que deve se adaptar para atender às necessidades educacionais dos alunos e não os referidos alunos que precisam se moldar à unidade escolar. No Brasil, a inclusão começou a ganhar força e a se desenvolver, com mais visibilidade, somente a partir da segunda metade dos anos 1990.

Diante dessa influência internacional que o Brasil recebeu para implementação do paradigma da educação inclusiva, é bom que nos atentemos para o risco de reproduzirmos análises acerca da inclusão educacional, descontextualizadas da realidade do sistema de ensino do nosso país, fruto da conjuntura socioeconômica e política dos dias contemporâneos marcados pela exclusão. Nessa direção, é que Maria Helena Patto (2008, p. 25), assim se coloca:

Uma das coisas que mais me intriga no Brasil de hoje é o uso epidêmico da palavra “inclusão” [...] E intriga porque esse uso acontece num momento especialmente cruel da história do capitalismo, em que o número de pessoas cujo trabalho tornou-se desnecessário ao capital ampliou-se em escala mundial.

Diante disso, a referida autora nos instiga a pensar sobre a efetividade do paradigma da inclusão em nosso país sem a desvinculação da reflexão dos aspectos problemáticos do cenário brasileiro, marcado pelos conflitos sociais gerados pela sociedade capitalista.

1.2.2 Alguns arsenais jurídicos em favor da inclusão educacional de alunos com deficiência no Brasil

Conforme o, que apresentamos, foi a partir da década de 90 do século XX que a proposta da educação inclusiva começou a se efetivar no Brasil, repercutindo em todos os níveis de ensino. Entretanto, não podemos deixar de indicar que o pontapé inicial dessa proposta em nosso país foi dado desde o ano de 1988 com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil que, além de prevê no seu artigo 205 o direito de todos à educação, garantiu no inciso III do artigo 208 o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Dentre os arsenais jurídicos, publicados na década de 90 do século XX, que começaram a sinalizar para a educação inclusiva, destacamos, inicialmente, o ECA, o qual, ratificando artigo da Constituição Federal de 1988, assegura no inciso III do artigo 54 o AEE para crianças e adolescentes, também preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Outro importante arsenal jurídico desse decênio, que esteve no alicerce da proposta da educação inclusiva no Brasil, foi o Plano Decenal de Educação, elaborado pelo MEC para orientar o processo educacional brasileiro, ocorrido no período de 1993 a 2003, “segundo o

qual a universalização do acesso à Educação básica deveria ocupar o topo da agenda política” (PLETSCH, 2009, p. 27). Ainda de acordo com a citada autora:

O referido documento, claramente inspirado na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e nos pressupostos de Nova Delhi (1993), teve como objetivo demarcar o compromisso do Brasil com aquela agenda, por meio da definição de medidas e instrumentos de implementação (MACHADO, 2000; HERMIDA, 2006; NOGUEIRA e BORGES, 2007) (PLETSCH, 2009, p.27).

No ano de 1994, a Secretaria de Educação Especial, que em 1993 voltou a existir no MEC sob a denominação da sigla Secretaria de Educação Especial (SEESP), formulou a Política Nacional de Educação Especial. Segundo seu objetivo geral, a mencionada Política:

Serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1994b, p. 45).

As diretrizes dessa Política foram, mais tarde, ratificadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Nº 9.394 de 20/12/96) que, ao dedicar todo o seu Capítulo V para a Educação Especial, determinou que esta constitui uma modalidade de educação escolar; deixando de ser tratada como um atendimento paralelo, em espaço físico separado, para passar a ser um atendimento transversal e presente em todos os níveis de ensino.

Assim sendo, além da frequência à sala de aula regular, o aluno com necessidades educacionais especiais deve dispor do chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE); que deve ser oferecido nas salas de recursos, como forma de complemento à sua escolarização. Este serviço pode ser ofertado na sua própria escola ou nos Centros de Atendimentos Especializados (governamentais ou não-governamentais), em horário contrário ao de suas aulas na sala comum (RAMALHO; SOUSA, 2009, p. 40).

Na década de 90 do século XX, ainda, houve o sancionamento da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto Nº 3.298, de 20 dezembro de 1999)¹⁸, que estabeleceu um conjunto de garantias nas diversas áreas, dentre elas a educacional.

Segundo Pletsch (2009), as referidas Políticas de 1994 e 1999 ainda estavam orientadas pelo Movimento de Integração¹⁹, o qual procurou integrar as pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, desde que essas tivessem condições adequadas para acompanharem os ditos “normais”.

¹⁸ Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

¹⁹ Sobre o Movimento de Integração, sugerimos a leitura de Glat & Blanco (2007).

Já, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001, embasada na Declaração de Salamanca, tornou oficial no Brasil os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais”. Esta, reforçando a LDB de 1996, visualiza para os alunos com “necessidades educacionais especiais” as atividades de apoio pedagógico especializado para complementar o trabalho realizado nas salas de aula regular do ensino básico.

Posterior às citadas Diretrizes foi oficializada no Brasil a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência”, a qual, tendo sido celebrada na Guatemala em 1999, foi aprovada pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto nº. 198 de 13/06/2001 e promulgada pelo Decreto Nº 3.956 de 08/10/2001, com providências de natureza legislativa, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência.

Dentre tantos outros dispositivos legais surgidos nos anos 2000, existe a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 25/08/2006, da qual o Brasil é signatário.

Em setembro de 2007, tivemos a instituição da versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pela, então, SEESP sob a luz do Plano de Desenvolvimento da Educação. Esta Política ao definir caminhos a serem trilhados pela educação especial, propondo polemicamente o fim dos atendimentos especializados em classes e/ou instituições especiais, foi reformulada e apresentada com uma nova versão em janeiro de 2008, dessa vez assegurando o atendimento especializado tanto nos centros especializados, como nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A referida Política tem como um de seus objetivos orientar os sistemas de ensino para a transversalidade da educação especial desde a modalidade da educação infantil até a educação superior.

Outro arsenal publicado nesse ano foi o Decreto 6.571, de 17/09/2008, que regulamentou o parágrafo único do art. 60 da LDB/1996 e acrescentou dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13/11/2007, que diz respeito ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O mesmo, dispondo sobre o AEE, como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008a, artigo 1º, inciso I), definiu como público-alvo da educação especial, pessoas com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular. O referido Decreto destinou recursos do FUNDEB, a partir de 1º de janeiro de 2010, para a promoção do AEE, prevendo o cômputo duplo da matrícula dos mencionados alunos público-alvo da educação especial na escola regular e no citado atendimento especializado, conforme registro no Censo Escolar realizado pelo MEC, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do ano anterior. O objetivo da criação desse financiamento é dar condições para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; já que a educação especial é definida por esta Política como a modalidade responsável pelos recursos e oferta do AEE na rede regular de ensino.

O AEE, inicialmente garantido na Constituição Federal Brasileira de 1988, ratificado pelo ECA/1990 e pela LDB/1996, foi reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, tendo “como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2010a, p. 21). Segundo o Decreto 6.571/2008, o AEE é tido como um trabalho não substitutivo aos das classes regulares, diferenciando-se da escolarização. Nessa direção, Fávero et al (2007, p. 29) afirmam que o AEE inclui atividades, como:

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação da LIBRAS; ensino de Língua portuguesa para surdos; código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividade da vida autônoma e social, entre outras.

Ainda de acordo com o referido Decreto o AEE pode ser realizado tanto nas escolas regulares, como nas instituições especializadas, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços organizados com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização desses para que, exatamente, possam frequentar as salas de ensino regulares.

As citadas Salas de Recursos, que já existiam na educação especial brasileira, vêm sendo implementadas com mais vigor mediante Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais reconhecido pela Portaria Normativa do MEC de nº 13, de 24 de abril de 2007. Porém, a partir da realidade atual do sistema de educação regular do nosso país, muitas unidades escolares ainda não dispõem das mesmas, ficando a demanda de alunos que

fazem parte do público alvo da educação especial, matriculada em tais instituições, sem o devido atendimento complementar na sua própria escola.

No ano de 2009, tivemos o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Nessa Convenção, o termo “pessoas com deficiência” passou a ser utilizado atendendo à forma como essas pessoas desejam ser chamadas mundialmente em todos os idiomas. Inclusive, aqui cabe ressaltar que, em 3 de novembro de 2010, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, publicou a Portaria nº 2.344, oficializando o termo “pessoas com deficiência”.

Ainda no ano de 2009 foi publicada a Resolução CNE/CBE Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que diz respeito às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica- Modalidade Educação Especial, que trata de toda a operacionalização e efetivação do AEE.

Em 2011, a SEESP do MEC se fundiu com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), passando a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A legislação que previu tal reestruturação foi o Decreto Nº 7.480, de 16 de maio de 2011 (Revogado pelo Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012).

Para finalizar essa nossa apresentação sobre os arsenais jurídicos, destacamos que, em 2011, tivemos a revogação do Decreto 6.571, de 17/09/2008, com a aprovação do Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que também “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especial e dá outras providências”.

Como foi apresentado, já é vigente no Brasil um arcabouço jurídico destinado a normatizar a inclusão educacional de alunos com deficiência na educação básica. Entretanto, é preciso ter em mente a contradição existente entre o discurso governamental e a realidade atual da educação brasileira que, sendo fruto de uma conjuntura socioeconômica e política de exclusão, ainda está marcada pela presença de barreiras de diversas ordens.

Ressalta-se que, a partir do decênio de 1990, esse arsenal legislativo brasileiro, aqui apresentado para a garantia da inclusão na educação básica, também avançou para assegurar a inclusão no ensino superior. Assim, no item que segue, trataremos, especificamente, dos reflexos da proposta da educação inclusiva no Brasil na inserção de alunos com deficiência nas instituições universitárias.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O desafio teórico da educação somente será respondido satisfatoriamente quando o ensino, em todos os níveis, for franqueado a todos (MARCOVITCH, 1998, p. 75).

A inclusão educacional de pessoas com deficiência é alvo na contemporaneidade de debates em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Assim, não há como a universidade se omitir da discussão dessa questão; uma vez que o ensino superior brasileiro, após uma longa trajetória histórica, conta hoje com a inserção, mesmo que ainda incipiente, desse público em seu corpo discente.

Como já nos referimos no capítulo anterior, foi a partir da década de 90 do século XX que os dispositivos legais específicos, por parte do MEC, começaram a surgir com mais visibilidade delineando o início da inclusão de alunos com deficiência nas IES. Dessa forma, neste capítulo, dedicaremos atenção especial a alguns aspectos que envolvem a discussão dessa inclusão no âmbito da academia. No entanto, realizaremos, de maneira preliminar, uma reflexão geral sobre as políticas educacionais brasileiras elaboradas para o ensino superior dos anos 1990 aos dias atuais, como forma de visualizarmos a conjuntura sob as quais as políticas de inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior estavam timidamente começando a se desenvolver no Brasil.

2.1 As políticas educacionais brasileiras voltadas para o ensino superior: uma análise dos anos 1990 aos dias atuais

No período de 1995-2002, o Brasil, estando governado pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), viveu um contexto de reformas educacionais. A LDB de 1996, permeada de contradições e refletindo a política neoliberal adotada nesse Governo, foi a principal medida implementada, sendo o marco de transformações na educação brasileira.

Entre os seus capítulos do Título V, o de número IV, é reservado exclusivamente para “A Educação Superior”. Dentre os seus artigos, os de número 45 e 54 tratam, respectivamente, sobre a coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino e a permanência da gratuidade do ensino público. Porém, de acordo com Carvalho (2012, p. 4), mesmo com a vigência de tais artigos,

A política concretizou-se pelo sucateamento do segmento público, devido à redução drástica do financiamento do governo federal e à perda de docentes e de funcionários técnico-administrativos, associados à compressão de salários e orçamentos. [...] Esse cenário estimulou a privatização no interior das instituições, por meio da disseminação de parcerias entre as universidades públicas e as fundações privadas destinadas à complementação salarial docente e à oferta de cursos pagos de extensão.

À luz da LDB, as medidas do Governo FHC para o ensino superior deram prosseguimento com a instituição em 1996 do Exame Nacional de Cursos (ENC), mediante o Decreto 2.026. Mais conhecido como Provão, o ENC foi criado em sintonia com o artigo 9º da citada LDB, incisos VI, VIII e IX, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da educação superior do Brasil, também levando em consideração o desempenho dos seus alunos. Assim, a avaliação era obrigatória para os alunos do último ano dos cursos de graduação e condição para os mesmos obterem o diploma, o que a tornou alvo de críticas e boicotes. De acordo com Cunha (2003, p. 50), “em novembro de 1996, 55 mil estudantes de 616 instituições foram chamados ao *Provão*, mas, pelos cálculos do MEC, 4% entregaram a prova em branco, apoiando, assim, o boicote defendido pela União Nacional dos Estudantes (UNE)”. A principal oposição à sua realização emanou do setor privado, que preferiu não expor o baixo desempenho dos seus alunos, em relação aos estudantes do setor público. Porém, os discentes das IES públicas também vêm rejeitando a promoção do Provão, alegando que a avaliação individual tem sido considerada um procedimento que possui um aspecto de condenação. O referido Exame possuiu oito edições realizadas pelo INEP, entre os anos de 1996 e 2003, sendo, a partir de 2004, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

A LDB de 1996 também foi responsável pela diversificação de todo o sistema da educação superior. O Decreto 2.207, de 15 de abril de 1997 (Revogado pelo Decreto Nº 3.860, de 9 de julho de 2001), regulamentando algumas disposições contidas na citada LDB para o Sistema Federal de Ensino, o classificou, no artigo 4º, em:

- I- Universidades;
- II- Centros universitários;
- III- Faculdades integradas;
- IV- Faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

A LDB/96, além de proporcionar esta expansão para a criação de novos cursos na educação superior, também, introduziu a nova modalidade de cursos sequenciais por campo de saber, normatizados posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme nos apresenta Cunha (2003, p. 42),

De acordo com a normatização do CNE, os cursos sequenciais podem ser de dois tipos, mas sempre destinados a concluintes do ensino médio. O primeiro tipo é curso sequencial de complementação de estudos. São cursos não sujeitos a autorização nem reconhecimento pelo MEC, embora devam estar ligados academicamente a cursos de graduação reconhecidos. Os do segundo tipo, os cursos sequenciais de formação específica, estão sujeitos ao MEC e ligados a cursos de graduação, tendo, portanto, carga horária e duração mínimas.

Outra medida do Governo de FHC, realizada sob a influência da LDB/96, foi a mudança na forma de acesso aos cursos de graduação, quando em seu artigo 44, inciso II, substituiu o termo “vestibular” por “processo seletivo”. Assim, os exames vestibulares obrigatórios para os cursos superiores, desde o ano de 1911, deixaram de ser o único canal de seleção para a educação superior, cedendo espaço a outras formas alternativas para a referida seleção, a exemplo do ENEM, instituído pelo MEC em 1998 com a intenção tanto dos empregadores poderem valorizar o seu resultado como indicador do nível intelectual do jovem, quanto do mesmo poder ser aproveitado pelas IES na seleção de seus candidatos ao ensino superior. O ENEM, que era facultativo a tais alunos, acabou tendo uma grande aceitação nas IES, primeiramente privadas, e depois nas públicas, tornando-se hoje um exame de entrada no ensino superior adotado pela grande maioria das IES brasileiras em substituição à via única dos exames vestibulares.

Por fim, destacamos no Governo FHC, a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 1999. O referido Fundo, pertencente ao MEC, é mais uma iniciativa desse governo federal voltada para o financiamento de estudantes em cursos de nível superior de IES privadas; só que em caráter de empréstimos pagos após a conclusão do curso. Apenas poderão solicitar o FIES, alunos matriculados em IES particulares, cadastradas no Programa e com avaliação positiva pelo MEC.

Uma das críticas ao Governo FHC é que as Reformas que realizou se deram à luz de políticas neoliberais de organismos internacionais, como as do Banco Mundial referidas no capítulo anterior. A esse respeito Souza (2007, p. 42), em sua dissertação de mestrado sobre a temática das políticas de acesso à educação superior, diz que:

No Brasil, o Banco considerou a Educação Superior como o principal obstáculo à concretização da justiça social no País, tanto que o governo FHC realizou um empréstimo no valor de oito milhões de dólares, tendo como condicionalidade o fim da gratuidade das universidades públicas, enquanto que recomendou, como uma opção mais econômica, empréstimos aos estudantes para pagarem as IES privadas.

Mesmo com a pressão de grandes setores da sociedade para impedir a aprovação de todos os itens da Reforma proposta para a educação superior, o que se observou foi que a

agenda neoliberal, consolidada nos dois mandatos de FHC, causou um significativo retrocesso da atuação do Estado no campo das políticas educacionais, ampliando o investimento na educação superior privada, a qual cresceu em grande escala. É o que indicam os dados do Censo da Educação Superior 2002, promovido pelo INEP/MEC no seu último ano de governo, que registrou um número de 1.637 IES brasileiras, sendo 1.442 privadas e apenas 195 públicas (BRASIL, 2003a).

Findado o mandato de FHC, entramos no Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que também administrou o país por dois mandatos consecutivos (2003-2010). Dentre as principais medidas voltadas para o ensino superior, mencionam, inicialmente, que, em 2004, Lula criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) consoante Lei nº 10.861, a qual apresenta em seu artigo 1º que o mesmo foi instituído “com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.” (BRASIL, 2004c). Sobre a mencionada avaliação dos estudantes dos cursos de graduação, o artigo 5º da Lei de criação do SINAES, especifica que a mesma será realizada por meio do ENADE, que segundo o MEC (BRASIL, 2012a),

Avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal.

Diante da imposição de sua realização pelo MEC, têm ocorrido, por parte dos estudantes, resistências e críticas ao referido Exame, que, de acordo com o Diretório Acadêmico da Educação Física e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apresenta como propostas:

- Ranqueamento das Universidades, sem levar em consideração as condições que influenciaram nas notas;
- Premiação para os melhores colocados (estudante competindo com estudante como no vestibular);
- Avaliação centralizadora, sendo a mesma prova para todo o Brasil, desrespeitando as particularidades regionais;
- Pelo caráter competitivo, algumas universidades promovem cursos pré-ENADE, descaracterizando os reais resultados;
- Direcionamento da formação, pois como ocorre um ranqueamento, o currículo pode vir a ser direcionado pelos conhecimentos cobrados na prova, à exemplo do que ocorre com o ensino médio e o vestibular, ferindo a autonomia didático-científico das instituições (UFRGS, 2012).

Como vimos, o SINAES pouco se diferencia do antigo “Provão” do Governo FHC, pois mantêm a utilização de critérios burocráticos e o ranqueamento dos cursos de graduação.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) , também de autoria do Governo Lula em 2004, foi criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, tendo como objetivo a oferta de bolsas de estudo em cursos de graduação e sequenciais em IES particulares. De acordo com o artigo 2º da referida Lei nº 11.096, a bolsa será destinada a alunos que tenham frequentado todo o ensino médio na rede pública ou a alunos bolsistas integrais da rede particular, a alunos com deficiência e a professores da rede pública de ensino para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.

As bolsas do ProUni podem ser de caráter integral para os alunos que possuem renda per capita familiar de até 1,5 salários mínimo e de caráter parcial para os que comprovarem renda per capita familiar de até três salários mínimos, sendo tais beneficiários selecionados a partir do perfil socioeconômico declarado no ENEM e das notas obtidas pelo mesmo.

A política de incentivo para as IES privadas que aderirem ao ProUni é sua isenção fiscal, retirando, assim, recursos consideráveis do setor público. Sua execução também vem provocando, ainda mais, o fortalecimento da presença do setor privado na educação superior, reforçando a tendência da expansão das IES particulares em detrimento ao crescimento das IES públicas.

Outra medida do Governo Lula foi o Decreto Nº 5.622, de 19/12/2005, que regulamentou o artigo 80 da LDB/1996 a respeito dos programas de ensino a distância. Assim, em 2006 foi criado, pelo Decreto Nº 5.800, o Sistema Universidade Aberta do Brasil, que segundo o seu artigo 1º está “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006).

Com isso, temos atualmente três modalidades de curso, classificadas como:

- I Presencial: Expressa no ensino convencional, em que professores e alunos se reúnem no espaço da sala de aula;
- II Semipresencial: Onde o ensino se dá em parte na sala de aula e em parte à distância por meio do uso de tecnologias;
- III Educação a distância: Que ocorre com professores e alunos separados, podendo estar juntos por intermédio de tecnologias.

O Censo da Educação Superior, 2010/MEC/INEP, nos apresenta o número de matrículas distribuídas nas modalidades de curso Presencial e de Ensino a Distância (EaD). Vejamos abaixo:

	Modalidade	Nº de Matrículas	Modalidade	Nº de Matrículas
Total Geral	Modalidade Presencial	Bacharelado 3.958.544	Modalidade EaD	Bacharelado 268.173
		Licenciatura 928.748		Licenciatura 426.241
		Tecnológico 545.844		Tecnológico 235.765
6.336.315		5.433.136		930.179

Quadro 2: Número de matrículas por modalidade de curso
Fonte: Brasil (2010)

Apesar de apresentar um número de matrículas bem inferior à da modalidade presencial, a Ead vem contribuindo para a elevação de vagas na educação superior. Entretanto, conforme Koike (2009, p. 207) “o ensino *online* que move a Ead, no âmbito da graduação, apresenta-se com o discurso da democratização do acesso, favorecendo a expansão desordenada da educação superior de baixo custo”. Em nossa ótica, a mesma também colabora, em grande parte dos casos, para a instauração de um ensino universitário fragmentado, precarizado e sem qualidade, apoiado apenas no repasse de conhecimentos e na expansão da educação mercantilizada.

No ano de 2007, o Governo Lula lançou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio de mais um Decreto (nº 6.096, de 24/04/2007), declarando como finalidade proporcionar às IES federais as condições necessárias para ampliação do acesso e permanência no ensino superior. Segundo o MEC, o REUNI almeja a efetivação de uma política nacional de expansão da educação superior pública (BRASIL, 2007b). Na dinâmica do Programa, o Governo Federal, mediante a adesão das IES ao Programa e ao recebimento e aprovação dos seus planos de reestruturação, libera recursos adicionais às mesmas em troca do cumprimento de algumas metas, como, multiplicar as matrículas nos cursos de graduação, acrescer a taxa de conclusão para 90% e estabelecer uma relação professor-aluno de 1:18. Metas essas que, impõem um grande desafio às IES, uma vez que a educação superior se encontra com demandas que envolvem, desde a carência

de melhorias na estrutura física, a contratação de novos docentes e funcionários à elevação na qualidade do ensino. Assim, urge às IES públicas o cuidado para que a corrida para o cumprimento das metas governamentais não lhes façam elevar apenas o número de diplomados sem capacitação para o seu exercício profissional.

Em 2010, a Portaria Normativa MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010, trouxe modificações ao FIES. Segundo informações do MEC, as principais inovações dizem respeito ao FNDE, que passou a ser o novo Agente Operador do Programa; aos juros, que caíram para 3,4% ao ano e ao período do financiamento, que passou a ser permitido em qualquer período do ano (BRASIL, 2012b).

Assim como FHC, tivemos nos mandatos do presidente Lula, uma enxurrada de leis, projetos de lei, medidas provisórias, decretos, resoluções e portarias, praticamente sem a realização de prévio debate com a sociedade; os quais trouxeram propostas e ações para a educação que reforçaram, de certa forma, o estímulo ao ensino superior privatizado. Assim, percebemos que, no Governo Lula, há mais traços de continuidade da política de ensino superior neoliberal do Governo FHC, do que ruptura. O que pode ser comprovado por meio do Censo da Educação Superior 2010, executado pelo INEP/MEC no período em que findou o seu mandato, o qual apresenta dados do crescimento das IES privadas.

Nº de IES	Instituições Privadas	Instituições Públicas
Total: 2.377	2.099	278
100%	88,31%	11,69%

Quadro 3: Número total de IES - Públicas e Privadas
Fonte: Brasil (2010)

Diante dos dados apresentados, que revelam a superioridade do número de IES privadas sob as públicas, concordamos com Souza (2007, p. 94) quando afirmou que “contrariando nossas expectativas, o neoliberalismo aprofundou sua vigência no Governo Lula”. que assim como FHC, também sofreu em seu governo “pressões de agências internacionais que monitoram os empréstimos financeiros no país” (SOUZA, 2007, p. 94); provocando a continuidade do crescimento da educação superior privatizada.

A partir de janeiro de 2011, o Brasil vem sendo governado pela presidente Dilma Rousseff. Nesse caso, como o processo político se encontra em movimento, a análise das medidas do seu Governo se torna desafiadora pelo curto espaço de tempo da gestão. No entanto, o que destacamos como de sua autoria para a área do ensino superior é o Programa

Ciência sem Fronteiras, recém-criado pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, o qual apresenta no seu artigo 1º que o referido Programa foi instituído:

com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011b).

Segundo o artigo 8º do referido decreto, são bolsas de estudo, financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, nas modalidades: graduação-sanduiche, educação profissional e tecnológica, doutorado-sanduiche, doutorado pleno e pós-doutorado, todas para instituições no exterior, e para as instituições do Brasil, bolsas nas modalidades: pesquisadores visitantes estrangeiros e jovens talentos (BRASIL, 2011b). Diante do curto tempo de vigência desse Programa, a sua análise e as produções científicas a seu respeito ainda necessitam ser aprofundadas, no sentido de avaliar a sua representatividade dentro da conjuntura das políticas públicas educacionais de ensino superior.

Diante de todo o exposto, percebemos que as políticas de educação superior dos últimos governos federais, mesmo lideradas pelo discurso da “educação para todos” do Banco Mundial, firmado com os governos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), vêm ocorrendo, contraditoriamente, como instrumento de exclusão social, devido à proposta neoliberal de privatização do setor educacional público, sugerida por esse próprio organismo internacional.

E dentro dessa conjuntura de exclusão, situamos o segmento dos alunos com deficiência que, vivenciando o início do seu processo de inclusão no ensino superior, também, se torna afetado pelo enxugamento das políticas públicas educacionais, uma vez que necessita dos investimentos governamentais para que ocorra a transformação do sistema de educação superior em um sistema, de fato, inclusivo, isto é, adaptado às suas necessidades educacionais.

Assim sendo, após esta incursão mais geral sobre as políticas elaboradas para o ensino superior, nos dedicaremos no item que segue, de maneira específica, à discussão dessa inclusão de alunos com deficiência no âmbito acadêmico.

2.2 A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior

2.2.1 Algumas legislações que dispõem sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior

A educação inclusiva no ensino superior é assegurada por meio de um arsenal jurídico que tem alcançado, a partir dos anos 1990, grandes avanços no Brasil. Dentre os dispositivos legais surgidos, a partir da referida década, para facilitar a inclusão de pessoas com deficiência nas IES, destacamos o Aviso Circular nº 227 MEC/GM encaminhado, no ano de 1996, aos reitores das universidades, contendo sugestões de adequações das mesmas às demandas apresentadas pelos alunos com deficiência. No texto do referido documento, encontram-se propostas de ajustes na operacionalização do exame do vestibular para atender a todas as necessidades educacionais apresentadas pelos candidatos. O mesmo ainda orienta as IES para realizarem ações que tragam a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, como também, promovam a capacitação de seus recursos humanos para que ocorra a permanência desse alunado na academia.

No ano de 1999, foi lançada a Portaria nº 1.679/99, estabelecendo os “requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”. Entretanto, em 2003, a mesma foi revogada e reeditada na Portaria 3.284 MEC/GM, de 7 de novembro de 2003. Segundo Ramalho e Sousa (2009, p. 49), a Portaria mencionada,

dispõe sobre o papel das universidades públicas ou privadas, em assegurar condições fundamentais de acesso e permanência aos estudantes com necessidades educacionais especiais físicas e sensoriais. A citada Portaria também assegura que na avaliação das condições de oferta de cursos de nível superior, estejam presentes requisitos de acessibilidade, tais como a remoção de barreiras arquitetônicas, a construção de rampas, a adaptação de banheiros e de portas para a locomoção adequada de cadeiras de roda, a reserva de vagas nos estacionamentos de veículos, a instalação de telefones públicos em altura compatível para os cadeirantes, dentre outras providências.

Em relação a esse dispositivo, destacamos que, sem dúvida, o mesmo se constitui como um avanço sobre as condições básicas para o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas universidades. Entretanto, nesse documento, tais garantias ficaram asseguradas apenas para os alunos com deficiências físicas e sensoriais, deixando de

contemplar os alunos que apresentam deficiência intelectual, os quais, nos dias atuais, mesmo em menor proporção diante do número de alunos com outros tipos de deficiência, já vêm conquistando o seu ingresso em cursos superiores. Isso é revelado nos dados do Censo da Educação Superior, 2007/MEC/INEP, apresentados no Gráfico 1.

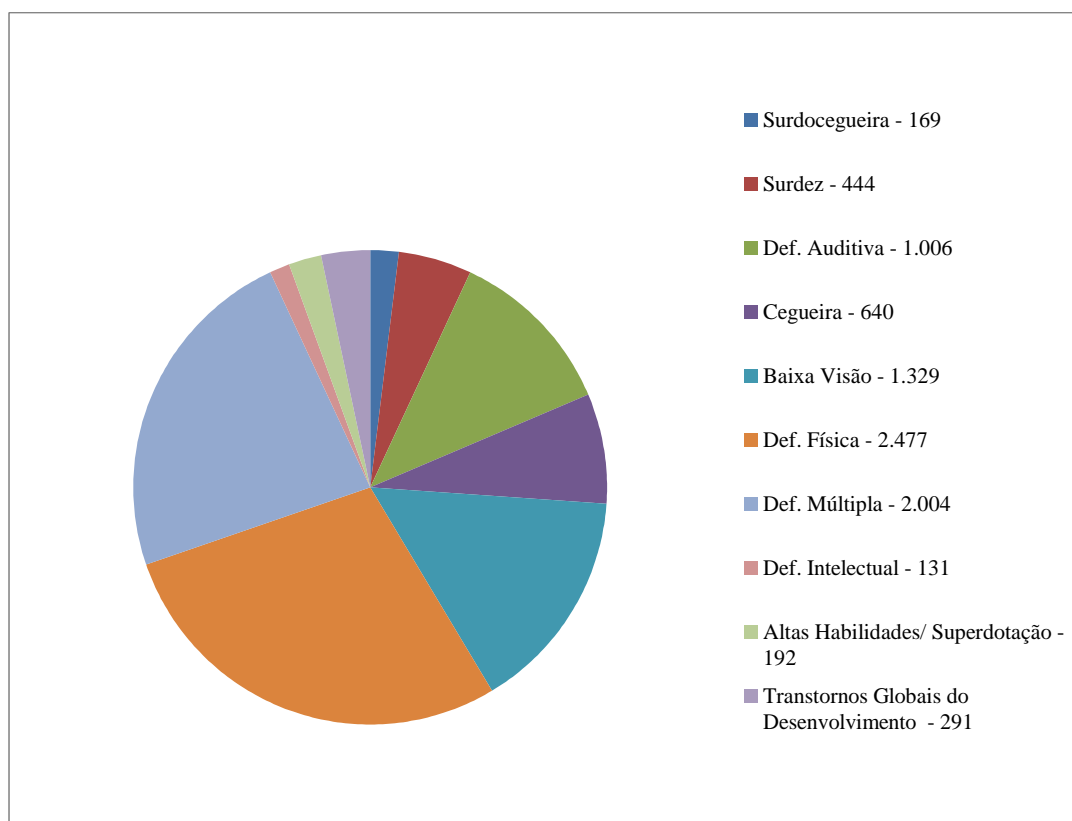


Gráfico 1: Distribuição dos alunos com deficiência e outras necessidades especiais inseridos nas IES públicas e privadas
Fonte: Brasil (2007)

A respeito das conquistas obtidas pela categoria das pessoas com deficiência intelectual, é válido ressaltar que, atualmente, vem-se difundindo em muitos países o Movimento da Autodefensoria ou Autogestão, onde tais pessoas, por intermédio do apoio para conquistarem sua autoestima e da conscientização acerca da suas condições biológica, psicológica e social, vêm lutando pelo respeito às suas diferenças, pela conquista de sua identidade, pela sua autonomia enquanto sujeitos e pelo reconhecimento de seus direitos. No Brasil, o referido Movimento iniciou-se no ano de 1986, na ocasião do Congresso Mundial da Liga Internacional de Associações para Pessoas com Deficiência Mental, e vem sendo apoiado pela Federação Nacional das APAEs (GLAT, 2009).

Nos anos 2000, importantes aparatos legais publicados puderam dar suporte ao atendimento aos alunos com deficiência no ensino superior. Um deles é a Portaria de nº 2.678/2002, que aprova as “diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação”. Com base nessa legislação, esperamos que as unidades de ensino, dentre elas as IES, captem recursos para adquirirem equipamentos e materiais didáticos adaptados que supram as necessidades educacionais dos alunos com deficiência visual. O que, inclusive, pode ser feito com a elaboração e envio de projetos a agências e Programas de fomento para tal, a exemplo do Programa Incluir, detalhado no percurso deste item.

O Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (Lei da Acessibilidade), é outro arsenal jurídico que merece destaque, uma vez que prevê diversas garantias na área da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. De acordo com Miranda (2007, p. 125),

Esse decreto traça as diretrizes para promover uma ampla reforma que garanta a acessibilidade da pessoa com deficiência em logradouros e instituições públicas e privadas; determina, ainda, o trabalho integrado entre vários ministérios e secretarias visando apoiar e financiar projetos que garantam a acessibilidade universal. Ele revoga os artigos 50 e 54 do Decreto nº 3298 de 20/12/1999, que tratam da Acessibilidade da Administração Pública Federal, que passa a ser regida por esse decreto.

Ainda no rol dos dispositivos legais dos anos 2000, encontramos o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que assegura uma série de direitos para os surdos na área educacional. O mesmo regulamenta a Lei que dispõe sobre a LIBRAS (10.436/2002), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19/12/2000, que prevê que o poder público implementará a formação de profissionais de escrita em Braille, intérpretes de linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar a comunicação direta com surdos e com pessoas que têm dificuldade de comunicação.

Dentre os direitos mencionados no Decreto nº 5.626/2005, está previsto que as IES deverão oferecer os serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS em sala de aula e em outros espaços educacionais; conquista esta ainda merecedora de muito esforço para a sua concretização no cotidiano das universidades.

Desde o ano de 2005, também contamos com o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, criado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da SEESP (hoje SECADI). Este Programa, mediante lançamento de editais para a seleção de projetos, destina recursos financeiros para as Instituições Federais de Ensino Superior desenvolver diversas ações para facilitar a permanência de alunos com deficiência no ensino

superior. Dentre os seis Editais publicados (2005-2010), apenas o edital lançado em 2009 autorizou as Instituições Estaduais de Ensino Superior a também apresentarem propostas. Assim, é importante frisar que, mesmo se constituindo em uma importante iniciativa governamental, o Programa Incluir ainda possui uma natureza um tanto limitada, uma vez que, abrindo os editais apenas para as IES federais, exclui as demais IES públicas do país, de natureza estadual e municipal, e as IES do setor privado, de concorrerem a financiamentos de projetos na área de ações inclusivas.

Dentre as ações propostas pelo Programa Incluir, destacamos a criação, reestruturação e/ou consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Núcleos esses que também possuem sua estruturação prevista no Decreto 6.571/2008 e, depois, no Decreto 7.611/2011, tendo como objetivo, previsto no artigo 5º, parágrafo 5º, “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, p. 3).

Em relação a tais Núcleos, é válido ressaltar que algumas universidades já vêm vivenciando a experiência de implantação dos mesmos como espaços de coordenação das ações de atendimento aos alunos com deficiência. Dentre essas, destacamos a experiência, que tivemos a oportunidade de conhecer em 2010, do Núcleo de Apoio à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAI) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que, inclusive, foi criado nessa IES, desde o ano de 2004, como o setor responsável pelo apoio à inclusão dos alunos com deficiência²⁰.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada na sua versão final em 2008, também apresenta ações para a Educação Especial no ensino superior. Vejamos

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas 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 envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2010a, p. 23).

Diante da vigência de tais arsenais jurídicos, destacamos que os dados estatísticos apresentados no Censo da Educação Superior, 2008/MEC/INEP, registraram um número de 11.412 alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação das IES brasileiras. Mesmo representando um considerável avanço em relação ao Censo da Educação Superior,

²⁰ Para acesso à experiência do NAI, consultar site: <http://www.pucminas.br/nai/>.

2007/MEC/INEP, que registrou um total de apenas 6.943 de matrículas desse público nas universidades públicas e privadas do país, os dados obtidos em 2008 apenas representam 0,22% dos mais de cinco milhões de universitários brasileiros. Isso revela o grande desafio das IES do Brasil, frente ao processo de ingresso de seus alunos com deficiência. Porém, na concepção de Falcão et al (2008, p. 212):

O conceito de uma universidade inclusiva não consiste apenas no ingresso de alunos com deficiência, mas, sim, implica em uma nova visão da mesma, prevendo em seu projeto pedagógico – currículo, metodologia, avaliação, atendimento educacional especializado, etc. - , ações que favoreçam, em sua plenitude, a inclusão, através de práticas heterogêneas adequadas à diversidade de seu aluno.

De acordo com Ferreira (2007), para se efetivar a inclusão, as necessidades educacionais especiais do estudante devem ser atendidas em todo o conjunto da sua trajetória escolar, que envolve o acesso, ingresso, permanência e saída. Carvalho (1999 apud FERREIRA, 2007, p. 3) diz que o “[...] acesso refere-se à trajetória acadêmica que antecede o terceiro grau; ingresso refere-se ao ‘rito de passagem’ pelos exames de vestibular e permanência refere-se à continuidade dos estudos”.

Dessa forma, diante das contradições entre o discurso oficial governamental e a realidade atual do sistema educacional brasileiro, ainda calcado na perspectiva assistencial tradicionalista, os aparatos legais em vigor deverão iluminar a formulação e execução de políticas públicas inclusivas que, de fato, assegurem as condições adequadas das IES para o ingresso e o êxito acadêmico desses alunos no ensino superior.

De acordo com o que foi aqui apresentado, já vigora no Brasil um conjunto de leis favoráveis à inclusão no ensino superior; porém, elas carecem de mecanismos para sua efetivação através de ações governamentais mais eficazes. Entretanto, mesmo com esses percalços, já é possível identificar na contemporaneidade as primeiras experiências de inclusão de alunos com deficiência no âmbito universitário, o que se constitui em mais uma conquista para o álbum de lutas desse segmento social. Algumas dessas iniciativas serão brevemente socializadas a seguir, mediante apresentação de estudos realizados por pesquisadores brasileiros.

2.2.2 Alguns estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência em IES brasileiras

Apesar das insuficiências ainda presentes no sistema de ensino universitário brasileiro, certas IES do país já contam com experiências de inclusão de estudantes com deficiência. Algumas delas vêm-se constituindo como objeto de estudo de pesquisadores em algumas academias brasileiras.

A seguir, apresentaremos um mapeamento geral acerca de pesquisas realizadas no Brasil sobre tais experiências de inclusão no ensino superior. Priorizamos tanto a apresentação de estudos fruto de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, como de pesquisas de outra natureza. A seleção do presente material foi realizada por intermédio de pesquisa bibliográfica em livros e periódicos nacionais e em consulta em dissertações e teses.

Nessa direção, Bandini et al (2001) apresentaram pesquisa realizada, nos anos de 1998 e 1999, em 85 IES filiadas ao Fórum Nacional de Educação Especial para levantamento, por meio de aplicação de questionário, de como se vem dando nessas instituições o Concurso Vestibular para alunos com deficiência e a existência de programas de apoio à permanência de tais alunos. De acordo com os resultados obtidos, apenas vinte e cinco IES, dentre as vinte e nove que responderam ao instrumento de pesquisa no ano de 1999, dispunham do vestibular adaptado, sendo 83 o número de alunos com deficiência aprovados em 1999 no referido vestibular. Os dados ainda revelaram que apenas 10 dessas 25 IES possuíam programas internos para apoiar seus alunos com deficiência.

Outros estudos também foram desenvolvidos acerca de experiências de instituições universitárias, focalizando as medidas para proporcionar o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência. Por exemplo, Mazzoni, Torres e Coelho (2001) relataram pesquisa documental sobre a evolução da participação de candidatos com deficiência nos vestibulares da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os dados revelaram o aumento do número desses candidatos; a sua procura por cursos das áreas de Saúde, Tecnologia, Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, sendo maior a opção pelas duas últimas áreas, a estabilidade dos índices de aprovação dos mesmos e a constatação de que as estratégias utilizadas pela Comissão do Vestibular da UEM atende a candidatos com diversos tipos de deficiência.

Falcão et al (2008), tendo como objeto a análise do processo de inclusão na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), apresentaram o desenvolvimento de um projeto de pesquisa elaborado por alunos do curso de Pedagogia da UERJ para estudar o discurso dos funcionários, docentes e discentes da referida IES sobre as questões que

envolvem a inclusão de seus alunos com deficiência. Participaram da citada pesquisa de cunho qualitativo quatro professores, dois funcionários técnico-administrativos e seis alunos com deficiência. Os autores constataram, segundo o depoimento dos participantes, que são necessárias mudanças para que a UERJ se torne um espaço inclusivo. Ainda de acordo com tal pesquisa, para que o ambiente da UERJ se torne mais plural é necessário que, tanto o seu Projeto Político Pedagógico, como as suas estruturas físicas sejam reformuladas.

Já Fortes (2008), ao socializar os resultados de um estudo de caso, sobre a inclusão de três alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), destacou, dentre outros, que a presença de tais alunos nessa IES vem proporcionando a quebra de barreiras atitudinais. Entretanto, a UFRN, diante do conhecimento das demandas de seus estudantes com deficiência, necessita formular uma política institucional consistente que assegure o ingresso e a permanência desses nos seus cursos de graduação.

Guimarães e Aragão (2011) apresentaram resultados da pesquisa de mestrado ocorrida no ano de 2009 sobre as ações inclusivas em quatro IES da cidade do Natal (RN) públicas e privadas, desenvolvidas para garantir a permanência dos alunos com deficiência em seus cursos de graduação. Diante dos dados coletados, as autoras constataram nas quatro universidades pesquisadas o desenvolvimento de ações inclusivas de maneira esporádica e realizadas de forma isolada do contexto maior. Tais ações eram condicionadas às necessidades apresentadas pela demanda de alunos com deficiência matriculada e das solicitações dos mesmos ou dos profissionais envolvidos no processo. Verificou-se, também, a existência de iniciativas relacionadas à acessibilidade restrita a alguns setores das IES, assim também como a presença de serviços específicos de apoio aos alunos com deficiência e a falta de uma Política de Inclusão que promova as ações inclusivas nas instituições de maneira mais permanente.

Também destacamos a dissertação de mestrado de Raposo (2006), sobre o impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília (UNB) na aprendizagem dos seus alunos com deficiência visual. A UNB, sendo considerada pioneira em ações inclusivas no país, possui o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), vinculado à vice-reitoria, desde o ano de 1999.

Com ações como o Programa de Tutoria Especial, o Projeto da Biblioteca Digital e Sonora e a oferta de transporte a esses universitários dentro do *campus*, o programa visa a proporcionar um livre exercício da cidadania para todos que integram a comunidade acadêmica da instituição (UnB, 2012).

Fizeram parte da pesquisa de Raposo (2006) três alunos com deficiência visual, sete professores e seis tutores especiais. Os dados revelaram a importância dos recursos técnicos e tecnológicos para a acessibilidade dos referidos alunos à informação; a importância do trabalho do aluno/tutor nas atividades de apoio ao aluno cego dentro e fora da sala de aula e a facilitação da aprendizagem conquistada por intermédio dos apoios oferecidos gerou aos alunos com deficiência visual oportunidades de acessibilidade.

Pereira (2007) buscou em sua dissertação de mestrado, realizada pela UFRGS, compreender o processo de implantação do sistema de cotas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e desvelar sua colaboração para a inclusão de alunos com deficiência nesta IES. Assim, na investigação de caráter qualitativo a entrevista semi-estruturada serviu como instrumento de coleta de dados junto a 26 sujeitos, sendo dezesseis alunos com deficiência (tipo físico, auditivo e visual) e dez gestores da referida IES. Os resultados do estudo revelaram que, apesar do sistema de cotas estarem sintonizado com os princípios contidos na Constituição Federal e constituir uma ação que contribui para o acesso dos alunos com deficiência à educação superior, o mesmo não vem sendo suficiente para assegurar a permanência dos referidos alunos na universidade, uma vez que os mesmos vêm enfrentando dificuldades no cotidiano acadêmico, diante da ausência de suporte e apoio institucional, afetando, inclusive, os seus processos de ensino-aprendizagem. Assim, cabe a UERGS a formulação de ações mais específicas voltadas para seus alunos com deficiência que melhor possibilite a sua inclusão no ensino superior.

Finalizando a socialização de algumas pesquisas científicas sobre a inclusão de alunos com deficiência em IES governamentais, trazemos a tese de doutorado de Castro (2011), desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos, em 13 universidades públicas brasileiras acerca do ingresso e permanência de alunos com deficiência, para verificar tanto as barreiras, quanto os facilitadores encontrados por esses alunos no cotidiano acadêmico. Na pesquisa de campo, a autora utilizou dentre outras técnicas o questionário, a entrevista semi-estruturada, a pesquisa documental e a observação direta informal. A investigação identificou a presença de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Porém, em relação aos facilitadores, Castro (2011, p. 9) mencionou:

alguns diferenciais encontrados: - o atendimento educacional especializado desenvolvido na UNISUL; - a estrutura e a organização do Departamento de Apoio à Inclusão da UERN e do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR; - as modificações realizadas na biblioteca da UERN; - O Guia USP Acessível; - A legislação institucional da UNESCO; - o Manual do Candidato da UFRJ, UDESC, UERN, UNESCO, UNISUL, FURB e UnB.

Assim, concluindo os achados da pesquisa, a pesquisadora afirmou que as ações que as IES vêm desenvolvendo ainda não são suficientes para a permanência e participação dos seus alunos com deficiência.

No que diz respeito a pesquisas sobre inclusão em IES privadas, Drezza (2007) enfatiza em sua dissertação de mestrado um estudo de caso sobre a experiência da Universidade Cidade de São Paulo entre 2004 e 2006, com seus alunos com deficiência, através do Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes, o qual desenvolve diversas ações voltadas para o atendimento a alunos com deficiência, a exemplo da disponibilização de materiais adaptados ao Braille e outros serviços aos alunos com deficiência visual, presença de intérprete de LIBRAS para cada aluno com surdez; oferta de condições estruturais para receber o aluno com deficiência física e mantê-lo na academia.

Além dessa produção de conhecimento aqui mencionada, diversas outras pesquisas foram conduzidas no país ou estão em andamento. Diante do exposto, percebemos que os reflexos da educação inclusiva na educação brasileira de nível superior vêm dando seus primeiros sinais de possibilidades de concretização. Entretanto, o número e a qualidade dos serviços desenvolvidos pelas universidades para apoiar os alunos com deficiência ainda é precário, necessitando de novos investimentos no setor da educação de modo a permitir a superação de tantas dificuldades ainda existentes. Dentre elas, destacam-se as barreiras arquitetônicas, curriculares e, principalmente, as atitudinais, representadas pelos estigmas, historicamente construídos em torno da imagem dessas pessoas.

3 A PESQUISA

Assim como a vida, também a pesquisa só é possível reinventada! (MARTINELLI, 1999, p. 19.)

Para Minayo (2004), a pesquisa é visualizada como uma atitude básica das ciências, que refuta e descobre a realidade, é ao mesmo tempo uma prática de base teórica de constante busca que define um processo inacabado e permanente. Assim, constitui-se numa atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota e que combina teoria e dados.

Para se concretizar, a pesquisa adota um percurso, um plano a seguir, isto é, uma metodologia; a qual segundo Minayo (2004, p. 22) é “o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade”.

Neste capítulo, após a exposição do referencial teórico que fundamenta a opção metodológica da pesquisa, apresentaremos os procedimentos gerais da pesquisa, mostraremos os aspectos éticos da pesquisa, caracterizaremos o campo de pesquisa e os sujeitos participantes da investigação, assim como descreveremos os procedimentos específicos de coleta e de análise dos dados.

3.1 A opção metodológica da pesquisa

A presente investigação foi desenvolvida utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa, uma vez que realizamos uma pesquisa com informações e dados quantitativos e na sua análise fazemos uso da dimensão qualitativa.

Uma questão presente na pauta das discussões em torno da pesquisa científica é a suposta oposição entre o método qualitativo e quantitativo. O que vem sendo discutido e repensado na medida em que mesmo com a presença de diferenças essenciais entre os referidos métodos, existem entre ambos, pontos que se integram, interagem e se complementam.

Nesse sentido, para Martinelli (1999, p. 25),

a pesquisa qualitativa pode pressupor, em alguma medida, a quantitativa. O fato de ser qualitativa não implica a descaracterização ou exclusão da outra modalidade. Por isso é que podemos até ter uma pesquisa qualitativa que decorra de uma quantitativa.

Sobre essa discussão Richardson (1999) afirma que “embora existam diferenças ideológicas profundas, podem ser identificadas três instâncias de integração entre ambos os métodos: no planejamento da pesquisa, na coleta dos dados e na análise da informação” (p. 88). Segundo ele, nesses momentos as técnicas qualitativas e quantitativas possuem aspectos que se apoiam e que se complementam, permitindo uma melhor execução para ambas. Assim, se percebe a falsa dicotomia existente entre ambos os métodos, a qual deve ser cotidianamente superada pelos pesquisadores.

A investigação que realizamos, que adotou a pesquisa qualitativa e quantitativa como abordagem norteadora, é do tipo exploratória, assumindo a forma de estudo de caso. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (2007), proporcionam maior familiaridade com o problema, objetivando o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Para este autor, o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2007, p. 54).

Os instrumentos empregados para a coleta de dados foram a pesquisa documental, a aplicação de questionário, a realização de entrevista e as sessões de observação do comportamento.

A pesquisa documental foi utilizada durante todo o percurso da pesquisa, através do acesso a documentos acerca do Programa de Tutoria. Já, a aplicação do questionário foi utilizada para a coleta dos dados sobre a identificação e a caracterização socioeconômica dos alunos com deficiência no momento anterior à realização da entrevista. A técnica de entrevista foi usada como facilitadora de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação, sendo um momento recíproco de troca de conhecimentos, de experiências e, conseqüentemente, de aprendizagem. Na concepção de Richardson (1999, p. 207),

a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B.

Em especial, fizemos uso da entrevista semiestruturada, por acreditar que a mesma é a forma mais viável de entrevista em uma pesquisa de cunho qualitativo.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 2004, p. 2).

Dessa maneira, o instrumental que utilizamos no momento das entrevistas foi um roteiro contendo perguntas básicas em torno do tema investigado, as quais foram gravadas e transcritas. Queiroz (1983, p. 80-81) entende a técnica de transcrição, como “a reprodução, num segundo exemplar, de um documento, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique”.

As sessões de observação, que realizamos, reportaram-se à observação científica, a qual para Danna e Matos (2006), distingue-se da observação casual que promovemos no nosso dia a dia, se caracterizando por ser sistemática e objetiva. Conforme as referidas autoras, é sistemática por ser planejada e conduzida em torno de um objetivo predefinido e objetiva por se deter aos fatos que efetivamente estão sendo observados. Nesse momento, o registro dos dados observacionais foi feito conforme protocolo de observação, que é definido por Danna e Matos (2006, p. 45) como “a folha onde o observador registrará os dados a serem coletados”.

Após a descrição da opção metodológica da pesquisa, veremos no item a seguir os procedimentos gerais da pesquisa.

3.2 Procedimentos gerais da pesquisa

Para uma apresentação dos procedimentos gerais da pesquisa, descreveremos aqui as etapas para uma visão mais precisa de todo o processo de construção e execução do projeto de pesquisa:

- 1º - Antes da entrada no campo de pesquisa, procedimentos preliminares essenciais para a fase propriamente da coleta de dados foram implementados, a exemplo do levantamento de referências bibliográficas em torno do objeto de estudo para uma melhor delimitação do tema estudado.
- 2º - Após o levantamento bibliográfico, realizamos contato com a coordenação do Programa de Tutoria Especial para busca de dados atualizados sobre os seus usuários (envolvendo informações gerais, como: nomes, cursos, ano, telefones e emails) e sobre os tutores especiais (também incluindo seus contatos pessoais). Esse contato teve como finalidade o levantamento do universo e definição da amostra da pesquisa para os segmentos dos alunos com deficiência e dos tutores

especiais, uma vez que a escolha dos professores entrevistados foi se dando ao longo do processo investigativo.

- 3° - De posse dos referidos dados, buscamos fontes bibliográficas que pudessem subsidiar teoricamente a construção da metodologia da pesquisa, definindo a natureza da pesquisa, as técnicas, os instrumentais e os procedimentos da coleta e análise dos dados.
- 4° - Elaboramos o Projeto de Pesquisa para ser encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPB.
- 5° - Apreciação e aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP.
- 6° - Executamos a pesquisa piloto para testar os roteiros de entrevistas.
- 7° - Procedemos às entrevistas e observações.

3.3 Aspectos éticos da pesquisa

O Projeto de Pesquisa, submetido à apreciação do CEP da UEPB, teve sua aprovação deliberada em 25 de novembro de 2009, com o Protocolo 0553.0.133.000-09 (Anexo B). O Termo de Autorização Institucional (Anexo C) para o desenvolvimento do estudo foi concedido pela PROEG da UEPB, uma vez que a investigação se daria nos cursos de graduação dessa IES.

Obtendo, então, a aprovação do CEP da UEPB, foi que entramos oficialmente no campo de pesquisa para o início da coleta de dados. Nesse momento, o sentimento de tranquilidade estava conosco porque esse “campo” não nos era ambiente estranho, mas um espaço já explorado em nosso cotidiano profissional. Essa intimidade com o campo facilitou consideravelmente os contatos com os sujeitos e o desenrolar da pesquisa.

3.4 Caracterização do campo de pesquisa

A presente investigação tem como *locus* de pesquisa a UEPB, instituição pública estadual de ensino superior. O seu complexo administrativo, situado em Campina Grande (PB) integra a Reitoria, Ouvidoria, procuradoria Jurídica, Prefeitura Universitária, Biblioteca

Central e 07 Pró-Reitorias (Administração, Finanças, Recursos Humanos, Planejamento, Extensão e Assuntos Comunitários, Ensino de Graduação e Pós-Graduação e Pesquisa).



Figura 1: Localização geográfica do complexo administrativo da UEPB
Fonte: UEPB (2012)

O histórico da referida instituição revela que a mesma foi criada, a princípio, pela Lei Municipal Nº 23, de 15 de Março de 1966, Conforme Luiz (2010, p. 21):

A Universidade funcionou inicialmente como uma autarquia municipal e foi comandada de maneira provisória pela FUNDACT, mas logo na primeira reunião do conselho universitário, em 11 de abril de 1966, foi criada a Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNE), que tinha como objetivo manter a URNE.

Em março de 1968, a Universidade Regional do Nordeste (URNe), por meio da Lei 201/68, em seu artigo 03, deixou de ser uma autarquia municipal, passando a ser uma fundação de direito público. De acordo com Luiz (2010, p. 22), os primeiros cursos da URNe “foram os da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, administrados pela FUNDACT, e o de Serviço Social, cuja faculdade era administrada pelas religiosas da Congregação das Irmãs Missionárias”.

Em 25 de julho de 1973, a URNe recebeu, pelo Decreto Federal nº 72.539, a autorização para o seu funcionamento, passando, assim a funcionar de forma oficial. Outro importante passo em sua história foi a sua estadualização, conquistada após diversas mobilizações enfrentadas por professores, funcionários, estudantes, lideranças políticas e entidades de classe. Assim, de acordo com Correia (2004), por intermédio da Lei nº 4.977, de 11/10/1987, a URNe é estadualizada, recebendo a atual denominação de UEPB. Com isso, a FURNE foi desativada, sendo recriada no ano de 1994, na condição de Fundação Universitária de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (LUIZ, 2010).

Passados nove anos da sua estadualização, a UEPB conquistou em 1996 o seu reconhecimento oficial pelo CNE com a assinatura da mensagem de credenciamento da universidade, do então Presidente da República, pelo Ministro da Educação, em cerimônia ocorrida na cidade de Campina Grande (PB).

Por último, com a Lei nº 7.643, 06/08/04, sancionada, apenas em 2005, pelo então governador do Estado da Paraíba, a UEPB conseguiu conquistar, como resultado de um trajeto de várias lutas, o desejado projeto da sua Autonomia Financeira. Nesse caminho, Luiz (2010, p. 30) comenta que “a autonomia veio para consolidar o crescimento da UEPB e indicar os rumos que a Universidade deve seguir no século XXI”.

Segundo informações disponibilizadas no site www.uepb.edu.br, acessado em 07/04/2012, atualmente a UEPB integra oito *campi*, dispostos conforme Figura 2 apresentada a seguir:

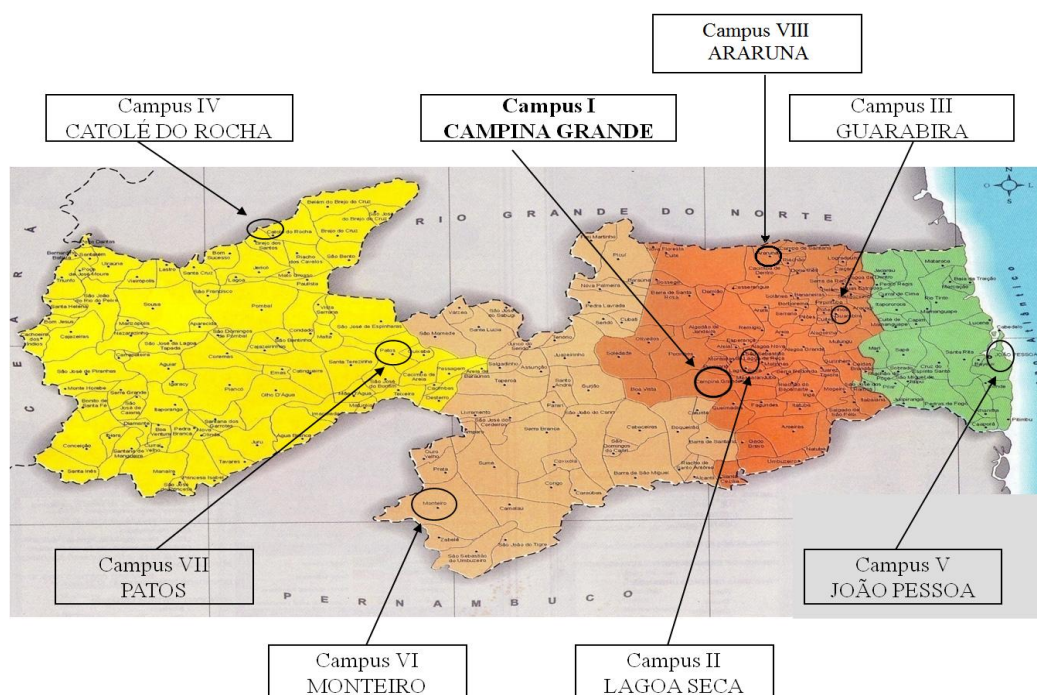


Figura 2: Mapa do Estado da Paraíba com distribuição dos Campi da UEPB
Fonte: UEPB (2012)

Ainda segundo o referido site os *campi* apresentados acima abarcam um somatório de oitenta e três cursos, sendo: quarenta e quatro Cursos Presenciais de Graduação, trinta e cinco Cursos de Pós-Graduação e quatro Cursos de Nível Médio.

Campi da UEPB (Localidade)	Nº de Cursos	Cursos Oferecidos
Campus I - Campina Grande	24	Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Odontologia, Psicologia, Filosofia, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Direito, Estatística, Engenharia Sanitária e Ambiental, Química Industrial, Física, Computação, Matemática, Química, Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social e Serviço Social.
Campus II – Lagoa Seca	1	Agroecologia
Campus III - Guarabira	5	Direito, Geografia., História, Letras e Pedagogia
Campus IV – Catolé do Rocha	2	Ciências Agrárias e Letras
Campus V – João Pessoa	3	Arquivologia, Biologia e Relações Internacionais
Campus VI – Monteiro	3	Ciências Contábeis, Letras e Matemática.
Campus VII – Patos	3	Administração, Ciências Exatas e Computação
Campus VIII - Araruna	3	Odontologia, Ciências da Natureza e Engenharia Civil

Quadro 4: Cursos de graduação oferecidos pela UEPB
Fonte: UEPB (2012)

Pós-graduação Nível	Nº de Cursos	Cursos Oferecidos
DOUTORADO	3	<ul style="list-style-type: none"> - DINTER em Ciências da Motricidade - UNESP/UEPB/UFPB; - DINTER em Ensino, Filosofia e História da Ciência UFBA/ UEFS/ UEPB. - DINTER em Educação - UERJ/ UEPB.
MESTRADO	13	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura e Interculturalidade - Ciência e Tecnologia Ambiental - Ensino de Ciências e Matemática - Desenvolvimento e Meio Ambiente - Relações Internacionais - Enfermagem - Desenvolvimento Regional - Ciências Agrárias - Ecologia e Conservação - Odontologia - Farmácia - Formação de Professores - Saúde Pública
ESPECIALIZAÇÃO	19 (em andamento)	<ul style="list-style-type: none"> - Direito Constitucional - Direitos Fundamentais - Direitos Fundamentais e Democracia - Teoria e Técnica da Jurisdição Aplicada - História Cultural - História e Cultura Afro-Brasileira - Geografia e Território: Planejamento Urbano Rural e Ambiental - Geoambiência e Recursos hídricos do Semiárido - Literatura e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Interface Teórica Prática para Ensino de Língua e Linguística - Ensino da Matemática para Professores do Ensino Médio - Educação Matemática Pura e Aplicada - Matemática - Novas Tecnologias na Educação - Educação Física Escolar - Saúde Mental e Atenção Psicossocial - Cirurgia e Traumatologia Buco Maxilo Facial - Língua Portuguesa: Princípios Organizacionais da Língua

Quadro 5: Cursos de pós-graduação stricto sensu e lato sensu oferecidos pela UEPB
Fonte: UEPB (2012)

Localidade	Nº de Cursos	Cursos Oferecidos
Escola Agrícola Assis Chateaubrian – Lagoa Seca	1	Técnico em Agropecuária
Escola Agrotécnica do Cajueiro – Catolé do Rocha	3	- Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio - Técnico em Agropecuária - Sistema Modulado - Curso de Ensino Médio Regular.

Quadro 6: Cursos de nível médio oferecidos pela UEPB
Fonte: UEPB (2012)

Diante deste amplo leque de espaços institucionais da UEPB, elegemos como critério para a escolha do campo específico da investigação os cursos de graduação do seu campus I, situado no município de Campina Grande (PB), que, no ano letivo 2009.2 (período do início da pesquisa de campo), possuíam alunos com deficiência atendidos pelo Programa de Tutoria Especial. Assim, após levantamento realizado junto à coordenação do referido Programa, constatamos que tais cursos eram em número de sete: Pedagogia, História, Filosofia, Comunicação Social, Serviço Social, Direito e Física.

3.5 Participantes da pesquisa

a) Nas entrevistas

Quando iniciamos a pesquisa, elegemos uma amostra de sujeitos para ser entrevistada formada da seguinte maneira:

- 1º Sete alunos com deficiência (critério: um de cada curso eleito como campo de pesquisa: Pedagogia, História, Filosofia, Comunicação Social, Serviço Social, Direito e Física). Desses sete alunos, cinco apresentam deficiência visual (cegueira), um surdez e um deficiência intelectual²¹.
- 2º Sete Tutores Especiais (critério: um para cada tutorando(a) que integra a amostra).

²¹ O Programa de Tutoria não possui o diagnóstico médico do referido aluno. Porém, o atendia por uma solicitação da coordenação do seu curso de graduação, devido apresentar déficit de memória e de aprendizagem adquirido em função de acidente. Vejamos como o próprio aluno com deficiência intelectual descreveu as suas dificuldades na entrevista: "Eu não consigo manter um pensamento voltado para o que eu estou estudando devido a perda de massa encefálica que me afeta na memória, no cognitivo. Lembrar das coisas ... eu esqueço com muita facilidade uma coisa que ... se eu estou estudando naquele momento ... passar vinte minutos, dez minutos se a pessoa me perguntar eu já não sei Eu tenho dificuldades de fazer uma prova escrita, uma prova oral. O ideal é que eu fizesse uma prova com consulta ... coisa desse tipo. Tenho dificuldade de aprender coisas novas ... é difícil pra mim" (Aluno Luciano).

- 3º Sete professores (critério: um de cada curso e de cada tutorando (a) que integra a amostra).
- 4º A coordenadora atual do Programa.

Na fase da coleta de dados, em que procedemos às observações nas salas de aulas e nas sessões do atendimento pedagógico individualizado do Programa de Tutoria Especial, ainda realizamos mais quatro entrevistas, surgidas a partir da necessidade, uma vez que quando voltamos ao campo de pesquisa encontramos novos atores no cenário do Programa de Tutoria Especial. Eles foram:

- 1º Dois novos tutores especiais;
- 2º Uma colega colaboradora que estava prestando auxílio à tutora da aluna com deficiência visual;
- 3º O professor do aluno com surdez que observamos sua aula e que não havia sido entrevistado na primeira etapa da coleta de dados.

Dessa forma, o grupo de sujeitos entrevistados ficou formado por vinte e seis pessoas, distribuídas da seguinte maneira:

- 1º Sete alunos com deficiência;
- 2º Nove tutores especiais;
- 3º Uma colega colaboradora;
- 4º Oito professores;
- 5º Uma coordenadora do Programa de Tutoria Especial.

b) Nas observações

Nesta etapa da pesquisa, procedemos, então, de maneira específica, por meio de sessões de observações, ao estudo de caso de alunos do Programa de Tutoria Especial. Na seleção da amostra para este estudo de caso, privilegiamos dois alunos escolhidos dentre os sete usuários do Programa de Tutoria Especial que participaram das entrevistas; pois procuramos contemplar um aluno por tipo de deficiência presente na amostra das entrevistas. Assim, elegemos Gabriela, aluna com deficiência visual, e Pedro, aluno com surdez; ficando excluído o aluno com deficiência intelectual, que cancelou sua matrícula devido à transferência de domicílio para outro Estado da Federação, fato este que trouxe limitações ao estudo

Gabriela era uma aluna com 26 anos, matriculada em um dos cursos de graduação do Campus I da UEPB, que foi escolhida intencionalmente dentre os cinco alunos com deficiência visual que participaram das entrevistas, em virtude de ela está no terceiro ano do curso, isto é, na metade da sua formação acadêmica, o que nos deu condições de melhor analisar como o Programa de Tutoria Especial funcionava neste caso. Já, Pedro era um aluno com 24 anos, matriculado em um dos cursos de graduação do Campus I da UEPB, o qual participou do estudo de caso por ser o único aluno matriculado que apresenta surdez.

Também, foram alvos das nossas observações os tutores especiais dos referidos alunos especiais, uma colega colaboradora e os professores dos dois componentes curriculares escolhidos como campo para as sessões de observação. Assim, nessa etapa da realização das observações, os sujeitos escolhidos foram em número de sete, assim distribuídos:

- 1° Dois alunos com deficiência;
- 2° Dois tutores especiais;
- 3° Uma colega colaboradora;
- 4° Dois professores.

3.6 Procedimentos específicos de coleta de dados

a) Análise documental

Como já mencionamos, durante os momentos das entrevistas e observações, consultamos documentos do Programa de Tutoria Especial de acordo com a necessidade da demanda do estudo, como: Resolução de Criação, Relatórios de Atividades Mensal dos Tutores, Relatórios de Atividades Anuais do Programa, Editais de Seleção, Ficha de Cadastro dos Tutores Especiais, Relação Mensal de Tutores para pagamento de Bolsa, dentre outros.

b) Questionário

Antes do momento da formulação das questões da entrevista entregamos aos alunos com deficiência o instrumental Questionário para Coleta de Dados Secundários dos Alunos com Deficiência (Apêndice F), com a finalidade de obtermos uma melhor identificação e caracterização socioeconômica desse público entrevistado.

c) As entrevistas

As entrevistas ocorreram nos meses de dezembro de 2009 a maio de 2010, novembro e dezembro de 2010 e junho de 2011, visando a obter a avaliação do Programa de Tutoria Especial pela ótica dos diversos atores envolvidos no referido serviço da UEPB.

Esse procedimento de coleta de dados teve seu início com a pesquisa piloto que, de acordo com Manzini (1991), “consiste na utilização do roteiro da entrevista em um pequeno grupo de sujeitos a fim de corrigir e adaptar as perguntas e a linguagem para aquela população” (p. 152). Dessa forma, testamos os quatro tipos de instrumentais de coleta de dados (APÊNDICES A, B, C e D), elaborados de maneira diferenciada para os quatro segmentos de entrevistados que participaram da pesquisa (alunos com deficiência, tutores especiais, professores e coordenadora do Programa). Os referidos instrumentais continham questões pensadas e construídas a partir dos objetivos da pesquisa e das categorias que norteiam o estudo e foram aplicados a quatro pessoas (um aluno com deficiência, uma tutora especial, uma professora e a coordenadora do Programa).

Ao iniciarmos os procedimentos da investigação em dezembro de 2009, participamos inicialmente de uma reunião do Programa de Tutoria Especial, realizada por sua coordenação, com os alunos com deficiência usuários do referido Programa e seus tutores especiais. Nessa ocasião, tivemos a primeira oportunidade de expor para os sujeitos da pesquisa do segmento dos alunos com deficiência e tutores especiais, presentes a essa reunião, os objetivos do presente estudo científico e realizar o convite para participarem da pesquisa. Esta foi a primeira aproximação com alguns dos sujeitos. Após esse momento, os contatos iniciais para o agendamento das entrevistas ocorreram através de telefonemas e envio de e-mails.

No mês de abril de 2010, participamos de uma segunda reunião do Programa de Tutoria Especial promovida por sua coordenação, a partir da solicitação de seus participantes, para discussão de algumas reivindicações. Nesse encontro, que participamos como convidados, coordenamos uma reflexão sobre a legislação referente à inserção de pessoas com deficiência no ensino superior. Nessa ocasião, realizamos, ainda, outros contatos iniciais com mais sujeitos da pesquisa, a exemplo do aluno surdo da UEPB.

Os contatos com os professores integrantes da amostra de pesquisa para explicarmos os objetivos da investigação e formularmos o convite para as entrevistas se realizaram por intermédio de conversas pessoalmente ou por telefone.

Ao serem contatados e convidados para a entrevista, todos os sujeitos demonstraram disponibilidade e vontade de contribuir com o estudo científico. Entre as tantas tarefas do cotidiano, se esforçaram para encontrar o dia mais próximo em suas agendas para a realização das entrevistas.

Na abordagem inicial no momento da entrevista, todos os sujeitos receberam as informações sobre os objetivos da pesquisa e foram convidados a ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido A (Apêndice E) para a sua assinatura em duas vias, uma para si próprio e outra para o nosso arquivo. Também, consultamos todos quanto à permissão para a gravação de suas falas.

As entrevistas, que se deram em diversos espaços institucionais da UEPB, no Instituto dos Cegos de Campina Grande e em residências, foram gravadas para oportunizar uma melhor apreensão das falas dos sujeitos envolvidos no estudo científico. Em apenas três entrevistas não se empregou o instrumento de gravação. Uma delas foi a do aluno surdo, pelo fato do mesmo não falar, e as outras duas foram a de um tutor e a de um professor que, por uma questão de comodidade, responderam as questões por escrito.

Assim, o método que utilizamos no momento da coleta de dados com o aluno surdo foi fruto de uma construção coletiva diante das situações que nos foram postas pela ocasião. Dando início a entrevista, explicamos o objetivo geral da pesquisa contando com a colaboração da tutora, que facilitou a nossa comunicação com o entrevistado por meio de LIBRAS. Depois, entregamos ao aluno o Questionário para Coleta dos Dados Secundários dos Alunos com Deficiência, e, por fim, passamos-lhe o roteiro propriamente com as questões sobre o objeto de estudo.

No momento de responder os citados instrumentais da entrevista, percebemos que o referido aluno surdo ficou um pouco resistente diante das questões, afirmando que não gostava de perguntas e que era ruim em português. Entretanto, logo visualizamos que a sua real dificuldade consistia em interpretar as perguntas, dado que ele não dominava bem o português. Assim, fomos, juntamente com a sua tutora, colaborando com o aluno no sentido de ir explicando cada questão formulada. Daí, em seguida, o próprio aluno foi escrevendo as suas respostas e, depois, nos entregou os instrumentais preenchidos sem passar pela revisão da tutora. Metodologia esta, que deixou o aluno surdo mais a vontade para avaliar, dentre as questões, a sua tutora.

Outra percepção também foi a dificuldade do entrevistado em elaborar as respostas, dada à construção textual dos surdos ser diferenciada. Daí, também fomos chamados a colaborar com o mesmo no momento da sua elaboração e escrita das suas respostas. A entrevista foi concluída após uma duração de uma hora e quinze minutos.

A primeira etapa das entrevistas foi concluída com a entrevista com o aluno com deficiência intelectual. A metodologia utilizada para entrevistá-lo foi a mesma aplicada com os entrevistados com deficiência visual. Entretanto, requereu um tempo maior dada à necessidade apresentada pelo referido aluno para raciocinar e elaborar as suas respostas. Cabe destacar que, nesse caso, devido aos lapsos de memória, o apoio da sua família foi essencial para a marcação e realização da coleta de dados, a qual se deu em sua residência por questão de comodidade.

d) As observações

As sessões das observações ocorreram em salas de aula e nas sessões dos atendimentos de assistência pedagógica individualizada do Programa de Tutoria Especial, durante os meses de novembro e dezembro de 2010 e junho de 2011, com a finalidade de coletar informações mais aprofundadas do cotidiano do Programa de Tutoria Especial. Neste momento foi realizado um estudo de caso de dois alunos com deficiência com o objetivo de obter informações mais precisas sobre a dinâmica e o funcionamento do referido Programa.

	Sessões em sala de aula	Sessões nos atendimentos individualizados do Programa de Tutoria Especial	Total
Número de Sessões	14	06	20
Duração das Sessões	Variação entre 15 minutos a 2 horas e 15 minutos	Variação entre 1 hora a 2 horas e 45 minutos	-

Quadro 7: Sessões das observações
Fonte: Dados da pesquisa

Na ocasião, todos os sujeitos receberam as informações sobre a finalidade das observações e foram convidados a ler e assinar outro Termo de Consentimento Livre e Esclarecido B (Apêndice G), sendo os dados coletados mediante Protocolos de observação (Apêndice H e I).

No caso de Gabriela, aluna com deficiência visual, as observações na sua sala de aula se deram semanalmente durante os meses de novembro e dezembro de 2010 totalizando oito

sessões. As mesmas ocorreram em um dos componentes curriculares frequentado pela referida aluna no terceiro ano do seu curso no turno da manhã. O critério utilizado para a escolha deste componente curricular se deu, exatamente, por Dora, sua professora titular, ter sido entrevistada na primeira etapa desta investigação.

As observações das sessões do atendimento pedagógico individualizado do Programa de Tutoria Especial a esta aluna também foram conduzidas semanalmente durante os meses de novembro e dezembro de 2010, de maneira paralela às observações realizadas na sua sala de aula, totalizando um número de seis sessões. Quatro das referidas sessões contaram com o apoio pedagógico da tutora especial Rosa, enquanto que as outras duas ocorreram com o apoio da colega colabora Vera.

Os dias e os horários de realização das sessões mencionadas foram compatíveis com a necessidade da aluna Gabriela, assim como com a disponibilidade da tutora Rosa e da colega colaboradora Vera; pois segundo a própria tutora especial, as atividades e os encontros da Tutoria Especial estavam - se dando de acordo com a necessidade, podendo ser realizados nas madrugadas, nos finais de semana, num domingo inteiro, dentre outros. O local dessas sessões foi o apartamento da referida aluna.

No caso de Pedro, aluno com surdez, as sessões na sala de aula ocorreram durante o mês de junho de 2011, sendo duas sessões por semana, totalizando seis encontros, quantidade inferior ao número de observações realizadas nas sessões na sala de aula de Gabriela devido a finalização do primeiro semestre letivo.

As referidas observações se realizaram em um dos componentes curriculares frequentado pelo aluno Pedro no turno da noite no segundo ano do seu curso. A escolha deste componente curricular se deu por ele ocorrer em dias e horários compatíveis com nossa disponibilidade para realizar as observações. Entretanto, seu professor ministrante não foi o mesmo docente que participou das entrevistas na primeira etapa da pesquisa, o que nos levou a entrevistá-lo no decorrer do processo das observações.

Todavia, as observações das sessões do atendimento pedagógico individualizado do Programa de Tutoria Especial a este aluno com surdez não ocorreram, pois elas não existiram uma vez que o tutor e o aluno com surdez residiam em cidades diferentes.

3.7 Procedimentos específicos de análise dos dados

De posse dos dados coletados, iniciamos o procedimento de seu agrupamento e análise. O agrupamento dos dados das entrevistas se deu a partir da leitura das entrevistas por segmentos de sujeitos e da identificação dos aspectos a serem trabalhados. A análise dos dados colhidos nas entrevistas foi realizada por intermédio da avaliação do Programa de Tutoria Especial feita pelos diversos segmentos participantes da pesquisa.

No agrupamento dos dados das sessões de observações na sala de aula e nas sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial nos utilizamos dos Quadros de Agrupamento de Dados (APÊNDICE J e L) para organizar as informações coletadas de acordo com o tipo de aspecto observado.

Na referida discussão dos dados obtidos nas entrevistas e nas observações nos remeteremos à Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, que criou o Programa de Tutoria Especial no âmbito da UEPB, identificando tanto os aspectos que ratificam, quanto os que contradizem a citada Resolução.

Em razão da questão ética, que resguarda a identificação dos sujeitos, tanto na análise das entrevistas, como das observações, todos os sujeitos serão identificados através de nomes fictícios.

A análise dos dados das entrevistas e das observações se deram por meio da técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2009, p. 33),

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A técnica de análise de conteúdo, conforme Minayo (1994, p. 69), apresenta três finalidades: “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte”. Dessa maneira, com a análise de conteúdo objetivamos compreender o sentido das comunicações e suas significações explícitas ou ocultas, como também desejamos responder aos questionamentos que nortearam o estudo.

4 A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto (AMORIM, 2004, p.16).

No presente capítulo, procederemos à apresentação dos resultados da pesquisa obtidos nas entrevistas e nas sessões de observação. Porém, inicialmente, como forma de conhecermos os sujeitos participantes da investigação (alunos com deficiência usuários do Programa de Tutoria Especial, tutores especiais, professores e coordenadora do referido Programa), apresentaremos sua caracterização, enfatizando diversos aspectos constituintes do seu perfil.

4.1 Caracterização dos entrevistados

a) Caracterização dos alunos com deficiência

A caracterização dos alunos com deficiência usuários do Programa de Tutoria Especial foi elaborada a partir do preenchimento do Questionário para Coleta de Dados Secundários dos Alunos com Deficiência, aplicado no momento que antecedeu o início da entrevista.

O referido instrumental agrupou na Parte I questões sobre: sexo, cidade e bairro que reside, naturalidade, idade, estado civil, curso de graduação com ano e turno e tipo de deficiência. Já na Parte II, trouxe questões em torno da situação socioeconômica do sujeito do tipo: trabalho, composição familiar, benefício social recebido, renda familiar mensal, tipo e condições de moradia.

Na Tabela 1, apresentada abaixo, é visualizada a caracterização dos alunos com deficiência sujeitos da pesquisa por tipo de deficiência e sexo.

Tabela 1: Caracterização dos alunos com deficiência por tipo de deficiência e sexo

TIPO DE DEFICIÊNCIA	SEXO		SUBTOTAL
	MASCULINO	FEMININO	
DEFICIÊNCIA VISUAL	03	02	05
SURDEZ	01	-	01
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	01	-	01
TOTAL GERAL	05	02	07

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme a Tabela 1 observamos que a maior concentração de entrevistados desse segmento pertencia ao sexo masculino. Verificamos, ainda, a predominância da deficiência visual – 71%, em relação aos demais tipos de deficiência. .

Na Tabela 2 são expostos dados sobre a caracterização dos alunos com deficiência por faixa etária e estado civil.

Tabela 2: Caracterização dos alunos com deficiência por faixa etária e estado civil

FAIXA ETÁRIA	ESTADO CIVIL			SUBTOTAL
	SOLTEIRO(A)	CASADO(A)	DIVORCIADO(A)	
20-29	04	-	-	04
30-39	-	-	-	00
40-49	-	01	-	01
50-59	01	-	01	02
TOTAL GERAL	05	01	01	07

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 2, o maior número dos entrevistados encontrava-se na faixa etária compreendida entre 20 e 29 anos. Entretanto, é importante destacar o fato de que os demais entrevistados se inseriram na faixa etária compreendida entre 40 e 49 e entre 50 e 59 anos, o que revelou sua persistência nos estudos e o seu interesse pela conquista do curso em nível superior. Com relação ao estado civil dos mesmos, os dados mostraram que 71% são solteiros.

Na Tabela 3 estão exibidas informações sobre a caracterização dos alunos com deficiência por ano e turno que está cursando.

Tabela 3: Caracterização dos alunos com deficiência por ano e turno que estavam cursando

TURNO	ANO					SUBTOTAL
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	
DIURNO	01	-	02	01	-	04
NOTURNO	01	-	-	01	01	03
TOTAL GERAL	02	-	02	02	01	07

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados registrados mostraram que esses alunos encontravam-se distribuídos, com certo equilíbrio, no 1º, 3º, 4º e 5º ano de seus Cursos, sendo o turno diurno o mais frequentado pelos referidos discentes.

Em relação às demais informações, sondadas na Parte I do Formulário para Coleta de Dados Secundários, constatamos que, quatro entrevistados são naturais do município de Campina Grande (PB). Os demais nasceram em João Pessoa (PB), Gurjão (PB) e Rio de Janeiro (RJ). Já no tocante à cidade e bairro em que residiam, constatamos que a grande maioria (cinco entrevistados) também possuía residência em Campina Grande (PB), morando em bairros, em sua maioria, de classe média baixa. Os outros dois entrevistados residiam no centro do município de Gurjão (PB) e na zona rural do município de Soledade (PB).

Os dados do citado instrumental, referentes ao perfil socioeconômico dos mencionados sujeitos, revelaram que, dos sete entrevistados, apenas dois trabalhavam, o que significa que 71% estava fora do mercado de trabalho. No entanto, esses entrevistados que não estavam inseridos em atividades laborativas, recebiam benefícios do tipo: Benefício de Prestação Continuada (BPC), Benefício temporário por invalidez do Exército Brasileiro, Pensão Familiar do INSS e Bolsa Manutenção da UEPB. Com relação ao benefício da Carteira do Passe Livre para pessoas com deficiência, registrou-se que dos sete entrevistados, cinco possuem a Carteira do Passe Livre Municipal, seis tinham a Carteira do Passe Livre Intermunicipal, enquanto que apenas dois adquiriram a Carteira do Passe Livre Interestadual.

Na Tabela 4 é apresentada a caracterização dos alunos com deficiência por renda familiar e número de membros da família.

Tabela 4: Caracterização dos alunos com deficiência por renda familiar e nº de membros da família

RENDA FAMILIAR	Nº DE MEMBROS DA FAMÍLIA		SUBTOTAL
	1-5	6-10	
2 SALÁRIOS MÍNIMOS	02	01	03
3 SALÁRIOS MÍNIMOS	02	-	02
4 SALÁRIOS MÍNIMOS	-	01	01
8 SALÁRIOS MÍNIMOS	01	-	01
TOTAL GERAL	05	02	07

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme foi exposto, os entrevistados, em grande parte, possuíam família constituída de um a cinco membros. Já, a renda familiar mensal dos mesmos era bem diversificada. O maior número deles apresentava uma família com renda mensal de dois salários mínimos.

Na Tabela 5 são apresentados os dados relativos a condições de moradia:

Tabela 5: Caracterização dos alunos com deficiência por renda familiar e tipo de moradia

RENDA FAMILIAR	TIPO DE MORADIA			SUBTOTAL
	PRÓPRIA	ALUGADA	CEDIDA	
2 SALÁRIOS MÍNIMOS	01	01	01	03
3 SALÁRIOS MÍNIMOS	02	-	-	02
4 SALÁRIOS MÍNIMOS	01	-	-	01
8 SALÁRIOS MÍNIMOS	01	-	-	01
TOTAL GERAL	05	01	01	07

Fonte: Dados da pesquisa

Setenta e um por cento dos mesmos possuíam casa própria. No item das condições de moradia, os dados mostraram que essas residências em sua maioria apresentavam energia elétrica, água encanada, fossa séptica e lixo coletado.

Resumindo, registramos que a maior incidência dos entrevistados era do sexo masculino, apresentava deficiência visual, encontrava-se na faixa etária compreendida entre 20 e 29 anos, eram solteiros, cursavam o 1º, 3º, 4º ou 5º ano do curso, frequentavam em sua maioria o turno diurno, eram filhos naturais e residiam em Campina Grande (PB) em bairros de classe média baixa, não trabalhavam, recebiam benefícios de natureza diversa, eram portadores de Carteiras de Passe Livre, tinham renda familiar mensal de dois salários mínimos, possuíam família constituída de um a cinco membros e residiam em casas próprias com boas condições de moradia.

b) Caracterização dos tutores especiais

A caracterização dos tutores especiais realizou-se a partir das entrevistas aplicadas com os mesmos. Quanto ao gênero, inferimos que 05 são do sexo feminino e 04 são do sexo masculino. Os dados referentes ao período escolar e turno frequentado pelos tutores estão apresentados abaixo na Tabela 6.

Tabela 6: Caracterização dos tutores especiais por ano e turno que estavam cursando

TURNO	ANO					SUBTOTAL
	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	CONCLUIU	
MANHÃ	01	04	01	01	01	08
NOITE	01	-	01	-	-	02
TOTAL GERAL	02	04	02	01	01	10

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da Tabela 6 evidenciaram a diversificação do período escolar em que os tutores especiais estavam matriculados nos seus cursos. Uma entrevistada, contudo, não se encontrava mais matriculada na instituição, por ter concluído seu curso de graduação. Em relação ao turno em que frequentava o curso, percebemos a expressiva predominância do turno manhã sobre o turno noite.

c) Caracterização dos professores

A caracterização do segmento dos professores também se deu a partir das informações coletadas nas entrevistas. Assim, observamos que, dentre os oito docentes entrevistados, quatro eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino; sendo o grupo composto por uma assistente social, uma historiadora/psicóloga, uma pedagoga, um bacharel em direito, um jornalista, uma socióloga e dois licenciados em Física, o que revelava uma diversidade com relação à formação acadêmica de graduação do referido grupo de entrevistados. Desses, quatro eram professores substitutos e quatro mantinham vínculo de professor efetivo na UEPB. Os demais dados desses professores estão exibidos na Tabela 7.

Tabela 7: Caracterização dos professores por departamento, titulação, área, IES, formação acadêmica em andamento, capacitação, experiência profissional e período que ministrava aulas para aluno com deficiência

Depto. UEPB	na Titulação	Área da Titulação	IES promotora da formação acadêmica atual	Formação acadêmica em andamento	Possui capacitação na área de educação especial e inclusiva	Já possuía experiência profissional com pessoas com deficiência	Período que ministra aulas na UEPB para aluno com deficiência
Serviço Social	Mestre	Serviço Social	UEPB	-	Não	Não	3 semestres letivos
História e Geografia	Doutor	Educação	UEPB	-	Não	Não	2 semestres letivos
Pedagogia	Mestre	Educação	UEPB	Doutorado em Educação - UFPB	Sim	Sim	2 semestres letivos
Direito Público	Especialista	Direito Empresarial	UEPB	-	Não	Não	2 semestres letivos
Comunicação Social	Doutor	Letras	UNESP	-	Não	Sim	1 semestre letivo
Filosofia	Mestre	Gestão Educacional	Fundação Francisco Mascarenhas/ Universidade Internacional de Lisboa	-	Não	Sim	1 semestre letivo
Física	Graduado	Física	UEPB	Mestrado em Cosmologia - UFCG	Não	Sim	1 semestre letivo
Física	Mestre	Ensino das ciências – modalidade física	UFRPE	Doutorado em História, Filosofia e Ensino das Ciências – DINTER UEPB/UFBA	Não	Não	1 semestre letivo

Fonte Dados da pesquisa

Como observamos, os docentes entrevistados pertenciam a sete Departamentos do Campus I da UEPB, cuja titulação atual dos mesmos era bastante diversificada existindo, porém, a predominância da titulação de mestres. Já em relação à sua formação, as áreas de Educação e Física se sobressaíram em relação às demais áreas, sendo a UFPB a maior promotora da formação dos mesmos. Noventa por cento dos entrevistados não possuíam capacitação na área de educação especial e inclusiva; no entanto, 50% afirmaram ter experiência profissional com pessoas com deficiência antes da atual experiência vivenciada na UEPB.

Atualmente, também 50% desse grupo de docentes vêm ministrando aulas para alunos com deficiência em apenas um semestre letivo.

d) Caracterização da coordenadora do Programa de Tutoria Especial

A partir das informações coletadas no momento da entrevista com a coordenadora do Programa de Tutoria Especial, foi-nos possível identificar que a mesma possuía vínculo de professora titular com a UEPB. A mesma era graduada e mestre em Serviço Social pela UFPB e possuía especialização em Educação Especial também pela UFPB com experiência profissional na área da deficiência intelectual. Encontrava-se na coordenação do Programa de Tutoria Especial desde o mês de maio de 2009.

4.2 A análise do programa de tutoria especial: o resultado das entrevistas

Como já mencionamos, a avaliação do Programa de Tutoria Especial, realizada mediante entrevistas, contou com a participação do segmento dos alunos com deficiência, tutores especiais, professores e da coordenadora do Programa. Nos itens que seguem nos deteremos, apenas, na apresentação das falas de tais sujeitos; falas estas portadoras de uma riqueza singular, uma vez que trazem à tona toda a dinâmica do Programa. A discussão das referidas falas serão realizadas no capítulo VI.

a) A avaliação do Programa de Tutoria Especial pelos alunos com deficiência

O grupo de alunos, com deficiência, entrevistado foi formado por pessoas com deficiência visual, deficiência intelectual e surdez. A avaliação do Programa de Tutoria Especial, promovida por tais alunos, foi iniciada com a descrição do atendimento que estes recebiam do citado Programa consoante atividades exercidas pela figura dos tutores especiais na dinâmica do Programa. Segundo os entrevistados, em seus depoimentos, tais atividades se constituíam em ações de apoio às atividades: - do cotidiano dos componentes curriculares; - de avaliações; - de pesquisa; - de elaboração da monografia final de conclusão do curso.

A assistência pedagógica recebida pelos alunos com deficiência visual foi descrita por eles como atividades, predominantemente, de leitura e gravação de textos trabalhados no cotidiano dos componentes curriculares. Atividades estas que, segundo os entrevistados, supria a ausência do material em Braille na UEPB. Outra atividade dos tutores, apontada pelos alunos com deficiência visual, foi o apoio para a realização das avaliações, como: provas, trabalhos em grupo e individual. No caso das provas, vejamos como se dá a metodologia no caso descrito a seguir:

O trabalho oferecido pela Tutoria a mim se baseia da seguinte forma: nas avaliações realizadas em sala de aula, ou seja, nas provas realizadas aqui na universidade eu não tenho acesso ao formato levado pelo professor à sala de aula porque é um formato em tinta. Como eu frisei, nós não temos impressora Braille. Então, eu faço as avaliações através da leitura da tutora; ela faz a leitura das questões para mim e quando são questões objetivas, ou seja, de multiplica escolha, eu digo a alternativa e ela marca. Quando são questões discursivas eu vou ditando e ela vai transcrevendo no papel. (Aluno Breno – deficiente visual).

De acordo com o relato do aluno Breno, a metodologia estabelecida no momento das provas, realizadas nos componentes curriculares como atividades avaliativas, dá-se de maneira construída entre o tutor e o tutorando, procurando suprir as limitações da instituição que ainda não oferece para o aluno a atividade em Braille.

Outra ação dos tutores, mencionada pelos entrevistados, foi o apoio para a realização de suas atividades de pesquisa e para a escrita da sua monografia final do Curso. O diálogo abaixo mostra um pouco dessa dinâmica:

PESQUISADORA: E agora no momento que você está escrevendo sua monografia, como é que você está recebendo esse apoio da sua tutora?

ENTREVISTADA: Agora a gente tá se reunindo ou na minha casa ou na casa dela. Ela lê, eu leio os textos, os livros... ela também faz uma leitura pra discutirmos. A gente discute e juntas vou falando pra ela o que eu quero colocar e ela vai escrevendo. Também tô entrevistando o pessoal: ela lê o questionário e eu vou intervindo, também, nas perguntas (Aluna Marília-deficiente visual).

No entanto, o aluno com deficiência intelectual, entrevistado, descreveu que, no seu caso, a dinâmica dos atendimentos pedagógicos individualizados do Programa de Tutoria Especial, ocorre da seguinte forma:

Eu entrego pra ele os textos... todos os textos pra ele ... ele lê os textos ... a gente conversa com os professores e pede aos professores ... tipo assim, você tem que entregar o trabalho daqui uma semana ... eu entrego o texto a ele ... ele analisa o texto e depois nós marcamos e vamos lá pra faculdade, lá pra o CEDUC. A gente se encontra na sala e debate... e aí ele vai me botando os pontos, as opiniões dele ... “agora leia você e veja o que você entende”. Eu já tiro uma xerox pra mim e uma pra ele ... aí ele lê o texto, eu leio também ... depois a gente senta e debate ... e vê os pontos que ele coloca pra mim e eu exponho aquilo que eu penso, aí ele analisa aquilo que eu penso ... e fala “olha isso aqui você tem que melhorar ... vamos fazer dessa forma?”E aí a gente vai fazendo ... os dois juntos (Aluno Luciano- deficiente intelectual).

Como vimos, o tutor estabeleceu uma metodologia que procura atender às necessidades especiais do seu tutorando, o qual apresenta déficit de memória adquirido em situação de acidente.

Em relação aos detalhes da assistência pedagógica usufruída pelo aluno com surdez, este descreveu que se encontrava com a sua então tutora em período passado três vezes por semana, mas que agora os encontros estavam se dando pela internet. No entanto, não

enfatizou em sua entrevista (realizada por meio do preenchimento de questionário) os aspectos pedagógicos desse atendimento que recebe do Programa de Tutoria.

Quando convidados a avaliar esse atendimento recebido do Programa de Tutoria como regular, bom ou ótimo; dois dos entrevistados o avaliaram como bom. Conceito este justificado na colocação de um desses entrevistados:

Eu não diria ótimo porque... assim... como falar? ... nos deixa dependente ... nos deixa muito dependente da Tutora ... eu fiquei dependente (riso). É tanto quando eu vou fazer algum texto sozinha eu me sinto insegura, quando tem alguém do meu lado eu me sinto mais segura pra fazer [...] É importante mas, é como eu já falei, deixa dependente (Aluna Marília- deficiente visual).

Os cinco alunos restantes o avaliaram como ótimo, alegando motivos, como: colaboração para aprendizagem e para a obtenção de boas notas nos componentes curriculares, apoio para a conquista da conclusão do Curso e suprimento, por parte do tutor, da falta de materiais adaptados para os cegos e da falta de preparação dos professores para lidarem com alunos com deficiência. No entanto, obtivemos de todos os sete entrevistados a afirmação de que o Programa tinha contribuído tanto para a sua permanência no ensino superior, quanto para o seu bom desempenho acadêmico.

No aspecto específico da avaliação do trabalho dos tutores especiais, a grande maioria dos alunos com deficiência, entrevistados, expressou satisfação quanto ao desempenho desses dentro do Programa. Observemos a fala de um desses alunos entrevistados:

Ela é uma pessoa compromissada que, aliás, deve ser registrado que iniciou o trabalho dela comigo sem ter nenhum tipo de remuneração porque à época, no ano passado, eu tinha um tutor e ele passou num concurso pra outro Estado e teve que sair da universidade. Então, eu conversando com ele já surgiu a preocupação do trâmite burocrático pra mudança de tutor. Então, assim, Janaína se dispôs a colaborar sem ter nenhuma garantia de remuneração. Mas, mesmo assim ela se propôs e realizou o trabalho por quase três ou quatro meses sem obter nenhum tipo de remuneração da universidade. Então, além dela atuar muito bem no que tange o trabalho propriamente dito do tutor, ou seja, a leitura de provas e a gravação de alguns textos, ela se demonstra ser uma pessoa extremamente comprometida com a questão da inserção do portador de deficiência visual dentro da Universidade Estadual da Paraíba [...] (Aluno Breno-deficiente visual).

A fala apresentada, além de mostrar a visão positiva que os tutorandos possuem acerca de seus tutores em relação a sua atuação, também revela a relação positiva que existe majoritariamente entre ambos.

Finalizando esse momento de avaliação do Programa de Tutoria com os alunos com deficiência, questionamos os mesmos quanto às suas sugestões para o aprimoramento do Programa e obtivemos as seguintes respostas:

Sugestões dos Alunos com Deficiência para o Aprimoramento do Programa
Alguma coisa tá faltando ainda na universidade. Ainda tá faltando alguma coisa pra o aluno. Esse Programa aí, no caso do ledor do tutor, ele é primordial pra o crescimento do aluno; mas falta alguma coisa, sim, na salinha da gente. Tem a salinha dos especiais ... falta algum equipamento pra gente que dava um suporte maior pra gente, inclusive, até pra o tutor também ... facilitar, passar os trabalhos pra gente. (Aluno Denis-deficiente visual)
[...] É só botar uma impressora Braille lá e pronto porque computadores há lá no curso de XXXX [...] é só acoplar uma impressora Braille e vai facilitar muita coisa juntamente com o tutor, não dispensando, de jeito nenhum, o tutor. (Aluno Alberto-deficiente visual).
Cada Curso ter a sua Sala de Recurso [...] ter a sua Sala de Educação Especial com o material pedagógico [...] são os computadores, livros em Braille e que a tutora e o tutor seja só um suporte pra nos estarem auxiliando, ajudando (Aluna Marília-deficiente visual).
Os professores... A grande parte dos professores aceitarem isso e respeitarem as dificuldades de cada aluno (Aluno Luciano-deficiente intelectual).
Eu acho que, primeiro, teria que ter os recursos [...] E eu acho que se a tutora dominasse o Braille também iria facilitar [...]. (Aluna Gabriela-deficiente visual).
O tutor ser da minha sala. (Aluno Pedro-Surdo).
Apenas parabenizar a sua iniciativa porque através de trabalhos como esse é que vão surgir novas oportunidades, vão se abrir novos canais de acesso e conhecimento pra que a questão da inclusão do portador de deficiência visual dentro das universidades possa ser massificada. (Aluno Breno-deficiente visual)

Quadro 8: Sugestões dos alunos com deficiência para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial
Fonte: Dados da pesquisa

Como vimos, a fala da grande maioria dos alunos com deficiência expressa as suas necessidades mais urgentes enfrentadas no cotidiano. Apesar de visualizarmos depoimentos reconhecendo a importância do trabalho dos tutores, também obtivemos sugestões que podem potencializar a atuação desses, como, por exemplo, a aquisição de equipamentos e de material pedagógico adaptado que complementem as suas ações. Outra sugestão mencionada como sugestão para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial foi a implantação de uma Sala de Recurso em cada curso, equipada adequadamente para a demanda de alunos com deficiência, além da presença de professores preparados e qualificados para trabalharem com a referida demanda.

Ao apresentar a avaliação do Programa de Tutoria Especial, por parte do segmento dos alunos com deficiência, participantes da pesquisa, nos debruçaremos no próximo item sobre a fala dos seus tutores especiais, acerca do referido Programa.

b) A avaliação do Programa de Tutoria Especial pelos tutores especiais

Iniciaremos a apresentação da avaliação do Programa de Tutoria Especial, sob a ótica dos tutores especiais, com a descrição que estes realizaram de suas atividades no Programa.

Segundo os tutores do aluno surdo, a assistência pedagógica que prestavam a ele se dava por intermédio de atividades, eminentemente, de suporte ao referido aluno dentro da sala de aula, na transmissão e explicação dos conteúdos ministrados pelo professor e na facilitação da comunicação do aluno surdo com os colegas e professores. A primeira tutora entrevistada afirmou que, mesmo não sendo da turma e turno do seu tutorando, frequentava a sua sala de aula três vezes por semana à noite para apoiá-lo no momento da sua aula, enquanto que no turno da tarde também se encontrava com o aluno para realizar as sessões do atendimento do Programa. Já, o segundo tutor entrevistado, ligado ao Programa em substituição à primeira tutora do aluno surdo, expôs que pertencia à mesma turma do seu tutorando e lhe oferecia assistência pedagógica apenas no momento da aula, não ocorrendo, assim, os encontros da Tutoria no contraturno à sala de aula. Segundo o tutor referido, isso se estava dando em virtude de morar em cidade distante do seu tutorando e pelo fato deste só ter necessidade de apoio na sala de aula.

O que foi exposto pelo tutor do aluno com deficiência intelectual como atividades que desenvolvia em favor do seu tutorando foi, prioritariamente, o estudo dos textos trabalhados nos componentes curriculares. De acordo com o mesmo, a execução das referidas leituras se dava, primeiramente, de forma individual e, depois, em conjunto com o tutorando. Metodologia esta adotada pelo tutor visando, assim, a uma melhor fixação do conteúdo.

Já os tutores dos alunos com deficiência visual apontaram, em suas falas, diversas atividades. São ações desenvolvidas em conjunto com os tutorandos e outras desempenhadas sem a presença do mesmo. As que são realizadas coletivamente se traduziam nas atividades mencionadas no Quadro 9:

Atividades dos tutores realizadas coletivamente com os tutorandos com Deficiência Visual
- Acompanhamento nas atividades da sala de aula
- Leitura e discussão de textos
- Transcrição de provas
- Execução de trabalhos em equipe
- Acompanhamento em atividades acadêmicas extraclasse
- Digitação de material ditado pelos tutorandos
- Ida à biblioteca
- Apoio na realização de seminários

Quadro 9: Atividades dos tutores dos alunos com deficiência visual realizadas em conjunto com os tutorandos
Fonte: Dados da pesquisa

Porém, as atividades que são desempenhadas individualmente pelos tutores seguem especificadas no Quadro 10:

Atividades dos tutores de alunos com Deficiência Visual realizadas individualmente
- Gravação de textos
- Gravação de anotações dos colegas
- Elaboração de resumos dos textos trabalhados em sala de aula
- Transcrição de fichamentos
- Transcrição de gravações feita no momento da discussão de textos
- Transcrição para o formato de arquivo em Word de material produzido pelos tutorandos com a colaboração do Sistema <i>Dosvox</i>
- Conversão de material para o formato de arquivo em Word para que os tutorandos possam lê-lo individualmente com a utilização de Programa específico

Quadro 10: Atividades dos tutores dos alunos com deficiência visual realizadas individualmente

Fonte: Dados da pesquisa

Enfim, essas e outras atividades fazem parte do movimento do Programa no seu atendimento aos alunos com deficiência visual. Para bem ilustrar esse cotidiano, elegemos, dentre os depoimentos obtidos entre os tutores entrevistados, o que se segue abaixo:

ENTREVISTADA: [...] Eu ajudo ela na locomoção, tanto dentro da universidade, quanto fora da universidade. [...] Também ajudo nas leituras, [...]. Ajudo ela a navegar na internet, a olhar o Orkut dela, o e-mail [...]. Também faço fichamentos com ela, análises críticas, discussões, faço resumos. A gente elabora textos juntas também... gravo textos pra ela... isso já ficou mais escasso porque ela já tem uma impressora onde ela pode fazer o escaneamento dos livros [...].

PESQUIADORA: [...] Como é que tá sendo o teu trabalho, nesse momento agora de construção da monografia?

ENTREVISTADA: Primeiramente, a gente elaborou o projeto. Pra elaborar o projeto, primeiro a gente sentou e pensou o que ela gostaria de fazer na monografia [...] e depois a gente foi fazer algumas leituras. [...] Achamos um ponto em comum, achamos ideias interessantes e fomos montando o projeto [...]. Então, no início nós montamos o projeto, procuramos a professora Clara [...]. Depois nós fizemos as entrevistas... ainda estamos fazendo as entrevistas ... no caso eu vou com ela aos locais das entrevistas, me sento, faço as perguntas, os questionamentos pra pessoa que está sendo entrevistada e ela faz perguntas adicionais. [...] No começo Marília tinha muita dificuldade de fazer as coisas sozinhas. Hoje até com a ajuda da professora Clara a gente tá tentando fazer com que a Marília seja mais independente. Ela já tá começando a fazer as transcrições sozinhas das entrevistas. Também tivemos a ideia dela fazer anotações no Bloco de Notas, enquanto ela tá lendo um texto... no caso o *Jaws* lê pra ela no computador dela ... enquanto ela tá ouvindo ... se ela tiver alguma ideia ela escreve no Bloco de Notas [...]. Quando a gente vai fazer os capítulos teóricos da monografia, a gente tem que lê vários textos até encontrar um texto que possa ajudar a gente a produzir o capítulo [...] Aí o que é que a gente tá fazendo? Eu leio todo o capítulo que a gente vai utilizar. Nisso a gente vai analisando, conversando. Então, eu vou colocando tudo o que ela vai falando, [...] a gente lê o que a gente produziu [...]. Então é isso... (Clarissa-Tutora de aluna com deficiência visual).

Segundo os tutores, a quantidade de horas dispensada a este trabalho da Tutoria, é muito relativa e varia bastante, dependendo do período do semestre e do volume de atividades a serem cumpridas pelos tutorandos.

Na avaliação dos tutores entrevistados, foi unânime o pensamento de que o Programa de Tutoria tem contribuído para os alunos com deficiência de maneira positiva. Vejamos alguns desses relatos:

É muito ousado esse Programa de Tutoria porque ele visa contemplar um público que é discriminado socialmente. Alberto é uma pessoa que passou por três cursos... ele passou por Direito, Geografia ... passou por Fisioterapia e não conseguiu terminar, concluir, nenhum desses três cursos. Também não existia o Programa de Tutoria. Hoje eu sinto, assim, que o Programa tem sido uma base, um fundamento pra que ele prossiga com mais empenho porque hoje ele mostra essa vontade de terminar. Hoje ele diz que “agora sim a universidade tá abrindo” porque antigamente os professores sentiam essa resistência, até mesmo por parte dos professores, dos cursos que ele fazia. Os professores não facilitavam pra ele e não havia aí um Programa específico que atendesse às necessidades dele. Então, ele vem mostrando um empenho muito bom por sinal (Jairo-Tutor de aluno com deficiência visual).

Olha, tem colaborado pra que ele não desista... porque é como eu disse a você ele tá tendo o mesmo que uma aula particular por fora da universidade ... ele tá tendo ali uma pessoa que tá dedicando, mesmo que seja duas horas ou dois dias por semana. Mas, tem uma pessoa ali que tá disponível pra necessidade dele [...] (Fernando-Tutor de aluno com deficiência intelectual).

Eu acredito que, como eu falei, sem a Tutoria seria bem mais difícil pra ele. Então, eu acredito que incentiva sim a que ele continue no Curso porque uma vez, em uma das reuniões que a gente teve... eu acho que foi na reunião na última reunião do ano passado que foi lá no curso de Administração, um rapaz lá do Curso de XXX, ele falou que no começo do Curso ele queria desistir porque ele disse que não conseguia acompanhar. Tinha professor que deu aula pra ele um ano sem saber que ele era cego... um ano dentro da sala de aula ... o professor dando aula duas vezes na semana pra ele e não sabia que ele era cego, nem notou que ele era cego. Disse que o professor escrevia: “oh esse aqui” e apontava... “sim, mas tem um aluno ali que não enxerga”. Então, ele disse que ele tinha uma vontade gigante de desistir porque tinha professor que não mostrava nenhuma vontade de ajudar mesmo... passava um filme que era só legendado ... e aí? Aí o menino que é Tutor dele disse que quando o professor passava filme legendado, era uma correria danada e ele ter que explicar, e ele ter que ler a fala e ele tinha que assistir o filme um bocado de vez pra poder passar. Então, dificulta bastante, ele disse que foi muito difícil no começo (Janaína-Tutora de aluno com deficiência visual).

De fato, inferimos das falas acima que o Programa de Tutoria Especial tem um significado e importância para seus usuários com deficiência, no sentido de contribuir tanto para a sua permanência no ensino superior, como para o seu bom desempenho acadêmico.

Em outra questão, os tutores expressaram as facilidades e dificuldades enfrentadas para o desempenho da sua função. Vejamos o agrupamento das respostas no Quadro 11:

Alunos	Dificuldades	Facilidades
Surdo	1-Falta de aprofundamento nas LIBRAS por parte dos tutores e do tutorando.	1-Bom entrosamento entre tutores e tutorando.
Com Deficiência Intelectual	1-Esquecimento dos horários dos encontros da Tutoria, por parte do tutorando;	1-Bom entrosamento entre tutor e tutorando.

	2-Dificuldade do tutorando para escrever o que entendeu dos conteúdos lidos.	
Com Deficiência Visual	1-Aplicação de avaliação para tutor (a) e tutorando(a) fazerem em dupla, impossibilitando ambos de expressarem suas ideias de maneira individual; 2- Gravação de textos no aparelho de gravador; 3- Falta de disponibilização de aparelhos de MP3 por parte da universidade; 4- Dependência dos tutorandos em relação às tutoras para estudar ou digitar atividade; 5- Dificuldade financeira para locomoção até os encontros da Tutoria, ocorrida quando se dá atraso no pagamento da Bolsa do Programa; 6- Indisponibilização da UEPB de material didático adaptado para o Braille; 8- Metodologia dos professores inadequada em sala de aula.	1-Alto astral dos tutorandos; 2-Facilidade dos tutorandos de captar o conteúdo estudado; 3- Utilização do Sistema <i>Dosvox</i> ; 4- Fornecimento de ajuda financeira de tutorando(a) para pagamento de passagem para tutor(a) se deslocar para os encontros da Tutoria; 5- Conhecimento adquirido com as leituras da Tutoria; 6- Relacionamento de amizade entre tutores e tutorandos.

Quadro 11: Dificuldades e facilidades no desempenho da função dos tutores
Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o que apresentamos, os tutores especiais apontaram limitações existentes no cotidiano do Programa de Tutoria que merecem ser revistas pela sua coordenação para uma melhor potencialização das ações executadas. Quanto às facilidades presentes na sua atuação, o bom entrosamento entre tutores e tutorandos foi o ponto mais incidente.

Finalizando, assim, a avaliação do Programa de Tutoria pelos tutores especiais, solicitamos aos mesmos, sugestões para o aprimoramento do referido Serviço. De maneira preponderante, os referidos tutores entrevistados sugeriram a realização de formação para o corpo docente da UEPB sobre a forma de como lidar com alunos com deficiência. O depoimento abaixo traz a fala de um desses entrevistados:

Uma coisa que eu acho importante a gente frisar é a formação dos professores aqui da universidade Eles precisam ter algum tipo de orientação... formação ... não capacitação ... formação ... formação ... o que é? ... é eles entenderem o que é inclusão ... é eles entenderem o que é trabalhar com o deficiente em todos os níveis: deficiente auditivo, o cadeirante, o deficiente visual etc. etc ... é aprender a lidar com essas pessoas, assim como você aprende a lidar com qualquer outro, é ser educado, é cumprimentar quando você vê, dar dois beijinhos, é você ... como saber se comportar ... é como você ... caminhar com uma pessoa com deficiência visual ... como é que você faz? ... eles não sabem ... A gente conversou com alguns professores do Curso de XXX e teve uma professora que foi bem sincera, ela disse assim: "eu não sei o que fazer quando eu vejo um deficiente visual, eu não sei como... caminhar com ele ... não sei se eu pego na mão" ... não sabem de nada ... estão totalmente ...

alheios ... como lidar com as pessoas que possuem deficiência ... não têm nem ... muitos não tem nem sensibilidade ... porque às vezes você não tem informação mas tem pelo menos a sensibilidade ... existem muitos que não têm nem a sensibilidade pra tratar ... pessoas com deficiência ... pessoas que eu poderia dizer assim: “são mal-educadas” ... que nem você quando chega num local tem que pedir licença ... é a mesma coisa ... é você aprender a conviver com as pessoas com deficiência ... não sabem, não sabem mesmo ... Então, é necessária sim uma formação ... sei lá GTs em congressos é ... sei lá reuniões com os professores ... até teve uma professora que disse assim: “ai se vocês fizessem uma cartilha ... só uma cartilha ... conversando, discutindo esses assuntos ... seria muito interessante ... a gente ia adorar ter ... ter acesso a uma cartilha pra saber ... trabalhar com alunos com deficiência ... seria pelo menos o básico, o mínimo, seria isso” ... teve uma outra professora do curso de História que disse assim: “olha deveria ter formação, deveria ter cursos pra gente ... a gente deveria ter mais acesso a cursos e tal” ... Nós conversamos com vários professores de vários cursos e eles ... diziam assim: a gente perguntava “vocês tem cursos na área da Educação Especial?” ... diziam “não ... não tenho nenhum tipo de capacitação ... nunca li nenhum livro sobre o assunto” ... Então, os professores estão totalmente desligados desse assunto ... se eles sabem de alguma coisa é porque assistiram o jornal ... é porque leu num jornal ... é porque ouviu falar ... mas eles não se interessam, não procuram buscar ... são raros os professores que buscam ... que procuram na internet ou compram algum livro ... são raros ... raros raros mesmo ... a gente tem que puxar a orelha dos professores daqui porque eles estão formando professores que vão dar aula ... lá fora nas escolas regulares ... Então, são professores que estão formando outros professores que vão ter que saber lidar com alunos com deficiência [...] (Clarissa – Tutora de aluna com deficiência visual).

Como podemos perceber, a partir do depoimento apresentado acima, a formação para os docentes da UEPB acerca do trabalho com alunos com deficiência é algo necessário para que seja melhorado tanto o trabalho da sala de aula, como as relações interpessoais entre professor-aluno.

Além da sugestão apresentada acima, outras também foram indicadas pelos tutores, tais como:

Sugestões dos tutores especiais para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial
- Discussão entre o corpo discente da UEPB para um maior conhecimento do Programa de Tutoria Especial;
- Discussão sobre o Programa com os candidatos a tutores especiais;
- Discussão entre alunos com deficiência e docentes para amadurecimento de metodologia a ser utilizada em sala de aula;
- Capacitação para os tutores especiais;
- Maior atenção da UEPB ao Programa de Tutoria para compartilhamento da responsabilidade com a Coordenação do Programa;
- Participação dos professores nas reuniões promovidas pela Coordenação do Programa para se discutir a inclusão social de alunos com deficiência;
- Estabelecimento de provas individuais e específicas para os alunos com deficiência visual;
- Disponibilização de um maior número de gravadores e aquisição de MP3;
- Disponibilização de uma impressora com <i>scanner</i> e de impressora em Braille na Sala de Educação Especial;
- Disponibilização de material adaptado às necessidades educacionais dos alunos;
- Disponibilização de um maior número de pessoas para lidarem com os tutores especiais (Tipo um co-tutor), que possa lhe auxiliar e lhe substituir em caso de encerramento de tempo no Programa;

- Promoção de reunião mensal com os tutores especiais e tutorandos para a realização de debates sobre a metodologia das atividades;
- Inspeção no desempenho da função dos tutores;
- Promoção de Curso de LIBRAS para a comunidade acadêmica.

Quadro 12: Sugestões dos tutores especiais para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos que as falas dos tutores especiais são diversas, agrupando ideias inovadoras para o Programa de Tutoria Especial a serem executadas pela sua coordenação.

Com essa avaliação por parte dos tutores especiais passaremos, então, para a apresentação da avaliação que os professores, sujeitos da pesquisa, realizaram do Programa de Tutoria Especial.

c) A avaliação do Programa de Tutoria Especial pelos professores

Ao questionarmos os oito docentes sobre como avaliam as ações do Programa de Tutoria Especial na UEPB, obtivemos da sua maioria uma avaliação positiva. Alguns se expressaram da seguinte maneira:

Eu acho uma iniciativa fantástica da universidade... não sei quem foi que idealizou isso... mas é um Programa realmente fantástico [...] (Professor Enzo-Curso de Direito).

Eu acho fundamental, é um salto de qualidade que a UEPB tem com relação a outras universidades, com relação a possibilidade desse aluno apreender leituras, apreender realidades que em outras realidades, em outras histórias de cegos a gente vê que não havia. Então, para mim é fundamental [...]. O Programa é fundamental, até porque em termos de outras estruturas a gente não tem. A gente não tem máquina Braille que possa fornecer material impresso pra ele ler sozinho, a gente não tem computadores com *Dosvox* suficiente pra que ele tenha autonomia de pegar o pen drive dele, o CD dele e ir lá e ouvir o texto, a gente não tem produção de texto oral pra que ele possa fazer isso sozinho. Então, em termos de estrutura geral, não existe. Esse papel do Tutor é fundamental porque ele que faz isso (Professora Clara - Curso de Pedagogia).

O Programa de Tutoria é altamente importante... altamente importante... Nós temos alunos que não têm ninguém de casa, alguém da família que possa levá-lo a dar certos encaminhamentos. Então, a Tutoria vem realmente atender aquilo que a gente quer, que o aluno aos poucos possa criar o hábito do que é estar na universidade [...]. Eu acho esse acompanhamento altamente importante... não só para o aluno, mas também para o tutor. Nós temos os Cursos de licenciatura e esse tutor será um professor do futuro. Então, ele está com mais capacidade do que outro... de está numa sala de aula e participar desse processo de inclusão [...]. (Profª. Lícia-Curso de Filosofia).

Eu acho um Programa fantástico, necessário, de primordial importância e que já deveria ter sido colocado em prática há muito tempo... há muito tempo... e acho que esse Programa poderia avançar muito [...] (Professora Rita-Curso de História).

Eu acho importantíssimo... ele não existia, foi implantado e precisa ser reforçado [...] (Professor Bento-Curso de Comunicação Social).

São depoimentos que expressam a satisfação dos mesmos em relação ao trabalho prestado pelo Programa de Tutoria Especial, o qual tenta suprir as limitações da instituição e da família do aluno com deficiência. Mas, que, no entanto, merece avançar em suas ações.

Após essas colocações, e, ao responderem a questão seguinte, os docentes afirmaram, de maneira unânime, que o Programa de Tutoria Especial tem contribuído para a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior. A fala que segue expressa um desses depoimentos:

Quando eu era aluna na federal eu estudei com Carlos, que é um exemplo de aluno, de professor. Carlos não tinha na Federal, na época, e não tem ainda hoje a figura do tutor. E, assim, por mais boa vontade que um ou outro tivesse de fazer a leitura... por mais boa vontade que alguém passasse uma informação pra ele ... é extremamente difícil e é extremamente solitário. E pensando que a aprendizagem não acontece individualmente, mas acontece também nas trocas essa relação de ler junto, discutir, ver o que é que acontece, pra mim é fundamental porque a gente ainda vive uma realidade de esquecimento, não de má fé, mas de que a gente não tá acostumado a ter pessoas cegas, surdas, com deficiência de modo geral dentro da universidade e junto da gente produzindo. Então, você acaba esquecendo essa pessoa de lado e deixa ela, sem dar pra ela, ou receber dela a troca que poderia acontecer. Então, esse Programa pra mim cumpri isso... então pra permanecer e concluir o curso, ele tem sido fundamental (Professora Clara - Curso de Pedagogia).

Dentre os docentes que opinaram positivamente sobre o Programa de Tutoria, houve uma entrevistada que enfatizou a experiência pedagógica vivenciada no Programa de Tutoria Especial, também, como benéfica para os tutores especiais dos cursos de licenciatura, que são futuros professores, uma vez que lhes dão a experiência prática de se trabalhar com alunos com deficiência. Vejamos a fala desta docente:

[...] O Programa em minha opinião é maravilhoso porque ele vai fazer, ao mesmo tempo, com que o tutor, que será um futuro professor, repense sua prática futura. Daí, que é importante esse Programa de Tutoria... não é só pelo acompanhamento. Em minha opinião todos os pontos são muito bons, mas o lado que mais favorece não é apenas aquele do acompanhamento da pessoa deficiente, é pra quem é Tutor se veja como futuro professor; que aprenda, em sua prática cotidiana, que hoje está acompanhando, mas amanhã ele terá na sua sala de aula pessoas deficientes. Então, ele já vai aprender, cotidianamente, como lidar com pessoas deficientes em sala de aula, como trabalhar de modo inclusivo [...] (Professora Rita - Curso de História).

Todavia, outra docente acrescentou em sua avaliação positiva do Programa uma crítica ao mesmo, relativa ao vínculo estabelecido entre os tutores e os seus tutorandos, vejamos:

Para mim o Programa é fundamental. O que eu me questiono é se a gente não achou ainda a medida certa do vínculo... não sei se do vínculo, mas estabelecer os critérios de atuação do tutor realmente. Eu acho que tem horas que eles se misturam. Como eles são colegas de sala ou são colegas, pelo menos, de curso, eu acho que tem hora que se mistura a amizade com o trabalho. Eu acho que, às vezes, o tutor assume responsabilidades que não são do papel da Tutoria. Não creio que seja porque ele quer fazer, mas acho que é inocência... e da mesma forma não é de má fé que o cego quer que eles façam coisas que não é do papel do Tutor. Então, eu acho que essa delimitação do critério, a gente ainda não conseguiu estabelecer direito. Eu vejo assim, em depoimentos de Tutores e em depoimentos de cegos... esse conflito ainda existe (Profª. Clara - Curso de Pedagogia).

A partir disso, a entrevistada levantou como sugestão para o Programa a delimitação das ações dos tutores, do que eles têm que fazer dentro da sua carga horária; assim como o entendimento da história de vida dos alunos com deficiência para verificar se a dependência dele em relação aos tutores está em sua história, em sua constituição como deficiente ou se foi construída ao longo do curso. Ainda para a entrevistada, também seria viável a mudança do nome oficial do Programa; uma vez que, segundo a mesma:

Tutor dá essa impressão de que você vai tomar conta, de que você vai cuidar, de que você vai gerir toda a formação do outro. Na verdade, você só vai assessorar, você vai contribuir. Colaborador, assessor... sei lá um outro nome que a pessoa já visse a desvinculação do cordão umbilical do outro. [...] Então, acho, assim, que talvez a gente precise delinear um pouco melhor isso pra que o outro não veja o Tutor como uma bengala. (Prof^ª. Clara- Curso de Pedagogia).

Ainda na ocasião da avaliação dos docentes, outras sugestões também foram mencionadas para o aperfeiçoamento do Programa. Entretanto, as mesmas foram mais bem apresentadas no momento da formulação de uma pergunta específica sobre quais as sugestões dos mesmos para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial. Assim, nesse momento, a sugestão apontada com maior incidência, semelhante ao que foi indicado na avaliação dos tutores, foi a realização de capacitação para o quadro de professores da universidade acerca do trabalho com alunos especiais. Enquanto que as demais sugestões indicadas foram do tipo:

Sugestões dos Docentes para o Aprimoramento do Programa de Tutoria Especial
- Realização de um Curso de LIBRAS e, inclusive, colocá-la como um componente curricular optativo nos cursos de licenciaturas;
- Maior incentivo da UEPB à coordenação do Programa, dando-lhe mais subsídios;
- Ida da universidade à escola pública para promoção de debate sobre educação inclusiva com professores universitários, professores da educação especial e da educação básica da rede regular de ensino;
- Ampliação do número de cursos atendidos pelo Programa;
- Pagamento de uma bolsa de maior valor para os tutores especiais;
- Intercâmbio com escolas para divulgação do Programa;
- Envio de comunicação aos professores da UEPB para sensibilização e divulgação do Programa;
-Estabelecimento de melhor diálogo do Programa com os tutores e destes com os professores;
- Aquisição de computadores e de materiais didáticos adaptados aos usuários do Programa;
- Repasse de atividades de um (a) tutor (a) para outro, quando for o caso de substituição;
-Respeito às questões de acessibilidade na UEPB;
- Recebimento de assessoria do Departamento de Pedagogia;
- Realização de um acompanhamento mais específico aos alunos com deficiência da universidade;
- Colocação de intérprete de LIBRAS na sala de aula que tenha aluno (a) com surdez, e que seja, preferencialmente, da área do(a) aluno(a).

Quadro 13: Sugestões dos professores para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial

Fonte: Dados da pesquisa

Assim como visualizamos, as sugestões dos discentes também são diversificadas. As mesmas expressam as demandas surgidas no cotidiano de tais professores dentro da academia no atendimento ao público dos alunos com deficiência.

Após a finalização da apresentação da avaliação do Programa de Tutoria Especial pelos professores, passaremos, então, para a última sessão de apresentação da avaliação do citado Programa, com a exposição da avaliação da sua coordenadora.

d) A avaliação do Programa de Tutoria Especial pela sua coordenadora

Inicialmente, ao indagar a entrevistada quanto ao funcionamento do Programa de Tutoria Especial, obtivemos o seguinte depoimento:

Olhe... vou colocar um pouco da minha experiência quando a gente assumiu ... a gente mandou um ofício pra todos os coordenadores dos Cursos aqui de Campina Grande procurando saber se tinha algum aluno com necessidades especial que necessitava de um Tutor, ou seja, um aluno pra acompanhar nas atividades pedagógicas. A partir desse levantamento, a gente constatou que tinha sete Cursos aqui na UEPB, em Campina Grande, que tinha alunos que precisariam ser inseridos nesse Programa. Então, a partir daí a gente passou a ter um contato mais próximo com esses Cursos. Elaboramos o edital... fomos nesses Cursos pra discutir com os alunos, sensibilizar, explicar como é que o Programa funcionava nas salas de aulas com a coordenação, com os professores e, a partir daí, foi feito a seleção desses Tutores. Então, a partir dessa seleção, a gente faz reuniões sistemáticas, fizemos um momento de capacitação de um dia pra discutir o que seria educação inclusiva. Então, além da seleção desse Tutor, o Programa também tem a responsabilidade de sensibilizar professores, funcionários, o pessoal da academia com relação a essa questão da educação inclusiva. já que é um direito assegurado por todos. Então, não pode ficar só na lei, tem que realmente sair da lei pra prática. Então, esse é o que a gente tem feito, além de manter contato com a Comissão de Vestibular, com a presidência de Vestibular. Agora, esse ano, a gente procurou saber quantos alunos tinham sido aprovados no Vestibular com necessidade especial e, a partir dessa lista, a gente já manteve contato nesses Cursos ou com esses alunos [...] exatamente pra manter contato com o aluno, com a coordenação e providenciar novamente a seleção pra esses novos alunos. Então, o processo se dá dessa forma. Além disso, a gente participa de alguns encontros divulgando como é o Programa. A gente já elaborou alguns artigos que foram publicados em livros, em congressos nacionais, exatamente, colocando um pouco dessa experiência de que é o Programa de Tutoria Especial (Professora Helena-Coordenadora do Programa de Tutoria Especial).

A fala da coordenadora do Programa visualiza os passos do funcionamento do Programa desde a entrada do aluno com deficiência na UEPB até a sua inserção no atendimento da tutoria. Expressa, ainda, todas as demais atividades do Programa, revelando o quanto o cotidiano do Programa é dinâmico e desafiador.

Em seguida, perguntamos-lhe quais foram os resultados concretos do Programa. Na ocasião, a entrevistada falou que estava na coordenação do Programa havia pouco tempo, mas que, segundo o depoimento dos tutores nas reuniões de avaliação do Programa, os seus principais resultados concretos eram: a facilitação do acesso de alunos com deficiência na

universidade; a oferta de auxílio pedagógico mediante gravação de textos e o apoio para a permanência dos alunos especiais na academia.

Na oportunidade, a coordenadora admitiu que avaliava o Programa como proveitoso, mas que essa iniciativa ainda era insuficiente diante das exigências que se faziam em relação ao segmento de alunos com deficiência, o que exigia da universidade que ela se aprimorasse e se adequasse às novas necessidades que iam surgindo.

Continuando a entrevista, a coordenadora apontou os seguintes pontos fortes e fracos do Programa:

Pontos fortes	Pontos fracos
1º A facilitação que este proporciona para que os alunos com deficiência permaneçam na universidade; 2º O elo que os tutores realizam entre os seus tutorandos, a coordenação do Programa e os professores; 3º A viabilização, por parte dos tutores, de leituras aos alunos com deficiência visual.	1º A existência de pouco material em Braille na universidade; 2º A ausência de programas específicos em computadores da instituição; 3º A falta de sensibilidade de professores para adequar sua metodologia às necessidades educacionais dos alunos; 4º A necessidade dos alunos com deficiência conhecerem e reivindicarem seus direitos para, assim, se tornarem protagonistas da sua própria história.

Quadro 14: Pontos fortes e fracos do Programa de Tutoria Especial indicados pela coordenadora
 Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a questão específica dos professores, a entrevistada foi indagada se dentro das ações do Programa de Tutoria existia alguma ação voltada para o corpo docente da universidade. Ao responder a nossa pergunta, falou da realização de reuniões nos cursos com professor, aluno e tutor, quando surgia alguma insatisfação por parte do aluno com deficiência em relação à metodologia aplicada pelo docente em sala de aula.

Por fim, ao ser questionada se existiam novas metas a serem traçadas para o Programa de Tutoria Especial, a coordenadora enfatizou que tem como pretensão a aquisição de aparelhos de MP4, de equipamentos que deem apoio aos alunos cegos, assim como de livros digitalizados e adaptados para os mesmos. Na ocasião, disse que irão ser implantados dois computadores no Telecentro da UEPB para acesso dos alunos com deficiência visual. E concluindo, expressou que iria interceder junto a PROEAC para que a UEPB concedesse uma elevação do valor da Bolsa dos tutores especiais. O que, inclusive, na atualidade, já foi conquistada, passando a Bolsa do valor de R\$ 130,00 para R\$ 360,00.

Com a exposição da avaliação do Programa de Tutoria Especial pela sua coordenadora, concluímos, então, o rol de entrevistas a respeito dos aspectos avaliativos do referido Programa. No próximo item, nos dedicaremos a apresentação de aspectos mais específicos do Programa de Tutoria Especial a partir das observações realizadas tanto em sala de aula de alunos com deficiência como em sessões do atendimento do Programa a esses alunos.

4.3 A análise do programa de tutoria especial a partir das observações

4.3.1 O caso da aluna com deficiência visual: Gabriela

4.3.1.1 Apresentação das observações na sala de aula

Gabriela era uma aluna de 26 anos, estudante de um dos Cursos de Graduação do Campus I da UEPB, que apresenta deficiência visual (cegueira). Como já mencionamos, as sessões de observação realizadas com esta aluna na sala de aula foram em número de 08. Em cada uma delas registramos os seguintes aspectos predeterminados no seu planejamento: interação pesquisadora-professora, atividades didáticas utilizadas em sala pela professora; interação professora-turma; recursos didáticos usados pela professora; recursos utilizados pela aluna com deficiência visual; disposição espacial da aluna com deficiência visual; interação aluna com deficiência visual-tutora especial-colega colaboradora-turma; interação tutora especial-colega colaboradora-professora, interação professora-aluna com deficiência visual e interação pesquisadora-tutora especial. A seguir nos debruçaremos na análise de cada um desses aspectos.

a) Interação pesquisadora-professora

Como já nos referimos no capítulo anterior, as observações na sala de aula de Gabriela se deram no componente curricular ministrado pela professora Dora, a qual foi entrevistada na primeira fase desta pesquisa.

Em conversa com a referida professora, momentos antes de iniciar a primeira sessão de observação, a mesma afirmou que, a partir da percepção das dificuldades de Gabriela no seu desempenho acadêmico, sugerira à coordenação do Programa de Tutoria Especial a disponibilização de mais uma tutora especial para a mesma, como forma de reforçar o apoio pedagógico individualizado que esta já vinha recebendo do referido Programa desde o seu ingresso na UEPB.

Dessa forma, vimos que, diante da sugestão da Prof^a. Dora, a coordenação do Programa permitiu o acréscimo, não de mais uma tutora, mas de uma nova colega de sala que pudesse colaborar com a tutora Rosa nas suas atividades de assistência pedagógica à aluna Gabriela. Conforme o relato da referida professora, no decorrer do semestre 2010.2, a tutora Rosa e a colega colaboradora Vera vinham cumprindo um acordo feito entre elas próprias, onde realizaram a divisão dos componentes curriculares para apoiar a aluna Gabriela. Esta situação foi interrompida no final do referido semestre, voltando à aluna Gabriela a contar com o apoio pedagógico de apenas sua tutora Rosa.

Ao final das observações neste componente curricular, mesmo tendo sido convidada pela Prof^a. Dora para observar a realização da avaliação final de Gabriela, preferimos não fazer isso para evitar constrangimento para tal aluna, a qual vinha apresentando muita tensão e ansiedade para a realização de tal exame. No entanto, em conversa com a professora, em momento posterior à realização da prova final, ela nos falou que, neste exame, Gabriela não alcançara a nota necessária, faltando apenas um ponto para a sua aprovação; mas que resolveu aprová-la no componente curricular por levar em consideração outros critérios de avaliação. Nessa conversa com a professora, partilhamos as principais impressões que obtivemos no período das observações, colocando os encaminhamentos que estávamos realizando junto ao Programa de Tutoria Especial em favor do melhoramento do seu atendimento pedagógico à aluna Gabriela.

b) Atividades didáticas utilizadas pela professora e sua interação com a turma

Em relação às atividades didáticas utilizadas em sala pela Prof^a. Dora, observamos que, com maior frequência, ocorreram discussões de textos por meio de aulas expositivas, nas quais a professora sempre solicitava a participação e o posicionamentos das alunas; assim como a promoção de leituras e estudo dirigido em grupo. Assim, apreendemos que nesses momentos a Prof.^a Dora interagiu com as alunas, chamando-as pelo nome e formulando questões que as levassem a se colocar diante do tema debatido em sala de aula. Também

ocorreram momentos entre professora/alunas de trocas de ideias, opiniões e de esclarecimento de dúvidas em relação ao conteúdo ministrado.

c) Recursos didáticos usados pela professora

Quanto aos recursos didáticos usados pela Prof^a. Dora, registramos que em todas as suas exposições, ela não se utilizou da lousa para escrever conteúdos da aula; porém, contou, em 50% das aulas ministradas, com o equipamento de *datashow* como recurso audiovisual, onde a docente realizava a leitura do conteúdo de cada *slide* e os explicava para a turma, permitindo, deste modo, que a aluna Gabriela tivesse acesso às informações contidas nos mesmos.

d) Recursos utilizados pela aluna com deficiência visual

Sobre os recursos utilizados pela aluna Gabriela, visualizamos, em apenas duas aulas, o uso do aparelho de MP4 para a gravação dos conteúdos trabalhados em sala. Assim, nos demais dias de aula, percebemos que a citada aluna não ficou com registro do que foi ministrado e discutido. Já, o uso do Braille não foi observado em nenhuma aula. No dia em que Gabriela apresentou o seminário avaliativo da disciplina, todo o conteúdo foi exposto por ela sem o apoio de material em Braille; mas com a utilização do *datashow*. Nesse momento, quando Gabriela necessitou apresentar os *slides*, sua colega colaboradora Vera foi lendo as lâminas para a turma e ela foi realizando os comentários a respeito do conteúdo. Em outro dia de observação, inquieta com este fato de Gabriela não utilizar o Braille, levantamos tal questionamento à sua tutora Rosa, que justificou que a referida tutoranda não usava o Braille devido a um problema de circulação sanguínea que lhe causou falta de sensibilidade nas pontas dos dedos.

e) Disposição espacial da aluna com deficiência visual

Quanto à disposição espacial de Gabriela, verificamos que, em todas as aulas, a sala estava com as suas cadeiras dispostas em semicírculo e o birô da professora ao centro do ambiente, estando a aluna Gabriela, na maioria das vezes, sentada em uma das extremidades do semicírculo e próxima ao birô da professora. Participaram em cada sessão de observação, além da pesquisadora e da professora, entre onze a dezesseis alunas. Em 50% das observações realizadas, verificamos que a aluna Gabriela esteve acomodada sempre distante da sua tutora especial Rosa e da colega colaboradora Vera e sentada ao lado de Fabiana, outra colega de sala (Ver Diagrama da sala de aula de Gabriela - Apêndice M).

f) Interação aluna com deficiência visual-tutora especial-colega colaboradora-turma

Ao iniciar a primeira sessão de observação na sala de aula, percebemos que todo o corpo discente era do sexo feminino. Como já colocamos anteriormente, verificamos que em 50% das aulas observadas, a aluna Gabriela esteve sentada distante da sua tutora especial Rosa e da colega colaboradora Vera e acomodada sempre ao lado da colega de sala Fabiana. Registramos que esta sua colega Fabiana, além da comunicação em sala de aula para troca de informações, prestou-lhe auxílios, como: verificação de visor do seu telefone para fornecer informação sobre a chamada telefônica em curso e ajuda na saída da sala de aula.

O fato de a aluna Gabriela ter-se sentado, na maioria das aulas observadas, sempre distante da sua tutora especial Rosa e da sua colega colaboradora Vera, revelou, de certa forma, uma atitude de independência de Gabriela em relação à assistência pedagógica das mesmas no momento da aula. No entanto, mesmo não estando juntas durante as aulas para a promoção de eventual atendimento pedagógico mais direto, pudemos presenciar a ocorrência de interação entre elas algumas vezes nas ocasiões de leituras em grupo na sala, em conversas ocorridas antes ou após o término das aulas, na colaboração para a locomoção da aluna, tanto dentro da sala de aula, como em seu deslocamento dentro da faculdade ou para a sua residência. Um fato observado durante a apresentação do seminário avaliativo da aluna Gabriela, foi que a sua tutora Rosa permaneceu sentada atrás dela, demonstrando apreensão com a exposição da sua tutoranda e uma atitude de proteção à mesma.

Na oportunidade de realização de trabalho em equipe, vimos que Gabriela integrou um grupo composto apenas pela colega Fabiana e sua tutora Rosa. Entretanto, mesmo sentindo a falta de entrosamento da aluna Gabriela com a maioria de pessoas da sua turma, não constatamos nenhuma palavra, gestos ou atitudes ofensivas à citada aluna, por parte das demais colegas.

g) Interação tutora especial-colega colaboradora-professora

Percebemos que no momento das aulas, a comunicação da tutora Rosa e da colega colaboradora Vera com a Prof^a. Dora para tratar de assuntos relacionados à aluna Gabriela não se deu com tanta frequência e de maneira espontânea, pois em apenas duas aulas presenciamos a realização de contato entre as mesmas.

h) Interação professora-aluna com deficiência visual

A análise da interação entre a Prof^a. Dora e Gabriela mostrou que, na maioria das aulas, a mesma se deu por iniciativa da professora, uma vez que Gabriela sempre se mantinha quieta e silenciosa durante as aulas, sem realizar questionamentos à professora, nem expressar suas ideias sobre a temática discutida em sala. Observamos que a Prof^a. Dora, repetidas vezes, perguntou a Gabriela se ela tinha alguma coisa a dizer ou se possuía dúvidas e questionamentos sobre o conteúdo ministrado em sala, chegando, até mesmo, a formular questões à aluna como forma de ela participar da aula. Contudo, vimos que a mesma, costumeiramente, respondia que não tinha nada a colocar. Em uma dessas ocasiões, tivemos a situação descrita abaixo:

A professora formulou uma pergunta e indagou à aluna com deficiência visual: -‘E aí Gabriela?’ E deu uma pausa esperando a sua resposta. Após um breve silêncio, uma outra aluna quis fazer uma intervenção. Mas, a professora falou: -‘Um momento, ela está pensando’. Depois de mais um pouco de silêncio, a professora perguntou à aluna especial: -‘Você não quer falar?’ Não quer falar porque você não sabe, porque você sabe!’, exclamou a professora. -‘É porque não quer falar mesmo?’, perguntou a professora. A aluna especial respondeu: -‘É porque eu não quero falar (Protocolo de observação da sala de aula do dia 16/11/2010).

Nessa situação, a aluna com deficiência visual pareceu não querer falar em público, talvez por apresentar timidez, pois havíamos presenciado que a mesma tinha estudado o texto na sessão de atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial.

Também visualizamos, por algumas vezes, a professora perguntando se a aluna Gabriela estava gravando a aula e, em seguida, a referida aluna respondendo que não estava sendo possível a gravação porque o seu aparelho de *MP4* estava descarregado ou com problema.

i) Interação pesquisadora-tutora especial

Durante o processo das observações, tivemos alguns momentos de conversa com a tutora Rosa acerca de assuntos que envolviam a sua função enquanto tutora especial.

Uma dessas conversas se deu certo dia, em torno das dificuldades que a sua tutoranda enfrentava para falar em público nas aulas dos componentes curriculares cursados. Entretanto, a tutora colocou que nas sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial, a aluna Gabriela participava e, às vezes, até esclarecia as suas dúvidas. Porém, quando a mesma chegava à sala de aula ela não conseguia expor os seus conhecimentos, passando para a professora e para a turma a impressão de que ela não realizara a leitura do

texto ou, mesmo, não dominava o conteúdo estudado. A referida tutora afirmou que já vem trabalhando essa dificuldade com a sua tutoranda; mas, que tem sido muito difícil fazê-la mudar o comportamento.

Outro dia, ao chegar à sala de aula, Rosa se sentou ao nosso lado e partilhou mais uma vez algumas dúvidas e angústias referentes ao seu trabalho como tutora especial. Na ocasião, ela expressou que se sentia culpada quando a sua tutoranda não alcançava êxito nas avaliações acadêmicas, revelando assim dúvidas quanto às suas atribuições. Falou, ainda, que estava se doando demais ao trabalho da Tutoria Especial, o que, em sua opinião, estava provocando a dependência de sua tutoranda em relação à sua assistência pedagógica. Afirmou ter despertado para essa situação quando conheceu o trabalho de uma tutora especial de outro curso que, simplesmente, só gravava os textos para a aluna com deficiência visual que acompanhava, sem nenhum envolvimento maior com a mesma. Diante de todas essas colocações por parte da tutora, a qual nos convidou a colaborar no esclarecimento de algumas de suas dúvidas, tecemos alguns comentários sobre os objetivos do Programa de Tutoria Especial, procurando enfatizar qual o seu papel enquanto tutora especial. No entanto, nos prontificamos para outra conversa no momento da entrevista que realizaríamos com ela.

De fato, na ocasião em que a entrevistamos, outro momento de partilha e desabafo ocorreu por parte dessa tutora quanto ao seu trabalho no Programa de Tutoria Especial. A mesma falou das autocobranças que se vem fazendo para o bom desempenho acadêmico da sua tutoranda, enfatizando as dúvidas em relação ao seu papel. Na ocasião, levamos a referida tutora a refletir sobre o perigo da dependência que o excesso de aproximação pode causar à aluna Gabriela. Assim, mesmo sem o nosso estudo ser uma pesquisa ação, aproveitamos a oportunidade para dar diversas orientações e sugestões para o melhoramento de seu trabalho com Gabriela, como o incentivo que a referida tutora deveria oferecer à sua tutoranda para realizar terapia na Clínica de Psicologia da UEPB para vencer o seu medo de falar em público. Outra dica foi para que orientasse sua tutoranda ao uso do Braille e das tecnologias assistivas, a exemplo dos *softwares* que estão sendo utilizados para que as pessoas com deficiência visual façam uso do computador de maneira mais independente. Ao concluirmos a conversa, a tutora Rosa falou que já vem tentando encaminhar estas nossas sugestões e que, inclusive, já vem percebendo alguns avanços em Gabriela, em relação aos passos que a mesma vem dando em busca da sua independência acadêmica.

4.3.1.2 Apresentação das observações nas sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial

No decorrer das sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial, que se deram em número de 06, registramos aspectos do tipo, escolhidos previamente no momento de planejamento das observações: disposição espacial do ambiente físico em que ocorreram as sessões, atividades didáticas realizadas, dinâmica das sessões, recursos didáticos utilizados, interação pesquisadora-aluna com deficiência visual e interação aluna com deficiência visual-tutora especial-colega colaboradora. A descrição de cada um de tais aspectos está apresentada abaixo.

a) Disposição espacial do ambiente físico em que ocorreram as sessões

As sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial à aluna Gabriela ocorreram no apartamento que a referida aluna dividia com outras duas colegas em Campina Grande/PB, dando-se, de maneira preponderante, em seu quarto, de pequena dimensão e sem iluminação natural, contendo uma cama de solteiro e uma cômoda. Cada observação contou, no geral, com a participação da aluna Gabriela, da sua tutora especial Rosa ou colega colaboradora Vera e de mim como pesquisadora. No transcorrer das observações, a aluna especial e a sua tutora ou colega colaboradora se sentaram na cama, enquanto que nos acomodamos em uma cadeira ao lado da cômoda (Ver Diagrama do ambiente físico em que ocorreram preponderantemente as sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial à aluna Gabriela – Apêndice N).

b) Atividades didáticas realizadas

Nas observações realizadas nas sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial, registramos atividades didáticas referentes à: discussão e elaboração do Projeto de Pesquisa da aluna Gabriela que estava sendo construído para a avaliação final de um dos componentes curriculares cursados pela aluna; continuação de estudo dirigido em grupo iniciado em sala de aula, assim como leitura de texto para elaboração de resumo e construção de artigo, ambos solicitados por professores como atividade avaliativa de seus componentes curriculares.

c) Dinâmica das sessões

Nas sessões em que foi trabalhado o Projeto de Pesquisa, a dinâmica se deu de várias formas. No primeiro dia, observamos que à medida que a tutora especial (Rosa) ia lendo os itens do Projeto, a aluna com deficiência visual (Gabriela) pensava um pouco e ditava as reformulações para que a sua tutora fosse digitando no computador.

Em outro dia de observação, a tutora Rosa falou que durante a semana havia solicitado à Gabriela que a mesma ouvisse o texto gravado e fosse fazendo um fichamento com o auxílio do Sistema *Dosvox*, que a aluna tem instalado em seu computador, como forma de adiantar os estudos do Projeto de Pesquisa.

Nesse sentido, a referida tutora falou que estava treinando-a para elaborar texto com conexão, uma vez que a mesma escrevia ideias soltas e sem ligação. Ainda conforme a tutora (Rosa), Gabriela tinha uma preocupação com o vocabulário; utilizando, às vezes, termos mais rebuscados, porém, inadequados, que chegam a deturpar o sentido da frase. Ainda nessa mesma sessão, Rosa pegou o *notebook* da sua tutoranda para localizar o arquivo que continha o texto do Projeto de Pesquisa que já haviam construído. Ao encontrá-lo, foi lendo os parágrafos para Gabriela. Nesse momento, houve uma troca de ideias, em que Gabriela participou, mesmo que de forma tímida, com suas opiniões, demonstrando segurança sobre o que já havia escrito. Nessa dinâmica, Rosa leu o texto do Projeto e, logo a seguir, Gabriela ditou as suas novas contribuições para que Rosa o digitasse.

Logo após, Rosa pediu à Gabriela que relese o texto já construído com a ajuda do Sistema *Dosvox*. Depois desse procedimento, Gabriela ditou suas novas contribuições para o texto do Projeto, enquanto que Rosa o digitava no *notebook* da tutoranda. Na sequência, Rosa pegou um trecho do fichamento que Gabriela havia digitado com a ajuda do Sistema *Dosvox* e o levou para o Projeto que estavam construindo, corrigindo os erros de digitação.

Já em nova sessão do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial, ainda para construção do Projeto de Pesquisa, a dinâmica se deu da seguinte forma: Rosa leu o texto de um livro e intercalou a leitura com pausas para que Gabriela pudesse ditar suas contribuições para a mesma digitar. Nesse instante, houve trocas de ideias, em que a Gabriela demonstrou certa segurança naquilo que estava opinando.

Em outro momento, Rosa leu o que já tinha sido digitado para que Gabriela verificasse o que tinha a acrescentar. Nessa dinâmica, Rosa fez perguntas à sua tutoranda, tipo: “*Como a gente colocaria aqui para continuar?*” “*Tá bom ou precisa de um conectivo ou vírgula?*” “*E aí, como ficará o texto?*” Na ocasião seguinte, Gabriela pediu para que a sua tutora olhasse um material digitado sobre pesquisa qualitativa. Daí, Rosa lhe perguntou: - *Você mesmo*

olha? E Gabriela respondeu: - *Sim*. Então, Rosa entregou-a o *notebook* para que ela o utilizasse em sua consulta, contando com a ajuda do Sistema *Dosvox*. Terminada a consulta no computador, o arquivo não foi encontrado, Rosa procedeu à consulta em um livro e o leu para a sua tutoranda, a qual, após ouvi-la, foi ditando as frases que elaborou para o texto do Projeto, para que sua tutora o digitasse no *notebook*.

Na atividade da leitura do texto e construção de resumo como atividade avaliativa do componente curricular, realizada com o apoio da colega colaboradora Vera, a dinâmica de trabalho se deu da seguinte maneira: Durante a realização da leitura do texto, a aluna Gabriela, ao sentir dúvidas ou dificuldades de entendimento, solicitava que a referida colega fizesse pausas na leitura. Em algumas dessas ocasiões, Vera relia o trecho e o explicava para Gabriela; entretanto, em outros momentos, Vera apenas repetia a leitura, mas não comentava sobre ela. Ao ler uma boa parte do texto, Gabriela solicitou à sua colaboradora que parasse a leitura e começassem a construir o resumo sobre a mesma. Durante essa construção, Gabriela ditava e Vera digitava. Por vezes, Vera também sugeria algumas palavras; porém, sempre perguntava à Gabriela se podia digitá-las ou não. Nessa dinâmica, o resumo também contou com a digitação de alguns trechos do texto. Após isso, Gabriela e a sua colaboradora realizaram a leitura de pequenas partes do texto e, logo, ao identificar frases importantes, Gabriela solicitava que Vera desse uma pausa para digitar as ideias surgidas.

Na sequência, Vera lia para Gabriela o que já tinha sido digitado no resumo e Gabriela, por sua vez, expressava sua aprovação ou sugeria reformulações no texto. Nesse momento de releitura do resumo, Vera aproveitava para proceder à retirada de palavras repetidas no texto. Ao longo da dinâmica de trabalho, observamos perguntas de Vera, tipo: - *“Eu digito como?”*, - *“Não é melhor assim?”* - *“Vai colocar só isso?”*. Também apreendemos a seguinte colocação de Gabriela: - *“Quando você terminar de digitar, tu lê viu?”* Vez por outra, também houve a situação em que Gabriela solicitou à sua colega colaboradora Vera para que a mesma lesse todo o resumo já elaborado, demonstrando que queria dominar tudo o que já tinha sido digitado.

Na observação da atividade do estudo dirigido, a dinâmica foi a seguinte: a tutora Rosa lia o texto e, junto com a sua tutoranda, encontrava as respostas às questões, as quais foram construídas de forma coletiva. Nessa dinâmica, por algumas vezes, Rosa indagou à aluna com deficiência visual Gabriela: - *“Tu tá pensando?”* e esta respondeu: - *“Tô”*, logo realizando tímidas colocações. Alguns trechos das respostas foram ditados por Gabriela para que Rosa escrevesse em seu caderno. Durante a construção de cada resposta, Gabriela foi

solicitando que a sua tutora relesse o texto para seu melhor acompanhamento. Como Gabriela não utilizava o Braille, percebemos o quanto isso causou sua dependência da tutora.

Já, na atividade da construção do artigo, ocorrida com a assistência pedagógica da colega colaboradora Vera e com a participação de uma colega de sala integrante da equipe de trabalho avaliativo, as participantes começaram localizando os textos que iriam utilizar na atividade para, em seguida, procederem à discussão do roteiro de construção do artigo. Logo após, Vera usou o *notebook* de Gabriela para localizar alguns arquivos que julgou úteis ao trabalho.

. Durante a realização do trabalho em grupo, observamos que as mesmas sentiram dificuldades para começar o texto do artigo, demonstrando desconcentração e cansaço pelo acúmulo de tarefas acadêmicas ao final do semestre. Diante disso, procederam à leitura de trabalhos já elaborados como forma de encontrar uma luz para o início do texto que estavam construindo. Assim, logo após a referida leitura, as ideias foram surgindo por parte de Gabriela, a qual começou a ditar as primeiras frases do artigo, que foram logo sendo complementadas pelas demais integrantes da equipe. De forma paralela, Vera foi procedendo à digitação do texto no *notebook* de Gabriela. Durante a construção do texto, Gabriela demonstrou preocupação para utilizar termos mais rebuscados, sugerindo a substituição de algumas palavras.

Nessa dinâmica, houve troca de ideias e opiniões, em que Gabriela, mesmo timidamente, participou com suas sugestões. Logo a seguir, Vera leu o que já tinha sido digitado para as participantes da equipe verificar o que tinham a acrescentar.

d) Recursos didáticos utilizados

Nessas atividades didáticas aqui apresentadas, percebemos que em 90% houve a utilização do *notebook* da aluna com deficiência visual (Gabriela) como recurso didático, pois se encontrava instalado no seu aparelho o sistema *Dosvox*, assim também, a internet 3g. O uso do referido equipamento serviu, tanto para que Gabriela consultasse arquivos, como para que a tutora especial Rosa e a colega colaboradora Vera registrassem as atividades elaboradas.

Em uma das observações, Gabriela frisou que ainda não dominava totalmente o uso do computador, pois ainda digitava palavras erradas e tinha dificuldade para abrir os textos em PDF. Mesmo assim, sua tutora afirmou, em uma das sessões de observação, ter aprendido a manusear o sistema *Dosvox* com a sua própria tutoranda, a qual, segundo ela, estava treinando muito o uso do mesmo.

e) Interação pesquisadora-aluna com deficiência visual

Em conversa com a aluna Gabriela, falamos da importância de se aperfeiçoar no uso do computador com o Sistema *Dosvox* que, em muito, ajudar-lhe-á a se tornar mais independente. Diante disso, pensamos que a referida tutora deveria incentivar cotidianamente sua tutoranda à digitação dos seus próprios trabalhos, como forma de conquistar sua independência na elaboração das suas tarefas acadêmicas, uma vez que, mesmo não estando oficialmente assegurado na Resolução do Programa esse incentivo à autonomia, deveria se constituir como uma atribuição da figura do tutor incluída na oferta da sua assistência pedagógica ao aluno com deficiência.

Destacamos, inclusive, que o domínio dessa tecnologia assistiva por Gabriela é um fato novo em sua trajetória acadêmica. Sobre este início do uso de tais tecnologias, a tutora especial (Rosa) partilhou, em uma das sessões de assistência pedagógica, a experiência ocorrida em um dos componentes curriculares cursado pela aluna, relativa à primeira prova realizada com o uso do computador e do programa de sintetizador de voz. Segundo ela, a experiência se deu da seguinte maneira: ela foi lendo as questões da prova e Gabriela foi digitando as respostas em seu *notebook*. Ao final, ela corrigiu os erros de digitação, o texto foi salvo em um *pendrive*, depois repassado para um computador da faculdade para que a professora pudesse proceder à correção da avaliação. Rosa destacou que a prova foi fiscalizada, inicialmente, pela professora e, depois, por uma pessoa que a mesma deixou na sala. Gabriela enfatizou que, nessa avaliação, a professora, a princípio, não queria concordar com essa metodologia, mas que, quando conheceu o uso do Sistema *Dosvox*, permitiu a realização da prova com a sua utilização. Nessa avaliação que valia 5,0 pontos, Gabriela conseguiu atingir 3,3 pontos. No cômputo total, somando esses pontos a outros obtidos em outras avaliações, Gabriela ficou com a nota final 6.9.

Em outra oportunidade da observação, ficamos conversando com Gabriela sobre o andamento do seu desempenho acadêmico nos componentes curriculares em que estava matriculada. Daí, a referida aluna nos falou que está com um péssimo desempenho no componente curricular no qual estamos realizando as observações em sala de aula. Gabriela falou que possui dificuldades para fazer a prova oral, uma vez que fica nervosa devido à pressão psicológica. Assim, disse que, mesmo sabendo do conteúdo, não conseguia se colocar devido ao nervosismo. Essa questão, inclusive, vinha sendo conversada e discutida com a sua tutora Rosa, visando a alguns encaminhamentos que o Programa de Tutoria Especial poderia fazer no sentido de colaborar para que esta limitação da aluna especial seja superada, com a ajuda de terapia na Clínica de Psicologia da UEPB.

f) Interação aluna com deficiência visual-tutora especial-colega colaboradora

Percebemos um alto nível de interação entre Gabriela e as pessoas que lhe estão apoiando pedagogicamente, revelado tanto pela boa de aproximação entre elas como pelo respeito demonstrado às ideias de Gabriela, que em todas as sessões se manteve bem atenta ao que a sua tutora e a colega colaboradora ministravam..

4.3.2 O caso do aluno com surdez: Pedro

4.3.2.1 Apresentação das observações na sala de aula

Pedro era um rapaz com 24 anos de idade, com quadro de surdez, matriculado no curso de Física da UEPB. Na primeira sessão de observação à sala de aula do referido aluno, percebemos que o seu corpo discente era formado por pessoas de ambos os sexos, predominando a presença do sexo masculino.

No decorrer das 06 sessões realizadas com o aluno Pedro na sala de aula, registraram-se os seguintes aspectos: interação pesquisadora-professor, disposição espacial do aluno com surdez, atividades didáticas utilizadas em sala pelo professor, recursos didáticos usados pelo professor, recursos didáticos usados pelo aluno com surdez, interação professor-turma, interação professor-aluno com surdez, interação professor-tutor especial, interação aluno com surdez-tutor especial, interação aluno com surdez-turma, interação pesquisadora-aluno com surdez e interação professor-tutor especial. Abaixo nos deteremos na análise de cada um desses aspectos mencionados.

a) Interação pesquisadora-professor

Como já mencionamos no capítulo anterior, as observações na sala de aula de Pedro se deram em um componente curricular ministrado em dias e horários compatíveis com a nossa disponibilidade para realizar as observações, não sendo o ministrante, o docente deste curso que entrevistamos na primeira etapa da pesquisa.

Chegando ao local das observações, o tutor especial, Alexandre, veio ao nosso encontro e nos conduziu até a sala de aula. Na ocasião da chegada à mesma, a aula já estava em curso; assim, o tutor chamou o Prof^o Edson por um momento fora da sala de aula para nos apresentá-lo. Assim, apresentamo-nos e falamos sobre os objetivos da pesquisa, enfatizando as observações. Sentimos o professor bastante receptivo e atencioso à nossa pesquisa. Depois de combinarmos os dias e horários em que faríamos as observações, o professor nos convidou para entrar na sala e nos apresentou à turma, falando que nós iríamos participar das aulas daquele componente curricular para observá-las. Na ocasião, sentimos que os alunos encararam o fato com muita naturalidade, assim, sentimo-nos acolhidos por todos.

Após o término daquela aula, em que o Prof^o Edson realizou uma revisão sobre o conteúdo já ministrado, todos os alunos saíram da sala, mas o tutor (Alexandre) ficou conversando com o seu tutorando em LIBRAS. Daí dirigimo-nos para nos despedir do professor e confirmar nossa presença na próxima aula. Na ocasião, o mesmo nos lembrou para assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido da Pesquisa, demonstrando interesse em continuar participando da pesquisa.

Em outro dia de observação, quando chegamos à sala de aula, o Prof^o Edson já lá estava, cremos que revisando o conteúdo da aula. Assim, estando com um acompanhante, fomos cumprimentá-lo. Na ocasião, conversamos detalhadamente sobre a nossa pesquisa. O mesmo também partilhou sua pesquisa de doutorado realizada no DINTER UEPB/UFBA. Na conversa, o professor se mostrou bastante receptivo e disponível a contribuir com o nosso estudo.

Em uma das sessões de observação, com a saída do aluno Pedro da sala de aula, iniciou-se uma discussão sobre a temática da surdez. O Prof^o Edson voltou o seu olhar em nossa direção e lançou a dúvida do por que Pedro era surdo, e não mudo (o que nos levou a perceber que ele desejou uma explicação da nossa parte enquanto pesquisadora). O tutor Alexandre, então falou: *“ele não é mudo porque não tem problema nas cordas vocais”*. Em seguida falamos: *“o mudo é aquela pessoa que não se comunica de forma alguma, como é o caso de quem estar em estado de coma. No caso da pessoa surda, ela se comunica, mas através da sua língua que é a LIBRAS”*. Depois que realizamos tal explicação, o Prof^o Edson nos perguntou: *“E se ele ouvisse, ele falava?”*. Daí, respondemos: *“Sim, pois ele não fala porque ele não escuta”*. Outro colega de Pedro também participou da discussão: *“Tem curso para o surdo falar, mas é caro. Mas, ele (Pedro) é oralizado”*. *“O que é isso?”*, perguntou o Prof^o Edson, e o referido colega respondeu: *“Ele lê os lábios”*. Colocação esta que revelou certo conhecimento do referido colega sobre a temática da surdez.

Enfim, além desses momentos aqui descritos, muitos outros ocorreram revelando que tivemos uma boa interação com o Prof^o Edson, a qual resultou na facilitação da realização das sessões de observação em seu componente curricular.

b) Disposição espacial do aluno com surdez

No processo de observação, apreendemos que o espaço físico da sala de aula estava organizado de forma que as cadeiras estavam dispostas uma atrás das outras e de maneira desorganizada, tendo o birô do professor ao centro do ambiente. Os encontros contaram na sala de aula com a nossa presença e do nosso acompanhante, do professor e em média com uma frequência de doze a quinze alunos, tendo um número de carteiras um pouco superior ao de alunos.

O aluno com surdez (Pedro) se encontrava sempre sentado em uma das cadeiras da primeira fila e próxima ao birô do Prof^o Edson, tendo o seu tutor Alexandre, geralmente, sentado ao lado ou atrás da sua cadeira (Ver diagrama da sala de aula de Pedro - Apêndice O).

c) Atividades didáticas utilizadas em sala pelo professor

As atividades didáticas utilizadas em sala pelo Prof. Edson foram, de maneira geral, aulas expositivas, apresentando e resolvendo cálculos e fórmulas na lousa. Também foram ministradas aulas de revisão para a prova com a distribuição de exercícios impressos para a turma e a aplicação da prova como avaliação da unidade temática.

d) Recursos didáticos usados pelo professor

No percurso de tais aulas não registramos a utilização de nenhum recurso audiovisual pelo Prof^o Edson; apenas o uso da lousa e do pincel atômico como recursos didáticos. Presenciamos que, em uma das sessões de observação, o referido professor deu um exemplo prático se utilizando do interruptor da lâmpada da sala de aula. Cremos que esta metodologia facilitou o entendimento de todos os alunos, inclusive de Pedro, que ficou bem atento a este exemplo dado pelo professor.

e) Recursos didáticos usados pelo aluno com surdez

Quanto aos recursos usados pelo aluno Pedro no momento das aulas, registramos, além das anotações em seu caderno, a utilização da máquina calculadora e do seu *notebook*, o qual, segundo o tutor Alexandre, é usado pelo aluno especial não para anotações acerca da aula, mas apenas para consultas.

f) Interação professor-turma

No item interação Prof^o Edson - turma, apreendemos um excelente entrosamento, pois além de momentos de esclarecimento de dúvidas, de perguntas e de conversas sobre a prova, também ocorreram instantes de descontração entre os alunos e o professor, com brincadeiras e risos, transparecendo um bom nível de aproximação entre todos.

g) Interação professor-aluno com surdez

Verificamos igualmente uma considerável interação entre o Prof^o Edson e o aluno Pedro. Mesmo sem a presença oficial do intérprete de sinais na sala de aula, sentimos que a comunicação entre o referido professor e o aluno Pedro é algo que fluía com facilidade, pois mesmo não sabendo LIBRAS, o Prof^o Edson conseguia se comunicar com Pedro mediante gestos, pela escrita no quadro ou procurando falar de frente para ele, o que, no entanto, não ocorreu em todos os momentos de explicação dos conteúdos. Presenciamos uma situação em sala de aula, em que, ao final da resolução da questão, o Prof^o Edson fez sinal para que Pedro fizesse o cálculo final em sua calculadora e revelasse o resultado para ele escrever no quadro. Pedro mostrou o resultado para o tutor Alexandre, o qual o pronunciou em alta voz para toda a turma. Esse procedimento foi utilizado em outros momentos dessa aula. Ainda no que diz respeito à interação Prof^o Edson e Pedro, também, observamos situações em que os mesmos conversavam e brincavam no final da aula.

No dia em que foi realizada a avaliação do componente curricular, Pedro se dirigiu várias vezes até o Prof^o Edson para tirar dúvidas, o qual sempre o atendeu com atenção e após olhar para a sua prova, ora sinalizava positivamente e ora negativamente para o que ele estava mostrando. Em outras ocasiões, o referido professor escreveu em sua prova indicando o que lhe queria dizer. Já em um determinado momento, Pedro balbuciou algo para o Prof^o Edson. Daí, o tutor Alexandre, interpretando, falou para o professor: *“Ele tá dizendo que quando o senhor olhar a prova dele não leve em consideração o português dele porque é muito fraquinho”*. Na sequência, muitas outras situações de interação ocorreram. Em uma delas, após tirar outra dúvida com o Prof^o Edson, Pedro sorriu bastante e quando voltou para a sua cadeira, escreveu e nos mostrou a palavra: *“Cego!”*, o que nos levou a entender que o professor havia-lhe mostrado alguma coisa em sua prova que ele, até então, não havia percebido.

h) Interação professor-tutor especial

Durante as aulas observadas, percebemos que o tutor Alexandre auxiliou o Prof^o Edson, servindo de intérprete para facilitar sua comunicação com Pedro. Um exemplo disso se deu quando, em uma das aulas, o aluno Pedro estava conversando com Alexandre e o Prof^o Edson solicitou a este que pedisse a Pedro que prestasse atenção à aula. Outro momento em que o tutor serviu de intérprete de LIBRAS entre o seu tutorando e o professor foi no dia da avaliação do componente curricular. Vejamos um dos episódios ocorridos nesse dia:

O aluno surdo ficou em pé na porta, balbuciou chamando o tutor: “Alexandre” (*nome fictício*)!” e depois lhe fez uma pergunta em LIBRAS. Em resposta, o tutor lhe respondeu também em LIBRAS. Depois, o tutor disse ao professor: “Ele não está entendendo a questão, me deixe explicar para ele”. Daí, o professor disse: “Não, deixe que eu explico”. Na sequência, o professor falou para o surdo, que estava eufórico: “Espere, não me atrapalhe que eu lhe explico” (Protocolo de observação da sala de aula do dia 20/06/2011).

Também, verificamos que, no que diz respeito à interação Prof^o Edson - tutor Alexandre, outras situações e contatos ocorreram; porém, com o objetivo do tutor especial tirar dúvidas pessoais sobre conteúdos ministrados nas aulas.

i) Interação aluno com surdez-tutor especial

Observamos que em sala de aula ocorria uma boa interação entre o tutor Alexandre e o seu tutorando Pedro, o qual, ao se sentar, na maioria das vezes, de lado ao referido tutor, sempre se comunicava por LIBRAS ou mediante balbucio de sons de palavras, seja no decorrer das aulas para retirar alguma dúvida sobre o conteúdo ministrado, seja antes ou após as aulas.

No momento da avaliação final do componente curricular, por estar cada um fazendo a sua prova em cadeiras distantes, não presenciamos o tutor Alexandre ofertando um suporte maior ao seu tutorando para a realização da prova. Ele apenas emitiu algumas mensagens de longe em LIBRAS ou ofereceu apoio em alguns momentos na comunicação entre o aluno Pedro e o Prof^o Edson.

Nesse dia, percebemos que Pedro, sempre pensativo, foi respondendo as questões da prova sozinho e utilizando sua calculadora, em determinados momentos. Assim, de maneira diferenciada da forma como ocorreu em outro curso de graduação com a aluna Gabriela, percebemos que o fato de o aluno Pedro, ter-se sentado longe do seu tutor, fez com que o mesmo realizasse a prova de maneira mais autônoma, pois este nem sequer leu e interpretou as questões para o seu tutorando. Isto é, o aluno especial foi fazendo a prova de forma individual como os demais colegas e sem a assistência do seu tutor. Porém, ao longo da

prova, observamos que, em várias situações, o mesmo necessitou de auxílio na compreensão de algumas questões, uma vez que a sua primeira língua é a LIBRAS e não o português. Neste momento, quando solicitado, tanto o tutor Alexandre, quanto alguns colegas ou o próprio professor lhe prestaram os devidos esclarecimentos. Em momento posterior, entramos em contato com o referido tutor para saber como o seu tutorando havia-se saído na prova e o mesmo nos informou de que o citado aluno tinha sido aprovado na disciplina.

j) Interação aluno com surdez-turma

Em relação à interação do aluno Pedro com a sua turma, apesar da comunicação não ser tão frequente, registramos alguns momentos de entrosamento entre eles, uma vez que mesmo sem saber LIBRAS, os colegas aprenderam a se comunicar com Pedro. Nesse seu relacionamento com a sua turma, observamos algumas brincadeiras, destituídas, contudo, de preconceito e de discriminação. Ao final de uma das observações, vimos que Pedro estava indo de moto para a festa junina no Parque do Povo com um amigo seu e ia dormir na casa desse amigo, parecendo revelar um bom entrosamento com o mesmo.

l) Interação pesquisadora-aluno com surdez

A nossa interação com o aluno Pedro deu-se por meio de diversos contatos realizados, tanto antes do início da aula, como durante ou após o seu término. Em uma dada situação, antes do início de uma das aulas, estávamos conversando com o tutor Alexandre e o aluno Pedro que, ao nos ver, veio sentar-se ao nosso lado. Nesse momento, conversamos com ele contando com a colaboração do seu tutor, que foi servindo de intérprete. Dentre os assuntos que conversamos lhe perguntamos como tinha sido a sua ida ao Parque do Povo no último dia 07/06/2011. O mesmo respondeu que tinha sido boa e que tinha bebido muito, “*enchido a cara*”. Também lhe perguntamos se estava preparado para fazer a prova do Componente Curricular observado. Ele fez o sinal de que estava dando um duro, mas que iria fazê-la.

No dia de realização da avaliação do Componente Curricular, os instantes de interação ocorreram no decorrer da atividade, uma vez que ele se sentou na carteira logo à nossa frente. Quando recebeu a prova e veio se sentar para iniciá-la, ele olhou para nós e fez sinal de que a prova estava difícil. Também sinalizou dizendo que o sol estava-nos batendo e nos mostrou outra cadeira para sentarmos à sombra. Daí agradecemos e dissemos que ali estava bom. A posição em que nós estávamos era estratégica para a realização da observação. Depois, o aluno Pedro escreveu o seguinte e nos mostrou: “*Eu tenho medo kkk!*”. Com essa expressão acho que ele quis-nos dizer que estava com medo de não passar na prova. Nós apenas

sorrimos para ele. Já em outro momento dessa prova, quando voltou do birô do professor, ao tirar suas dúvidas, ele se comunicou de novo conosco balbuciando e apontando para a prova dizendo que a mesma estava boa. Em seguida, virou-se e continuou a escrever, mas depois riscou o cálculo que fez.

Os contatos ocorridos após o término das aulas se deram mais para nos despedir e confirmar a realização da próxima observação e da sua presença nesta. Nossa interação estabelecida com o aluno Pedro se deu sempre por meio da escrita ou intermediada pelo seu tutor Alexandre, o qual, mais uma vez, exerceu o papel de intérprete de LIBRAS para facilitar a comunicação do seu tutorando.

m) Interação pesquisadora-tutor especial

Muitos momentos de interação ocorreram entre a pesquisadora e Alexandre. Um exemplo disso se sucedeu em uma observação, quando após a saída do professor e da turma, ficamos alguns momentos na sala com o referido tutor e com o aluno Pedro explicando-lhes o objetivo das observações em sala de aula. Na ocasião, falamos com o tutor da necessidade de entrevistá-lo em outro momento, já que ele não fora entrevistado na fase das entrevistas por ainda não estar ligado ao Programa de Tutoria Especial. Também, fizemos vê-lo da necessidade de realizar algumas observações nas sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria ao seu tutorando; porém o mesmo nos informou que as mesmas não ocorriam devido ao fato de ele e o seu tutorando morarem em cidades diferentes. Na oportunidade desta conversa, também pedimos aos mesmos que assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido da Pesquisa. Durante todo esse momento, o tutor Alexandre também exerceu a função de intérprete de LIBRAS, facilitando, assim, nossa comunicação com o aluno Pedro. Terminado esse momento, saímos da sala e nos despedimos, uma vez que os mesmos se dirigiam para assistir a aulas em outro setor.

Outro momento de interação ocorreu em um determinado dia ,quando, ao chegar ao local, onde estávamos realizando as observações e nos sentamos no *hall* para aguardar o início da aula. Na ocasião, alguns alunos também estavam à espera do professor para o começo da aula, inclusive o aluno Pedro, que não nos viu em virtude de estar de costas olhando o seu *notebook*, apoiado na janela do *hall*. Após alguns momentos, seu tutor (Alexandre) chegou e se sentou em um banco próximo ao nosso. Na oportunidade, o mesmo partilhou alguns detalhes sobre Pedro que têm refletido em seus estudos. Aproveitando a ocasião, formulamos algumas questões para o tutor, a exemplo do uso do *notebook* pelo aluno Pedro, assim como sobre sua função de intérprete de LIBRAS na hora da aula.

Enfim, a interação ocorrida entre a pesquisadora e o tutor Alexandre se deu em momentos, tanto antes como no término da aula. Esse bom relacionamento com o tutor contribuiu sobremaneira com o andamento da pesquisa.

O aluno com deficiência intelectual não participou da segunda etapa de coleta de dados mediante observações, uma vez que desistiu do curso e transferiu a sua residência para outro Estado.

5 A ANÁLISE DO PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Como escreve Lacan: “Qualquer discurso pode ser alinhado nas várias pautas de uma partitura”. E várias chaves podem servir para ouvir a música de múltiplas vozes que brota de seres humanos que comunicam (BARDIN, 2009, p. 274).

Neste capítulo, iremos nos deter na avaliação do Programa de Tutoria Especial por meio da discussão dos principais achados da pesquisa, descritos no capítulo anterior. Inicialmente, traremos a discussão dos resultados das entrevistas com todos os sujeitos da investigação: alunos com deficiência, tutores especiais, professores e coordenadora do Programa. Em seguida, discutiremos os resultados encontrados no estudo observacional da aluna com deficiência visual e do aluno com surdez, realizado na sala de aula e no atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial.

5.1 Discussão dos resultados das entrevistas

Enfatizaremos a discussão dos resultados das entrevistas por intermédio do cruzamento das falas dos diversos segmentos participantes da pesquisa sobre os seguintes pontos relativos à avaliação do Programa de Tutoria Especial, surgidos no decorrer do processo de organização e agrupamento dos dados: descrição do atendimento do Programa de Tutoria Especial, avaliação do Programa de Tutoria Especial, avaliação do trabalho dos tutores especiais e sugestões para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial. Na referida discussão, confrontaremos os dados obtidos nas entrevistas com os itens da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, que criou o Programa de Tutoria Especial no âmbito da UEPB, no sentido de captar quais os aspectos do Programa que se alinharam com a citada Resolução e quais os que não condisseram com a mesma.

1º Ponto: Descrição do atendimento do Programa de Tutoria Especial

Em relação à descrição do atendimento do Programa de Tutoria Especial, tanto os alunos com deficiência, como os tutores afirmaram que a assistência pedagógica que o Programa oferece aos seus usuários, por meio dos tutores especiais, passa,

predominantemente, pelo apoio às atividades inerentes ao processo acadêmico, que vai desde as tarefas de sala de aula, passando pelo apoio nas avaliações, nas atividades de pesquisa até à elaboração da monografia de conclusão de curso.

Dentre as diversas atividades apontadas, especificamente, pelos alunos com deficiência visual e seus tutores, as mais recorrentes foram as atividades de leitura, de gravação de texto e de transcrição de provas e trabalhos. Segundo a opinião de tais alunos, as atividades de leitura e de gravação de texto suprem a ausência na UEPB de acervo bibliográfico em Braille²². Mesmo a lacuna pela carência de material em Braille sendo preenchida pelas ações do Programa de Tutoria Especial, a referida IES não está isenta da responsabilidade da aquisição e produção de tal acervo, assim como da aquisição de equipamentos que proporcionem a adaptação de material ao Braille para os alunos com deficiência visual, uma vez que, além da necessidade urgente da instituição ofertar tais recursos para que possa melhor atender a esses alunos, também existe a questão do cumprimento das legislações que trazem conquistas nesse campo, a exemplo da Portaria nº 2.678, de 24/09/2002, que aprova a Grafia Braille, e da Portaria nº 3.284, de 07/11/2003 que, no artigo 2º, § 1º, inciso II, alíneas a e b, garante o compromisso formal da instituição:

- a) de manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;
- b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em Braille e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003b).

Assim, o incentivo e a orientação, para que os alunos com deficiência visual passem a utilizar tais recursos no seu cotidiano acadêmico, devem ser acrescidos às tarefas desempenhadas pelos tutores especiais, pois isto ampliará o acesso desses alunos à aprendizagem, quanto darão condições de adquirir maior autonomia em relação aos seus tutores. Este acréscimo nas tarefas dos tutores requer um ajuste na Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, que criou o Programa de Tutoria Especial, uma vez que a mesma não previu este tipo de ação.

²² Que é um sistema utilizado pelas pessoas com deficiência visual, criado por Louis Braille na França, formado “por 64 sinais em relevo cuja combinação representa as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficos” (DOMINGUES, 2010, p. 47-48).

Em relação à assistência pedagógica do Programa de Tutoria Especial, voltada para o aluno com deficiência intelectual tivemos a descrição, por ele e por seu tutor, de atividades específicas de leituras para o estudo de textos trabalhados em sala de aula, o que revelou a oferta de apoio ao processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo desse aluno. Já as ações exercidas em favor do aluno que apresentava surdez, foram enfatizadas, apenas, por seus tutores; que as apresentaram como atividades, predominantemente, de suporte ao referido aluno dentro da sala de aula, tanto na transmissão, em LIBRAS, dos conteúdos ministrados em sala, como na sua comunicação com colegas e professores²³.

As ações de suporte ao aluno surdo dentro da sala de aula, narrada pelos próprios tutores, revelaram que, mesmo sem serem profissionais em LIBRAS, os mesmos terminavam também fazendo o papel de tradutor e intérprete desta língua. Profissão esta reconhecida pela Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010. Segundo o Decreto Nº 5.626, de 22/12/2005, no artigo 23²⁴.

Sabemos que, assim como as IES federais, todas as outras também deveriam se adequar a esta legislação. No caso da UEPB, este profissional necessita ser contratado para ser colocado à disposição do aluno em sua sala de aula, pois, segundo o artigo 14 da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, esta tarefa não faz parte das atribuições dos tutores.

2º Ponto: Avaliação do Programa de Tutoria Especial

No tocante à avaliação do Programa de Tutoria Especial, realizada pelos alunos com deficiência, tutores especiais e professores, obtiveram dos mesmos, de maneira predominante, uma avaliação positiva da atuação do Programa, o qual, segundo eles, tanto tem contribuído para a permanência dos alunos com deficiência na academia, quanto para o bom desempenho acadêmico desses discentes.

Uma questão, mencionada por um professor nessa avaliação positiva do Programa de Tutoria Especial, referiu aos benefícios que a experiência pedagógica da Tutoria também proporcionava para os tutores dos cursos de licenciatura, uma vez que esses são futuros profissionais do magistério. Questão esta que está em consonância com o inciso II do artigo

²³ No Brasil, a LIBRAS, reconhecida pela Lei 10.436/2002, é entendida como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (ALVEZ et al, 2010, p. 15).

²⁴ As instituições Federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005a).

1º, da Resolução de criação do Programa de Tutoria Especial, que coloca como uma das suas finalidades:

II - Proporcionar ao tutor experiências que contribuam para o seu processo de formação através do exercício de práticas pedagógicas que sejam resultado de reflexão teórica (UEPB, 2006).

Ainda nesse momento da avaliação do Programa, outros aspectos, de forma minoritária, foram ressaltados como pontos negativos do Programa. Um deles é o risco da dependência que os tutorandos podem ficar em relação à figura dos tutores, apontado pela própria aluna com deficiência, que afirmou já se encontrar nesse estado de dependência. Esse aspecto também foi enfatizado por uma docente que formulou uma crítica relativa ao vínculo estabelecido entre os tutores e os seus tutorandos, uma vez que, segundo a entrevistada, os papéis de ambos ora se confundem, devido à falta do estabelecimento dos critérios de atuação dos tutores. Percepção esta que levou a referida docente a apresentar como uma de suas sugestões a mudança do nome oficial do Programa, argumentando que o termo “tutor” proporciona a impressão de “cuidador”, de alguém que gerencia toda a formação do aluno. Também tivemos a indicação de outro ponto negativo, ainda expresso por um docente, que foi a falta de pessoas habilitadas em LIBRAS para assessorar melhor o aluno surdo em sala de aula; ponto, inclusive, levantado no item anterior, quando nos referimos à não contratação do tradutor e intérprete de LIBRAS, por parte da UEPB, para a sala de aula do referido aluno.

Na ocasião da avaliação do Programa pela sua coordenadora, a mesma o avaliou como “proveitoso”, destacando, inclusive, pontos fortes do Programa, como sua contribuição para a permanência dos alunos com deficiência na UEPB e o importante papel dos tutores na comunicação entre tutorandos, professores e coordenação do Programa, assim como no seu trabalho de leitor para os alunos cegos. Entretanto, a mesma também reconheceu a insuficiência do serviço de Tutoria diante das exigências necessárias frente ao atendimento da UEPB aos alunos com deficiência, mencionando a necessidade que a instituição apresenta de aprimoramento e adequação às novas demandas para a inclusão educacional desses discentes. Dessa forma, apontou como o primeiro ponto fraco do Programa, a própria carência da UEPB em termos de recursos adaptados às necessidades educacionais dos alunos. Depois, destacou a falta de sensibilidade dos professores em relação à metodologia utilizada em sala de aula para com os alunos com deficiência e, por último, fez menção à necessidade dos próprios alunos com deficiência de conhecerem seus direitos para, assim, se tornarem protagonistas da sua história. Este último ponto frisado, além de revelar a visão política da coordenadora, traz à

tona para esse grupo social a importância da vivência da concepção de cidadania como algo imprescindível para que o assistencialismo seja rompido e as ações em seu favor sejam conquistadas na perspectiva de direitos e não de benesses.

3º Ponto: Avaliação do trabalho dos Tutores Especiais

No item relativo à avaliação das ações dos tutores especiais obtivemos, por eles próprios, a indicação das facilidades e dificuldades no exercício de sua função para cada tipo de aluno com deficiência. Dentre as facilidades, captamos, de maneira comum, o bom entrosamento entre tutores e tutorandos. Já em relação às dificuldades, diversos pontos foram citados:

- No trabalho com o aluno surdo, foi destacada a falta de aprofundamento em LIBRAS para a comunicação entre tutor e tutorando.
- No atendimento ao aluno com deficiência intelectual foi enfatizada a limitação do aluno no aspecto cognitivo para memorizar os horários dos encontros com o tutor e apreender os conteúdos estudados.
- Já na assistência pedagógica, voltada para o aluno com deficiência visual, foi mencionada a insuficiência dos recursos de acessibilidade e tecnológicos para os tutorandos; a aplicação de avaliação (prova) para tutores e tutorandos fazerem em dupla; a sobrecarga de atividades acadêmicas dos tutores, a dependência dos tutorandos em relação aos tutores e a dificuldade financeira dos tutores para locomoção enfrentada quando ocorre atraso na Bolsa do Programa.

Quando questionados quanto à carga horária dedicada ao Programa, os tutores expressaram que, da parte deles, não existia a preocupação em cumprir, apenas, com a jornada prevista pelo Programa, mas em cumprir com todas as tarefas que os tutorandos necessitavam de realizá-las, mesmo que isso os levassem a extrapolar a carga horária assegurada para a execução de suas tarefas. Apesar de isso revelar o compromisso com a função, o excesso de horas cumpridas vai de encontro com a Resolução que rege o funcionamento do Programa, a qual garante mediante Resolução nº. 013 do CONSEPE/UEPB, no artigo 2º, § 3º que: “As atividades desenvolvidas na Tutoria Especial deverão totalizar 12 horas semanais, sem prejuízo das atividades acadêmicas do aluno” (UEPB, 2006). Esse excesso de carga horária que os tutores vivenciam nas atividades do Programa, também, pode contribuir para o estabelecimento de uma relação de dependência dos tutorandos em relação aos seus tutores,

relação, mencionada anteriormente na apresentação dos pontos negativos do Programa por uma aluna com deficiência e por uma docente.

No que diz respeito à avaliação do trabalho dos tutores especiais pelos alunos com deficiência, enquanto a grande maioria demonstrou total aprovação às atividades destes, apenas, uma entrevistada expressou insatisfação quanto ao atendimento recebido por sua primeira tutora. Em sua fala, a aluna expressou necessitar mais do apoio da tutora devido à sua dificuldade de falar em público, ocasionada por uma situação de constrangimento vivenciada na sala de aula quando ela cursou o ensino médio.

Já a avaliação do desempenho dos tutores especiais não foi realizada por meio da entrevista dos professores e da coordenadora do Programa. Entretanto, identificamos na fala de um dos professores uma avaliação dos tutores, de certa forma negativa, pelo fato de a mesma apresentar preocupação com o vínculo estabelecido entre tutores e tutorandos, causada pela ausência do estabelecimento dos critérios de atuação dos tutores; questão já descrita aqui. Já na fala da coordenadora do Programa, identificamos uma avaliação positiva dos tutores, uma vez que a mesma apontou o trabalho dos mesmos como um dos pontos fortes do Programa.

4º Ponto: Sugestões para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial

As sugestões para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial foram coletadas entre os alunos com deficiência, os tutores especiais e os professores, estando as respectivas respostas apresentadas nos Quadros 8, 12 e 13 do Capítulo IV. No entanto, no passeio pelas diversas falas, apreendemos como sugestões mais recorrentes, entre os três segmentos:

- 1º A realização de formação continuada para o quadro de professores da UEPB que o sensibilize e o prepare para o trabalho com os alunos com deficiência. Sugestão esta apontada pelos sujeitos da pesquisa, a partir da ocorrência de diversas situações que revelaram as limitações do corpo docente da universidade, quanto a conhecimentos específicos da área da educação especial e inclusiva.
- 2º A aquisição, por parte da universidade, de acervo bibliográfico em Braille e de equipamentos para adaptação de material para o Braille para melhor servir ao público de alunos cegos.

A necessidade da formação dos docentes, também, foi de certa forma assumida pela coordenadora do Programa de Tutoria Especial, quando indicou como um dos pontos fracos do mesmo, pois este Programa não se dedicou suficientemente a lidar com a falta de

sensibilidade dos professores para utilizar novas metodologias compatíveis com as necessidades educacionais dos alunos. No entanto, mesmo percebendo a lacuna que ocorre nessa área da formação dos professores da academia, a coordenadora afirmou que a sensibilização dos professores e funcionários é de responsabilidade do referido Programa, o que impõe ao mesmo encaminhamento mais específico nesse sentido, incluindo desde a incorporação dessa atribuição no artigo 15 da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB até a concretização da própria formação.

A sugestão de a universidade adquirir acervo bibliográfico em Braille e equipamentos para adaptação de material para o Braille também foi mencionada pela coordenadora, como uma das necessidades do referido Programa, uma vez que incluiu esse aspecto como um dos seus pontos fracos. No entanto, a citada coordenadora contemplou esse ponto na indicação das novas metas do Programa.

Nessa discussão dos principais resultados das entrevistas, quanto à avaliação do Programa de Tutoria Especial, percebemos aspectos que, tanto ratificam, quanto destoam da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB. Do mesmo modo, captamos atribuições que, diante das demandas surgidas no cotidiano do Programa de Tutoria Especial, necessitam ser incorporadas à referida Resolução. Findada, então, esta etapa da discussão dos dados da pesquisa, apresentaremos, no próximo item, a discussão dos resultados das observações.

5.2 Discussão dos resultados das observações

5.2.1 Discussão dos aspectos observados na sala de aula de Gabriela

Neste item, trataremos a discussão dos aspectos mais relevantes visualizados nas observações realizadas na sala de aula da aluna Gabriela.

Diante do que foi apresentado no capítulo anterior, destacamos que a nossa interação, enquanto pesquisadores, com todos os sujeitos envolvidos nas observações, ocorreram de maneira excelente. A receptividade de tais sujeitos à nossa proposta de investigação e a disponibilidade em contribuir com o presente estudo, muito facilitou a nossa inserção e realização das observações tanto na sala de aula, quanto nas sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial à aluna Gabriela.

Nas observações feitas na sala de aula da aluna Gabriela, nos depara com o fato de a mesma ter, além da sua tutora especial, uma colega colaboradora que lhe presta apoio pedagógico. Experiência esta que, mesmo se dando de maneira excepcional por uma questão de necessidade pedagógica surgida no cotidiano acadêmico da referida aluna, destoava da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, a qual não assegura para os alunos com deficiência da UEPB, a assistência pedagógica de um(a) colega colaborador(a).

Nesse caso observado, ainda, apreendemos outro ajuste do Programa de Tutoria Especial a uma situação específica. Isto é, Rosa estava na função de tutora especial da aluna Gabriela sem ter sido escolhida por meio de processo seletivo, mas por um convite da coordenação do Programa. Segundo informações dessa coordenação, este convite se deu devido ao fato de, além de na seleção para tutor especial não ter surgido candidatos, Rosa já está prestando apoio voluntário à aluna Gabriela. Da mesma forma, a escolha da colega colaboradora Vera, também, não foi realizada mediante seleção promovida pela coordenação do Programa de Tutoria Especial, mas por sugestão da tutora Rosa e da Prof^a. Dora, devido à sua afinidade com a aluna Gabriela. Dessa forma, vemos, mais uma vez, o descumprimento da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, que no artigo 3º, prevê o exercício das funções dos tutores por meio de processo de seleção.

No tocante ao aspecto da interação da Prof^a. Dora com a aluna Gabriela, visualizamos que, mesmo sem possuir conhecimentos específicos pertinentes à deficiência visual, a docente empregou bons recursos didáticos durante as aulas. Percebemos que, ao utilizar o equipamento de datashow, a mesma sempre se preocupava em ler os *slides*, fazendo com que Gabriela tivesse acesso ao seu conteúdo. Por várias vezes, também presenciamos a referida professora se voltando para Gabriela e lhe perguntando se estava gravando a aula, se desejava fazer alguma colocação sobre a temática em discussão ou se possuía alguma dúvida sobre o conteúdo que estava sendo ministrado. No entanto, vimos que Gabriela sempre respondia que não queria falar, permanecendo quieta, silenciosa e sem nenhum tipo de participação na sala de aula. A partir das observações, apreendemos que à sua timidez, somava-se o nervosismo e o sentimento de inferioridade em relação às demais colegas, o que nos levou a sugerir à tutora Rosa que incentivasse Gabriela a realizar terapia na Clínica de Psicologia da UEPB para superar o medo de se expressar publicamente. Este estado de timidez apresentado pela aluna foi, inclusive, justificado na sua entrevista como decorrente de uma situação de constrangimento sofrida pela aluna em sala de aula no ensino médio, quando seus colegas menosprezavam o que era dito por ela.

A partir disso, percebemos que a estigmatização da pessoa com deficiência tem causado danos nos diversos aspectos da vida das referidas pessoas, inclusive, no seu processo de aprendizagem e de relacionamento social no meio escolar, uma vez que devido à representação social dessas pessoas como sujeitos incapazes, geralmente, são excluídos da possibilidade de aprender e, também, de expor seus conhecimentos adquiridos.

Nas palavras de Omote (2004, p. 293) estigma é a “mácula social que sinaliza a identidade social deteriorada da pessoa”, é algo que marca socialmente um indivíduo como alguém inferior. Tendo sido fruto de uma construção histórica, o estigma encontra-se presente entre os diversos grupos da sociedade e enraizado nos mais variados tipos de relações sociais.

Ainda, conforme aponta Glat (1998, p.18), “a Bíblia nos diz (e a Declaração dos Direitos Humanos reitera) que todos os homens foram criados iguais, à imagem e à semelhança de Deus. Entretanto, não é bem isso que a evolução da raça humana no planeta tem demonstrado”. De fato, a história da humanidade vem testemunhando práticas de desrespeito à cidadania de diversos grupos sociais, dentre eles o das pessoas com deficiência.

O atendimento a esses indivíduos vem sendo realizado ao longo de vários momentos históricos e, por meio de diversos significados, o estigma vem sempre se fazendo presente. Segundo Goffman (1988), o termo estigma foi criado pelos gregos para se referir a sinais físicos existentes no corpo de alguém, que evidenciavam algo de extraordinário ou de ruim sobre a sua moral. Ainda de acordo com Goffman (1988, p.11), “os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos”. O autor afirma ainda que na Era Cristã, tais sinais no corpo eram traduzidos como sinal da graça divina, ou ainda como sinais físicos, utilizados pelos médicos, para indicar a presença de alguma enfermidade.

Após ter assumido diversos significados durante os tempos, na atualidade, a palavra estigma no conceito de Omote (2004, p. 294):

Refere-se à própria condição social de desgraça e descrédito, e não mais à evidência corporal de inferioridade moral. É uma marca social, uma mancha ou mácula social, como alguns preferem. Trata-se, portanto, da marca social de inferioridade social. Esse descrédito social resulta de julgamentos mais ou menos consensuais das pessoas da comunidade na qual ocorre esse fenômeno.

O estigma, presente em tantos séculos, vem causando reflexos nas diversas práticas sociais, expressas desde as mais simples formas de negligência a práticas de extermínio físico.

Segundo os estudos de Pessotti (1984)²⁵, mencionados em Veltrone et al (2009), no período anterior à Idade Média, as pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência mais evidente eram submetidas à eliminação e ao abandono, já que eram vistas na condição de subumanas. Com o evento do Cristianismo, passando a serem consideradas como indivíduos com “alma”, as pessoas com deficiência conquistaram espaços em instituições como asilos e igrejas, dispendo de abrigo e alimentação. No entanto, no século XVI, a deficiência deixa de ser tratada como um problema de natureza religioso ou moral para ser encarada como uma patologia.

Sabemos que com o passar dos séculos, graças a esforços dispensados pelos profissionais e técnicos da área, assim, como pelos familiares, ocorre a evolução das práticas sociais de exclusão para formas mais dignas de atendimento e tratamento social às pessoas com deficiência. Entretanto, conforme Glat (1998, p. 18):

Mesmo que hoje em dia, no mundo “civilizado”, as pessoas portadoras de deficiência não pereçam, nem sejam exterminadas (embora ocasionalmente isso volte a acontecer, como por exemplo, na Alemanha Nazista) pode-se dizer que socialmente elas são exterminadas [...].

O denominado “extermínio social” que os sujeitos com deficiência vêm sofrendo nos dias contemporâneos, diz respeito, exatamente, à sua estigmatização e marginalização, ainda mantidas pela sociedade, devido ao rótulo de “deficiente”, que lhes foram outorgados. Na ótica de Ribas (1998, p. 12),

Na nossa sociedade, mesmo que a ONU e a OMS tenham tentado eliminar a incoerência dos “conceitos”, a palavra “deficiente” tem um significado muito forte. De certo modo ela se opõe à palavra “eficiente”. Ser “deficiente”, antes de tudo, é não ser “capaz”, não ser “eficaz”.

De fato, o significado pejorativo do termo “deficiência”, construído historicamente no transcorrer da história da humanidade, tem trazido danos em diversos aspectos da vida das pessoas que apresentam tal condição. Além de o rótulo lhe conferir uma identidade social e pessoal estereotipada de “incapacidade”, “imperfeição”, “dependência” (dentre outros adjetivos), que o torna pessoa com dificuldades de aceitação social, e, pode, muitas vezes, causar nesses próprios indivíduos a incorporação dessa identidade estereotipada o que os leva a se identificar e a agir de acordo com as tipificações que lhes foram designadas. Assim, estigmatizados, cumprem seus papéis sociais conforme seu rótulo.

²⁵ Para uma leitura mais detalhada do desenvolvimento histórico da deficiência, consultar Pessotti (1984).

A presença dos estigmas tem deixado suas marcas em diversas áreas da vida dos indivíduos com deficiência: educacional, social e afetiva. Os serviços educacionais, por exemplo, vêm contanto, no decorrer de sua história, com práticas estigmatizantes que têm levado a formas de segregação e, até mesmo, de exclusão desses indivíduos no seu meio acadêmico. Assim,

Ao longo dos anos, a pessoa com deficiência foi vítima de sua diferença, nos aspectos físicos, sensoriais ou intelectuais, por não estar condizente com o conceito e com os padrões de normalidade estabelecidos pela organização social vigente, em cada época. Com isso, foi sendo marginalizada e afastada da escola regular, pois, no imaginário coletivo, a concepção de deficiência a levava – e, infelizmente, ainda hoje a leva – a ser concebida como inútil e incapaz. Como consequência destas representações, a sua educação se realizou, tradicionalmente, de forma distinta daquela dirigida aos alunos normais, sendo-lhes reservados espaços segregados, onde suas interações sociais se tornavam restritas e a sua aprendizagem bastante prejudicada (MONTEIRO, 1996 apud MELO, 2008).

Dessa forma, percebe-se que a superação dos estigmas e o reconhecimento das diferenças são fatores preponderantes para combater o histórico processo educacional excludente dessas pessoas e desencadear uma abertura para a gestação de ideias de natureza mais democráticas, que possam subsidiar a elaboração de políticas públicas e de ações inclusivas destinadas para todos os níveis de ensino, inclusive para a etapa da educação de nível superior que, na contemporaneidade, já dispõe no seu corpo discente de alunos com deficiência.

Nesse sentido, é preciso que a universidade, muito mais que oferecer uma acessibilidade estrutural e curricular, lute pela desconstrução da representação social da deficiência que a comunidade acadêmica possui acerca de seu corpo discente que apresenta deficiência e aprenda a olhar e a aceitar o mesmo com suas especificidades e demandas individuais; porém, sem preconceito nem discriminação. Assim, concordando com Moreira (2005, p.39), “a universidade deve ampliar o significado de sua função social com o objetivo de que os discentes que apresentam necessidades especiais deixem de ser representados pelas categorias da ineficiência, do diferente e do improdutivo” e, assim, vivenciem, de fato, sua inclusão no ensino superior.

Continuando a apresentação do que captamos no momento da observação de Gabriela, percebemos, ainda, por parte desta, o pouco uso do aparelho de mp4 no registro das aulas e a ausência de anotações em Braille das discussões dos textos realizada com a tutoranda. Fatos estes que dificultam a sua participação em sala de aula.

A falta de conhecimento específico da professora, na área das deficiências, traz para o Programa de Tutoria Especial, a necessidade de promover a formação continuada dos seus

docentes em torno da educação especial e inclusiva, no sentido de suprir as lacunas existentes na formação inicial dos mesmos.

Verificamos que, no caso de Gabriela, o fato de a mesma sentar em sala de aula distante da sua tutora Rosa e da sua colega colaboradora Vera, fez com que nenhum tipo de atendimento pedagógico se desse no momento da aula, mas apenas de maneira individualizada nas sessões ofertadas pelo Programa de Tutoria Especial, como exatamente reza o artigo 2º da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB.

Por fim, na nossa interação com a tutora especial Rosa, percebemos a presença de dificuldades e dúvidas na execução da sua função frente a alguns problemas enfrentados por sua tutoranda Gabriela. Assim, sentimos o quanto Rosa necessitava de passar por uma capacitação para o exercício das atividades de tutor especial, a qual, segundo o artigo 15 da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB é de responsabilidade da PROEAC.

5.2.2 Discussão dos aspectos observados nas sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial à Gabriela

Como vimos na dinâmica de funcionamento do Programa de Tutoria Especial, neste caso estudado, o atendimento pedagógico individualizado foi promovido em dias, horários e local compatíveis com a disponibilidade do tutor e do seu tutorando; características estas, que podem ser respaldadas pelo § 4º do artigo 2º da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB. Entretanto, pudemos observar a existência de particularidades surgidas no cotidiano do Programa que divergiram do que previa a citada Resolução. Por exemplo, no transcorrer das observações, percebemos que as sessões do atendimento pedagógico individualizado ocorreram em períodos extensos, os quais, após a totalização das horas dos atendimentos realizados durante a semana, ultrapassaram a carga horária de 12 horas sugeridas no § 3º do artigo 2º da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB. Fato este também constatado nas entrevistas de alguns tutores.

Sobre isso, tivemos um depoimento da aluna Gabriela que, em uma das observações, nos relatou que a última sessão da Tutoria Especial, realizada com a presença da sua colega colaboradora Vera, havia ocorrido nos turnos da manhã e tarde de um sábado, sendo retomada no dia seguinte (domingo) a partir das 8 00h e indo até às 1600h. Em outro dia, presenciamos a tutora Vera suspendendo a leitura do texto para ir a casa pegar uma roupa e, depois, voltar

ao apartamento da tutoranda para estudar o texto durante toda a noite e madrugada, e, depois, dormirem juntas. Na ocasião de outra observação, a referida tutora falou que dormira no apartamento da tutoranda por três dias seguidos para ir dando conta do fluxo de atividades. E que, inclusive, naquele dia também dormiria no mesmo para estudar por toda a madrugada com Gabriela. Já na sessão seguinte, quando chegamos ao local da observação, a colega colaboradora Vera já estava reunida com a Gabriela desde o turno da manhã.

Dessa forma, observamos que, em algumas situações, a quantidade de horas semanais de atividades da tutora especial Rosa, assim como da colega colaboradora Vera, extrapolou a carga horária semanal prevista pela Resolução regulamentadora do Programa de Tutoria Especial. Com isso, visualizamos a existência de interações frequentes e prolongadas de Gabriela com Rosa e Vera. O que, no entanto, pode provocar o estabelecimento de uma relação de dependência, isto é, de subordinação, de Gabriela com tais pessoas que lhe estão prestando apoio pedagógico.

Vimos que este aspecto da dependência entre tutores e tutorandos, além de ter sido identificado nas sessões de observação, também foi revelado no momento das entrevistas com os alunos com deficiência, tutores e professores. O que revela ao Programa a necessidade de melhor definir junto aos tutores especiais os critérios de sua atuação no Programa, assim como, seu papel frente aos objetivos do mesmo no processo educacional dos alunos com deficiência da UEPB; processo este que deve ser concebido como instrumento de conquista da sua emancipação e cidadania.

Um aspecto observado e aqui já mencionado é que Gabriela não utilizava o código Braille, o que lhe dificultava a leitura dos materiais sugeridos pelos professores e lhe causava mais dependência em relação à assistência pedagógica recebida pela figura da tutora. Assim como o Braille, outros recursos também poderiam estar sendo utilizados pela referida aluna para facilitar, ainda mais, sua inclusão educacional, a exemplo daqueles relacionados à chamada Tecnologia Assistiva, aqui apresentada por Sartoretto (2010), Nunes (2011), Pelosi (2011) e Galvão Filho (2011).

A Tecnologia Assistiva “é uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas” (SARTORETTO, 2010, p. 8). Corroborando com Sartoretto (2010), encontramos em Nunes (2011), que a Tecnologia Assistiva “é uma área do conhecimento que se propõe a promover e ampliar habilidades em pessoas com limitações funcionais decorrentes de deficiência ou da idade avançada” (p. 6).

Para Pelosi (2011) a Tecnologia Assistiva inclui áreas como:- Mobilidade alternativa, - Adequação postural, - Comunicação alternativa e ampliada, - Auxílio para atividades diárias, - Sistema de controle de ambientes, - Acesso ao computador, - Acessibilidade dos ambientes, - Auxílios para deficientes visuais e auditivos, - Órteses e próteses, - Adaptações das atividades escolares, - Adaptação de equipamentos de lazer e recreação e transporte adaptado.

Assim, diante da amplitude dessa área, concordamos com Galvão Filho (2011, p. 75), quando expressa que a Tecnologia Assistiva,

Entendida como qualquer recurso, produto ou serviço que favoreça a autonomia, a comunicação, a atividade e a participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, tem possibilitado, na atualidade, que alunos, inclusive com graves comprometimentos, comecem a poder realizar atividades ou desempenhar tarefas que, até bem recentemente, lhes eram inalcançáveis.

Diante do que foi revelado, tanto nas entrevistas quanto nas observações, vemos que, mesmo não estando prevista no artigo 14 da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB atribuições dos tutores especiais, sentimos a necessidade de seus tutores realizarem a orientação para que os alunos com deficiência utilizem os recursos da Tecnologia Assistiva, para que se tornem mais autônomos no seu processo educacional e menos dependentes de seus tutores.

No estudo de caso da aluna Gabriela, apreendemos, particularmente, que a tutora Rosa deveria reforçar para a sua tutoranda o aperfeiçoamento desta no uso do computador, através da utilização do Sistema *Dosvox*, que a mesma já possui, instalado em seu *notebook*.

O referido Sistema integra os programas de leitor de tela, que “captura toda e qualquer informação apresentada na forma de texto e a transforma em uma resposta falada, utilizando um sintetizador de voz” (BERCH; PELOSI, 2007, p. 44). O mesmo foi criado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1993, para auxiliar as pessoas com deficiência visual, facilitando para que estas tenham acesso ao computador de forma independente, uma vez que permite as mesmas o desempenho de diversas tarefas, como: “edição de textos com impressão comum ou em Braille, leitura/audição de textos anteriormente transcritos, utilização de ferramentas de produtividade faladas (calculadora, agenda, etc.), além de diversos jogos”. (UFRJ, 2011). Diante do caso da aluna Gabriela, vemos que o Sistema *Dosvox* além de outros recursos dessa natureza podem ampliar suas habilidades e lhe proporcionar mais autonomia em seu processo de aprendizagem. Recursos, inclusive, que devem ser adquiridos com brevidade pela UEPB dada a demanda de alunos com deficiência visual já existente na instituição.

Concluída a discussão dos aspectos que apreendemos no estudo de caso da aluna Gabriela, passaremos, então, para a apresentação da discussão dos dados obtidos no estudo de caso do aluno Pedro.

5.2.3 Discussão dos aspectos observados na sala de aula de Pedro

Nesse caso observado, de maneira diferenciada do caso em estudo da aluna com deficiência visual, apreendemos que o tutor especial está na função mediante processo de seleção, realizado pela coordenação do Programa de Tutoria Especial, como prevê a Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, no seu artigo 3º. Segundo a referida coordenação, o Edital de Seleção foi aberto quando a tutora especial que vinha prestando atendimento pedagógico individualizado ao aluno Pedro pediu desligamento do Programa. Ainda segundo esta fonte, após o momento de sensibilização junto à turma em que o aluno Pedro estava matriculado, houve a inscrição de uma única pessoa, que foi justamente a do seu colega Alexandre que, além de entender um pouco da LIBRA, já o auxiliava voluntariamente na sala de aula.

Durante as observações foi perceptível a boa interação do aluno Pedro com o Profº Edson, pois este, mesmo sem o domínio da LIBRA, aprendeu a se comunicar com Pedro de diversas formas alternativas, como os gestos e a escrita.

Outro aspecto positivo que detectamos foi a utilização da metodologia do docente no momento das aulas, uma vez que pudemos observar o emprego de procedimentos pedagógicos, como: falar de frente para o aluno, escrever anotações na lousa, consultar o aluno quanto ao seu entendimento do conteúdo ministrado, que fizeram com que o aluno Pedro participasse da aula de maneira integrada aos colegas.

Também captamos nas observações que o Profº Edson, mesmo expressando sensibilidade e abertura para trabalhar com o aluno Pedro, não possuía nenhum tipo de conhecimento específico sobre a área da deficiência auditiva, o que revelou a necessidade do Programa de Tutoria Especial, mesmo sem prever em sua Resolução de criação, promover a formação continuada para o corpo docente da instituição acerca das formas de ensino junto a alunos com deficiência, como uma forma de suprir as lacunas existentes da sua formação inicial.

Essa questão que, por sinal, também esteve presente nas entrevistas, nos remete, de maneira geral, à temática da formação docente, a qual será aqui discutida e trabalhada a partir de alguns autores, como Bueno (1999); Martins (2009); Freitas (2009); Miranda (2007), Chacon (2004), Pimenta e Anastasiou (2008) e arsenais jurídicos.

Na concepção de Bueno (1999), a formação de professores para o trabalho com alunos especiais agrupa, pelo menos, dois tipos de formação profissional:

- Dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com “necessidades educativas especiais”; e
- Dos professores especializados nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja para atendimento direto a essa população, seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos (BUENO, 1999, p. 14).

Além de ser voltada para esses dois grupos de docentes, vimos, a partir de outros autores, que a política de formação deve envolver tanto a formação inicial, promovida pelos cursos de graduação, quanto à formação continuada, realizada para os profissionais que estão em serviço. Cada uma com a sua importância e valor para a eliminação de barreiras que impedem a implantação da educação inclusiva.

A realização da formação inicial é imprescindível, uma vez que a oferta de disciplinas e/ou conteúdos sobre educação especial contribui para a formação de profissionais que saiam das universidades já com uma preparação básica e com o domínio de conhecimentos específicos para lidar com alunos com deficiência.

Nesse sentido, é que a Portaria Ministerial nº 1.793/94²⁶ foi criada a partir da necessidade de revisão dos currículos dos cursos de graduação do ensino superior para que esses contemplassem conteúdos específicos que preparassem adequadamente, na área da educação especial, os alunos que se estão formando em docentes e em outros profissionais que irão interagir com pessoas com deficiência.

Segundo Chacon (2004), a referida Portaria foi elaborada a partir do trabalho de um grupo de professores de diversas universidades do país, reunidos pela então SEESP/MEC, para análise de uma pesquisa promovida por essa Secretaria, junto às IES brasileiras, a respeito da formação por elas oferecida na área da Educação Especial. Depois da discussão do material, o grupo de trabalho “elaborou uma proposta de inclusão de disciplina específica, ou

²⁶ Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas e a inclusão de conteúdos relativos a esses aspectos nos cursos de graduação do grupo de Ciência da Saúde, no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores.

tópicos de Educação Especial em disciplinas dos cursos formadores de profissionais de 2º e 3º graus que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais (p. 322)”, a qual foi encaminhada ao Conselho Federal de Educação em dezembro de 1993, dando origem à citada Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994²⁷, que serviu como ponto de partida para que as IES começassem a repensar e a programar mudanças na sua grade curricular no tocante à formação na área da educação especial.

Além dessa Portaria, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 2, de 11/09/2001, também previram a inclusão de conteúdos de educação especial na formação inicial dos docentes para o desenvolvimento de competências para se trabalhar com alunos especiais. Para isso, é preciso que se invista na formação inicial docente com currículos bem mais elaborados e atualizados que articulem teoria e prática visando à educação inclusiva. No entanto, Martins (2009, p. 83) enfatiza que:

Muitas instituições de ensino superior ainda não se estruturaram no sentido de incluir disciplinas ou conteúdos relativos ao tema nos currículos dos seus cursos. Outras o fazem de maneira precária, através da oferta de uma disciplina com carga horária reduzida, que muitas vezes é ministrada de forma aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de destreza, habilidades e atitudes que sejam relacionadas ao processo de atenção à diversidade do alunado. Outro aspecto a destacar é que muitas disciplinas ainda são ofertadas apenas no curso de Pedagogia, e em caráter eletivo, ou seja, não existe obrigatoriedade da parte dos alunos em cursá-la.

Apesar de a formação inicial ser bastante salutar para a execução da inclusão educacional de alunos com deficiência, a política educacional também deve estender suas ações para a chamada formação continuada dos professores em serviço, pois na concepção de Martins (2009, p. 85), este tipo de formação

contribui para suprir falhas deixadas por uma formação inicial inadequada ou insuficiente, ou seja, para diminuir lacunas existentes, para atualização do conhecimento teórico e prático diante dos avanços que vêm se processando na ciência e na tecnologia educacional, nas últimas décadas, com vistas ao atendimento mais adequado dos educandos, sem distinção (p. 85).

Nessa discussão sobre a formação docente para a prática da educação inclusiva, uma importante questão que se coloca é o dilema: professor generalista ou especialista. Sobre isso, Bueno (1999) se posicionou afirmando que esta dicotomia se constitui em falsa questão, uma vez que haverá a necessidade tanto do professor do ensino comum adquirir conhecimentos específicos sobre a área das deficiências, quanto do professor de educação especial ampliar suas habilidades de ensino para todo e qualquer aluno. Corroborando com Bueno (1999),

²⁷Para conhecimento de pesquisa realizada acerca das repercussões da referida Portaria nas IES brasileiras, consultar texto de Chacon (2004).

Freitas (2009, p. 102) diz que “a formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, aliando a formação de especialista à formação geral dos profissionais da educação, a fim de que a qualificação docente implique na reestruturação das práticas pedagógicas [...]”.

Diante das reflexões realizadas à luz dos autores, vemos que a partir da implementação da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro na década de 90 do século XX, a formação docente continuada passou a se constituir nos dias atuais como uma das ações que deve ser incluída, de maneira prioritária, nas políticas educacionais, por meio de investimentos na capacitação dos professores, inclusive dos docentes que atuam no ensino superior. É perceptível, a partir da realidade das universidades do nosso país, a necessidade de qualificação dos professores universitários para lidar com os alunos que apresentam deficiência. Tais ações se tornam extremamente urgentes e necessárias para que ocorra a permanência desses alunos em seus estudos de nível superior. Com efeito, o cotidiano das salas de aulas nas IES, em que tais alunos estão inseridos, vem demonstrando a necessidade de transformação de práticas pedagógicas pautadas em aspectos que não condizem com os princípios da educação inclusiva.

Assim, uma das ações prioritárias na Universidade é a qualificação dos docentes acerca das necessidades educacionais do aluno com deficiência. Sobre isso, Miranda (2007, p. 128) afirma que,

Apesar de muitas das ações das IES poderem ser registradas e compartilhadas como exemplo de iniciativas inclusivas, contudo, não representam um movimento político-pedagógico amplo e consolidado, na maioria das universidades. Constata-se que, de uma maneira geral, a qualidade do processo ensino e aprendizagem do educando com deficiência fica comprometida, pelo despreparo docente, decorrente da falta de uma política de formação de professores, visando qualificá-los para uma adequada relação pedagógica, além da ausência de equipamentos e/ou materiais específicos para esses alunos.

Sobre a docência no ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2008) também destacaram, dentre outras questões, esse aspecto da formação dos docentes, enfatizando a falta de preparação específica para o exercício dessa docência, o que, segundo elas, favorece iniciativas de “formação contínua ou em serviço” (p. 36). Segundo essas autoras:

Dados da UNESCO demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (UNESCO/CRESALC, 1996) (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 38).

A partir da experiência vivenciada na UEPB, vemos que essa realidade retratada pelos autores mencionados também se aplica nessa IES. De fato, detectamos nos dois momentos da nossa coleta de dados (entrevistas e observações) insegurança e carência de conhecimentos específicos nos professores para lidar com os alunos com deficiência. Assim, destacamos a necessidade de investimentos na formação continuada destes para uma prática pedagógica que proporcione a permanência com sucesso dos alunos especiais na academia.

Retornando o nosso olhar para o caso do aluno Pedro, outro aspecto que apreendemos foi que as sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial não estavam ocorrendo de maneira individualizada, conforme prevê o artigo 2º da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, mas apenas no momento das aulas e nos intervalos das mesmas. Segundo o tutor, isto vinha ocorrendo devido à falta de tempo, pois ele e seu tutorando moravam em cidades distantes.

Assim, como constatamos na entrevista, percebemos que a atuação do tutor Alexandre, ao descumprir o previsto no artigo 14 da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, quanto às atribuições do tutor, também ocorria por intermédio da execução da tarefa de tradutor e intérprete de LIBRAS para facilitar, tanto a transmissão dos conteúdos dos componentes curriculares, como a comunicação de Pedro com o professor e com os demais alunos. Como já dissemos a UEPB ainda não possui este profissional em seu quadro, necessitando desta providência em caráter de urgência, em atendimento ao Decreto Nº 5.626, de 22/12/2005. Segundo a coordenadora do Programa de Tutoria Especial, a solicitação do referido profissional para o aluno Pedro ainda não foi feita porque quando o mesmo ingressou na UEPB, ele não tinha qualquer conhecimento sobre a LIBRA, por não tê-la aprendido durante a sua vida escolar pregressa. Daí, segundo a citada coordenadora, a preocupação primeira do Programa foi inserir este aluno em um curso de LIBRAS, assim como na Escola de Audiocomunicação de Campina Grande/PB para que o mesmo tivesse sua primeira convivência com a comunidade surda. Porém, agora, passados alguns semestres, como o aluno Pedro já se comunica por meio da LIBRA, percebemos que o Programa de Tutoria já terá condições de solicitar o intérprete para a sua sala de aula. Entretanto, esta carência do intérprete na sala de aula foi suprida pelo próprio tutor Alexandre, que se comunica com o aluno Pedro por intermédio da LIBRA e facilita sua comunicação com todos os sujeitos da sala de aula. Contudo, é preciso ter cuidado para que o exercício da função de intérprete não prejudique a aprendizagem do tutor no momento da aula, por desviar sua atenção das explicações do professor.

Diante do exposto sobre as observações, assim como também ocorreu na análise das entrevistas, detectamos pontos do Programa de Tutoria Especial que ratificam a sua Resolução de criação e pontos que a contrariam. Também percebemos a necessidade do cumprimento de algumas ações que não estão previstas em tal Resolução, mas que surgiram no cotidiano do Programa de Tutoria Especial.

Dessa forma, inferimos que o que vem ocorrendo de fato na implementação desse Programa que está de acordo com a sua Resolução de criação está expresso no Quadro 15:

Ações do Programa de Tutoria Especial que Ratificam a Resolução/ CONSEPE/UEPB Nº 013 de 07/07/2006
1º Realização de atendimento pedagógico de maneira individualizada, conforme o que reza o artigo 2º.
2º Promoção de atendimentos pedagógicos em dias, horários e local condizentes com a disponibilidade do tutor e do tutorando, de acordo com o § 4º do artigo 2º.
3º Tutores especiais exercendo a função após submissão a processo seletivo realizado pela coordenação do Programa de Tutoria Especial, como manda o artigo 3º.
4º Tutores Especiais vivenciando experiências que vêm contribuindo para o seu processo de formação, como prevê o inciso II do artigo 1º.

Quadro 15: Ações do Programa de Tutoria Especial que ratificam a Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB
Fonte: Dados da pesquisa

Os aspectos do cotidiano do Programa de Tutoria Especial que destoam do que está previsto na Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB estão descritos no Quadro 16

Pontos do Programa de Tutoria Especial que Destoam da Resolução/CONSEPE/UEPB nº 013
1º Presença de uma colega colaboradora compartilhando com uma tutora especial o apoio pedagógico a uma usuária do Programa com deficiência visual, contrariando a citada Resolução, que assegura, apenas, um tutor para cada aluno com deficiência.
2º Tutora especial exercendo a função sem ter se submetido a processo seletivo (descumprimento ao artigo 3º).
3º Tutora especial sem capacitação para o exercício das suas atividades (descumprimento ao artigo 15).
4º Ocorrência de sessões do atendimento pedagógico individualizado em períodos que ultrapassam a carga horária de 12 horas sugerida pelo Programa (descumprimento ao § 3º do artigo 2º).
5º Realização de sessões do atendimento pedagógico do Programa de Tutoria Especial de maneira não individualizada, mas no horário das aulas, (descumprimento do artigo 2º).
6º Atuação do tutor especial como tradutor e intérprete de LIBRAS (descumprimento do artigo 14).

Quadro 16: Aspectos do Programa de Tutoria Especial que destoam da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB
Fonte: Dados da pesquisa

Já os aspectos que percebemos como necessários, mas que, no entanto, não estão previstos na Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, dizem respeito à:

Aspectos que Necessitam ser Acrescidos à Resolução/CONSEPE/UEPB nº 013
1º Realização de orientação aos tutorandos, por parte dos tutores, para que aprendam e utilizem os recursos das Tecnologias Assistivas;
2º Promoção de formação continuada, por parte da coordenação do Programa, para o corpo docente da instituição sobre a educação especial e inclusiva, incluindo aí o conhecimento sobre as Tecnologias Assistivas .

Quadro 17: Aspectos que percebemos como necessários no Programa de Tutoria Especial que não estão previstos na Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB

Fonte: Dados da pesquisa

O acréscimo dessas ações no Programa requer um ajuste nos artigos 14 e 15 da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, os quais tratam, respectivamente, das atribuições e capacitação dos tutores especiais. O que indica, de maneira geral, que a Resolução que orienta o funcionamento do Programa de Tutoria Especial necessita passar por uma atualização para atender às demandas que vêm surgindo com sua implementação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Almeida (2007, p. 133) as Instituições de Ensino Superior do Brasil (IES) “apesar de todas as reformas e avanços alcançados ao longo de sua história, ainda têm sido marcada pela exclusão de alunos que não satisfazem às suas exigências e, por conseguinte, alunos com algum tipo de deficiência ou acometido por alguma síndrome”.

No entanto, mesmo a exclusão ainda sendo um dos maiores problemas da educação superior da contemporaneidade, ocorrido dentro de um contexto neoliberal de retrocesso da atuação do Estado no campo das políticas educacionais de ensino superior, não podemos deixar de admitir que, a partir do decênio de 1990, os alunos com deficiência vêm vivenciando uma nova página do álbum de suas conquistas, pois passaram a contar com a presença de arsenais jurídicos em favor da sua inclusão na academia brasileira e com as primeiras experiências dessa inclusão nas universidades, ainda que incipientes e precárias.

Dentre as experiências que se vêm dando nas IES do nosso país, destacamos a da UEPB, por meio do seu Programa de Tutoria Especial com a oferta do atendimento pedagógico individualizado, utilizando tutores especiais a alunos com deficiência matriculados nos seus cursos de graduação.

Em nossa pesquisa buscamos, justamente, avaliar esse serviço da UEPB a partir da ótica de seus alunos com deficiência, tutores especiais, professores e coordenadora do Programa. Partindo desse objetivo, a questão central desse estudo foi se o Programa de Tutoria Especial da UEPB contribui para a permanência e o bom desempenho acadêmico dos alunos com deficiência no ensino superior.

A avaliação do Programa de Tutoria Especial foi realizada mediante entrevistas a partir da reflexão sobre os seguintes pontos: descrição do atendimento do Programa de Tutoria Especial, avaliação do Programa de Tutoria Especial, avaliação do trabalho dos tutores especiais e sugestões para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial. Diante do exposto nos quatro pontos apresentados, sobre os dados das entrevistas vimos que:

- 1º O Programa de Tutoria Especial foi descrito pelos alunos com deficiência e tutores, essencialmente, como um conjunto de atividades de apoio às tarefas inerentes ao processo acadêmico dos alunos atendidos pelo referido Programa. No entanto, foi apresentada a necessidade de acrescentar a essas atividades, desempenhadas pelos tutores especiais, a tarefa de incentivar e orientar os alunos com deficiência visual a utilizarem, em seu cotidiano acadêmico, os recursos de tecnologias assistivas, o que

requer o acréscimo no artigo 14 da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, que criou o Programa de Tutoria Especial. Já as ações de suporte ao aluno surdo, dentro da sala de aula, descritas pelos tutores especiais, devem ser repensadas, por serem ações de competência de um tradutor e intérprete de LIBRAS e não fazerem parte das atribuições dos tutores especiais, como prevê o referido artigo 14.

- 2º Os sujeitos da pesquisa avaliaram o Programa de Tutoria Especial, de forma positiva, alegando que o mesmo contribui tanto para a permanência dos alunos com deficiência na academia, quanto para o seu bom desempenho acadêmico. Nessa avaliação positiva do Programa de Tutoria Especial, um dos pontos destacados por uma docente são os ganhos que a experiência pedagógica da Tutoria também proporciona para os tutores dos cursos de licenciatura como futuros profissionais do magistério. Aspecto este que está em consonância com o inciso II do artigo 1º da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, quando enfatiza que uma das finalidades da Tutoria Especial é “proporcionar ao tutor experiências que contribuam para o seu processo de formação através do exercício de práticas pedagógicas que sejam resultado de reflexão teórica” (UEPB, 2006).

A maioria dos alunos com deficiência e a coordenadora do Programa avaliou positivamente o trabalho realizado pelos tutores especiais. Quanto aos professores, apenas um expressou preocupação sobre o aspecto da dependência que pode vir a existir entre tutores e tutorandos. Já na autoavaliação dos tutores, os mesmos apresentaram como a maior facilidade para o exercício da sua função o bom entrosamento com seus tutorandos e como principais dificuldades: a falta de aprofundamento nas LIBRAS, a limitação cognitiva do tutorando com deficiência intelectual, a insuficiência dos recursos de tecnologias assistivas na UEPB, a utilização de metodologia inadequada nas avaliações, a sobrecarga de atividades acadêmicas, a dependência dos tutorandos e a dificuldade financeira para locomoção quando ocorre atraso na Bolsa do Programa. Um aspecto enfatizado pelos tutores é que não existe a preocupação em cumprir apenas a jornada de 12 horas semanais previstas no § 3º do artigo 2º da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, mas em cumprir todas as tarefas de que os tutorandos necessitam, mesmo que isto implique excesso de carga horária assegurada na citada Resolução para o desempenho de suas tarefas.

- 3º As sugestões para o aprimoramento do Programa apresentadas pelos sujeitos, de forma mais recorrente, foram a promoção de formação continuada para os docentes da UEPB, a aquisição de acervo bibliográfico em Braille e de equipamentos para

adaptação de material para o Braille. Esta questão da formação dos professores da instituição acerca do atendimento a alunos com deficiência foi, inclusive, assumida pela coordenadora do Programa como algo que é de responsabilidade da Tutoria Especial. Dessa forma, essa tarefa deve ser acrescida à coordenação do Programa, modificando assim o artigo 15 da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, que garante, apenas, a capacitação para os tutores.

Diante do que vimos na análise das observações, assim como na análise das entrevistas, identificamos pontos na implementação do Programa de Tutoria Especial que estão ocorrendo de acordo com o referido programa e pontos que estão destoando da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, que o criou no âmbito da UEPB, em 07 de julho de 2006. Também apreendemos que a referida Resolução necessita ser revista e, assim, reformulada, uma vez que captamos algumas ações do Programa que não estão previstas em tal Resolução, mas que necessitam ser acrescentadas para contemplar as atualizações e as novas demandas que estão sendo impostas na dinâmica das atividades do Programa de Tutoria Especial.

Diante dos principais achados da investigação, levantamos a tese de que o Programa de Tutoria Especial da UEPB é um tipo de AEE no ensino superior, mesmo que sem o reconhecimento oficial dessa terminologia por parte da própria IES. Apesar de também não ser um serviço substitutivo à sala de aula, mas com caráter de complementaridade, captamos que ele é um tipo de AEE com características e adaptações peculiares, isto é ele se dá de forma diferenciada do AEE criado para a educação básica, o qual foi mencionado no capítulo II deste trabalho. As diferenças percebidas entre o Programa de Tutoria Especial da UEPB e o modelo de AEE da Educação Básica pensado pelo MEC, seguem abaixo:

- 1º A primeira diferença encontrada é que enquanto o AEE da Educação Básica é ofertado para o atendimento de “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular”, conforme prevê o artigo 1º do Decreto nº 6.571 de 17/09/2008, as sessões de assistência pedagógica do Programa de Tutoria Especial da UEPB são oferecidas, segundo a Resolução de criação do citado Programa, especificamente aos alunos com deficiências física, intelectual, auditiva, visual e múltipla.
- 2º Um segundo aspecto que diverge é que enquanto o AEE da Educação Básica pode ser realizado tanto nas escolas regulares, como nas instituições especializadas,

ambos nas Salas de Recursos Multifuncionais, as sessões de assistência pedagógica individualizada do Programa de Tutoria Especial não ocorre, necessariamente, na Sala de Educação Especial da UEPB; mas, também, nas dependências de cada curso atendido pelo Programa ou em outros espaços, conforme a comodidade do aluno com deficiência e do seu tutor.

- 3º O terceiro ponto divergente é que o AEE da Educação Básica deve ser realizado por um professor capacitado que saiba lidar com as especificidades dos alunos alvo da educação especial e com o apoio de uma equipe de profissionais especializados. Já as sessões de assistência pedagógica do Programa de Tutoria Especial da UEPB são realizadas pela figura de um (a) tutor (a) Especial, que, segundo o artigo 2º da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB, atua “sob a orientação e supervisão de um professor determinado pela PROEAC” (UEPB, 2006).
- 4º Uma quarta distinção identificada é que o AEE da Educação Básica desenvolve atividades que se diferenciam daquelas que são executadas na sala de aula comum. Já as sessões do atendimento pedagógico individualizado do Programa de Tutoria Especial da UEPB incluem, prioritariamente, ações pedagógicas, que apoiam os alunos nas atividades inerentes ao seu processo acadêmico na sala de aula comum, tais como: execução de tarefas pedagógicas e científicas, trabalhos práticos e experimentais, estudos e trabalhos teóricos e práticos; assim expressos no artigo 14 da Resolução nº 013 do CONSEPE/UEPB. Inclusive, no momento das entrevistas, o tutor Fernando comparou o trabalho da Tutoria a “uma aula particular por fora da universidade”.

Diante de todo o exposto, percebemos que este modelo de AEE no ensino superior, desenvolvido pela UEPB por intermédio do seu Programa de Tutoria Especial, apresenta características originais por ter sido construído a partir da própria experiência vivenciada com seus alunos com deficiência.

Segundo pesquisa de Raposo (2006), a UnB também desenvolve o Programa de Tutoria Especial como um serviço de apoio ao estudante que apresenta necessidades educacionais especiais. Segundo consulta à Resolução/UnB/CONSEPE/010/2007 (Cria o Programa de Tutoria Especial – PTE-, normaliza o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais e dá outras providências) e à Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006 (Cria o Programa de Tutoria Especial no âmbito da UEPB)

As Resoluções de criação dos dados do estudo de Raposo (2006) e da própria UnB, nos foi possível realizar uma comparação com o Programa de Tutoria Especial da UEPB, levantando as principais diferenças existentes entre ambos:

Programa de Tutoria Especial da UnB	Programa de Tutoria Especial da UEPB
1- Consiste no apoio acadêmico a estudantes com necessidades educacionais especiais e que estejam inscritos no PPNE.	1- Oferece assistência pedagógica ao aluno com necessidades especiais da UEPB, especificamente com deficiências física, intelectual, auditiva, visual e múltipla.
2- Atende aos estudantes com necessidades educacionais especiais dos cursos de graduação ou de pós-graduação	2- Atende aos alunos com necessidades especiais apenas de cursos de graduação.
3- Tem na coordenação geral o PPNE, em conjunto com a DAIA/DEG e o DPP.	3- Tem na coordenação geral a PROEAC
4- Conta com a supervisão do professor da respectiva disciplina e da sua unidade acadêmica, com o acompanhamento do PPNE, da DAIA/DEG e o DPP.	4- Conta com a orientação e a supervisão de um professor determinado pela PROEAC
5- A Tutoria Especial pode ser classificada em voluntária ou remunerada	5- A Tutoria Especial deve ser remunerada
6- Os tutores especiais têm a concessão de dois créditos em seu histórico escolar	6- Não especifica em sua Resolução a concessão de créditos para os tutores especiais

Quadro 18: Principais diferenças entre o Programa de Tutoria Especial da UnB e o Programa de Tutoria Especial da UEPB

Fontes: Resolução/UnB/ CONSEPE/010/2007 e Resolução/UEPB/ CONSEPE/013/2006

Como vimos, o Programa de Tutoria Especial da UnB funciona de maneira próxima aos moldes do Programa de Tutoria da UEPB. Só que as atribuições dos seus participantes são previstas em Plano de Trabalho elaborado semestralmente pelo PPNE (RAPOSO, 2006). Ainda sobre esse serviço da UNB, vale ressaltar que este foi criado oficialmente apenas em 2007, dando assim, o pioneirismo à UEPB quanto à criação de um programa de tutoria.

Já o estudo de Castro (2011) constatou, dentre as treze IES públicas pesquisadas, a promoção de AEE na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), desenvolvido pelo seu Programa de Promoção da Acessibilidade, implantado no ano de 2002. Segundo tal pesquisa, o serviço de AEE da UNISUL é realizado de maneira diferenciada do atendimento provido pela UEPB; uma vez que é executado por duas professoras e não por tutores

especiais. Além disso, ele é ofertado apenas para o aluno com deficiência intelectual e não para todos os alunos com deficiência matriculados naquela IES.

Pode-se perceber que o AEE na universidade desse aluno tem a intenção de garantir aos alunos que necessitam de apoio especializado e de prática pedagógica adequada uma maior eficiência no processo de ensino e aprendizagem, dentro do contexto do ensino superior, adequando-se os conteúdos e propostas dos professores às necessidades educacionais dos alunos (CASTRO, 2011, p. 203-204).

Dessa forma, o AEE desenvolvido pela UEPB, sendo um serviço pioneiro dentre as IES do país, poderá servir como uma proposta a ser socializada com as demais universidades que ainda não ofertam tal serviço. Convém lembrar que o MEC, por meio da SESU, ainda não apresentou para as IES brasileiras uma política específica de atendimento especializado aos alunos com deficiência matriculados no ensino superior.

Os pontos positivos que destacamos na realização deste estudo foram a receptividade e a vontade de contribuir de cada sujeito da pesquisa; assim como a riqueza singular de suas falas. Outro ponto que consideramos bastante satisfatório foi a nossa identificação com o nosso objeto de estudo. A grandeza de tudo isso fez com que a condução da pesquisa se desse com prazer, ficando os pontos negativos ocorridos minimizados e sem expressão.

Mesmo reconhecendo que as reflexões desenvolvidas no presente estudo não esgotam a discussão sobre a temática da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, esperamos que este trabalho, ao socializar seus resultados, contribua com a produção de conhecimento e com novos elementos teóricos acerca desse campo de estudo.

Enfim, de maneira mais específica, também esperamos que a realização da avaliação do Programa de Tutoria Especial colabore para que a UEPB repense a sua atenção aos seus alunos com deficiência e, assim, também cumpra o seu dever social em relação a esse segmento social; pois temos um desejo enorme de que este estudo possa contribuir, pelo menos um pouco, para que a prática pedagógica e social das universidades e, especialmente, a da UEPB possa ser repensada e, como diz Cecília Meireles, reinventada!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dulce Barros de. O papel da universidade diante da inclusão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógico: programa educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p 133-140.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ALVEZ, Carla Barbosa et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010. (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar, v. 4).
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. Crise capitalista contemporânea e as transformações no Mundo do trabalho. In: CEAD. **Capacitação em serviço social e política social: módulo 1**. Brasília: CEAD, 1999.
- BANDINI, Carmen. S. Motta et al. O acesso e permanência do aluno especial na Universidade: um estudo a nível nacional. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. LONDRINA: UEL, 2001, p. 631-641.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70/LDA, 2009.
- BERCH, Rita de Cássia Reckziegel; PELOSI, Miryam Bonadiu. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação de pessoas com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador**. Brasília: SEESP, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Edital nº 01/2009: Programa de Apoio à Educação Especial - PROESP/2009**. Brasília, 2009.
- _____. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência**. Brasília: CORDE, 1996.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: 1990.
- _____. Ministério da Educação. **Aviso circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio 1996**. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Diário Oficial da União, Brasília, 8 maio. 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 out. 1996b.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 08/11/ 2002, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19/12/2000, que estabelece normas gerais de critérios básicos para a promoção da acessibilidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 dez. 2004a.

_____. Ministério da Educação. **Enade**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 abr. 2012a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2002**: tabelas, resumo técnico. Brasília: MEC, 2003a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2007**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2008**. Brasília: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2010**. Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010a.

_____. Ministério da Educação. **O que é o FIES**. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>> Acesso em: 13 abr. 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 dez. 1999.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdo sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1994a.

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova a Grafia Braille para a Língua Portuguesa. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 set. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 nov. 2003b.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 1, de 22 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, regulamenta a adesão de mantenedoras de instituições de ensino não gratuitas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jan. 2010b.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 02 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais**. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEESP, 2007c.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Edital nº 5, de 31 de julho de 2009**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução/CNS/196/1996**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 1996c.

_____. Presidência da República. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

_____. Presidência da República. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, 2011. Disponível : <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 18/08/2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1999.

_____. Presidência da República. Decreto nº 3.860, de 9 de Julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jul. 2001b.

_____. Presidência da República. Decreto nº 3.965, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 out. 2001a.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 dez. 2004a.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 1996.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2005c.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005a.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.800, de 08 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 jun. 2006.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007b.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 ago. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio. 2011a.

_____. Presidência da República. Decreto nº 7.642, de 13 de Dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2011b.

_____. Presidência da República. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 mar. 2012c.

_____. Presidência da República. Decreto nº 93.613, de 21 de Novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 1986.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 abr. 2004b.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jan. 2005b.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 nov. 2010.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

BUENO, Maria Sylvia Simões. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n 122, p. 445-466, maio/ago. 2004.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **Perspectiva da assistência social no governo de Fernando Henrique Cardoso**. Fortaleza: CRESS 3ª Região, 1995.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Res.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2012.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336, set.-dez, 2004.

CORREIA, Cleudson de Araújo. **Universidade Estadual da Paraíba inclusiva: Uma utopia em construção**. 2004. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, vol. 24, nº 82, abr. 2003.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Aprendendo a observar**. São Paulo: EDICON, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOMINGUES, Celma dos Anjos et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Os alunos com deficiência visual, baixa visão e cegueira**. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010. (A educação especial na perspectiva da inclusão escolar v. 3).

DREZZA, Eduardo José. **Inclusão no ensino superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo**. 2007. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FAGUNDES, Antônio Jayro da Fonseca Motta. **Descrição, definição e registro de comportamento**. 14ª Edição. São Paulo: EDICON, 2006.

FALCÃO, Felipe Dulcos Carisio et al. Educação inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: uma prática em construção. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores; Brasília, DF: CAPES/PROESP, 2008. p. 212-219.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa. de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 13, n 1, jan/abr 2007.

FOREST, Marsha; PEARPOINT, Jack. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997. p. 137-141.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. (Org.). **Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João Pessoa, PB: Ideia, 2008.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (Org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula et. al. (Org.). **Compartilhando experiências: Ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2011.

GARCIA, Rosalba. Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. Metodologia de pesquisa em serviço social. **Caderno Técnico 23**. Brasília: CNI/SESI, 1996.

GLAT, Rosana. **A integração dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

_____. **Auto-defensoria/Auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental uma proposta político-educacional**. Disponível em <www.apaebrasil.org.br>. Acesso em: 24 jul. 2009.

_____; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1988.

GUIMARÃES, Clarice Ferreira Guimarães; ARAGÃO, Ana Lúcia Assunção. Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal-RN. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE EXCLUSÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE, 2., 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2011. 1 CD-ROM

HADDAD, Sérgio et al (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em serviço social: exigências atuais. In: CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: FESS/ABEPSS, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

LUIZ, Janailson Macêdo. **Luz para sua gente e para sua terra**: notas sobre a história da UEPB. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 21-34.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1991, p. 149-158 (Volume 26 e 27).

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10. 1 CD.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Política pública e formação docente para atuação com a diversidade. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFERN, 2009.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima; COELHO, Walkiria Sampaio. Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da UEM. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral: A ótica e a organização da escola regular. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Escola inclusiva**: pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Ideia, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 37-48, n. 25, 2005.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência: uma introdução. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula et al (Org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.

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

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: <www.dhnet.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise (p. 25-42). Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

PELOSI, Miryam Bonadiu. Tecnologia Assistiva. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula et al (Org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.

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

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PORFÍRIO, Waldir. **Anos de luta**: da intervenção no DCE da URNE à estadualização da universidade - 1981 a 1987. Campina Grande: EDUEPB, 2008.

PUNCH, Keith F. Mixed methods and evaluative criteria. In: PUNCH, K. F. **Introduction to social research**: quantitative and qualitative approaches. Londres: Sage, 2000, p 239-263.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Variações sobre a teoria do gravador no registro da informação viva**. 2ª ed. São Paulo: CEVE/FFLCH/USP, 1983.

RAMALHO, Maria Noalda, SOUSA, Cleônia Maria Mendes de. O Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba. In: CARNEIRO, Maria Aparecida Barbosa, SOUZA, Maria Lindaci Gomes de, FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier de (Orgs.). **Extensão universitária**: espaço de inclusão, formação e socialização do conhecimento. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. **A UEPB em busca da educação inclusiva**. 20 f. Projeto de Extensão, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2005.

RAMALHO, Maria Noalda. **O serviço social em busca da educação inclusiva**. 20 f. Projeto de Extensão, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2004.

_____; CARNEIRO, Maria Aparecida Barbosa. A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Estadual da Paraíba: aspectos dessa experiência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 110-116, jul./dez. 2008.

RAPOSO, Patrícia Neves. **O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual**. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira, 2000.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998 (Coleção Primeiros Passos; 89).

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, nº 17, p. 21-32, Curitiba, jan./abr., 2006.

SARTORETTO, Mara Lúcia et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010 (A educação especial na perspectiva da inclusão escolar; 6).

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUSA, Joiciane Aparecida de. **Políticas de acesso à educação superior: flexibilização e democratização do ingresso na universidade**. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

TERRA. **Aprovado no vestibular, 1º aluno com Down da UFG rompe preconceito**. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5629546-EI8266,00-Aprovado+no+vestibular+aluno+com+Down+da+UFG+rompe+preconceito.html>>. Acesso em: 06 abr. 2012.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. **Campi**. Disponível em: <www.uepb.edu.br>. Acesso em: 07 abr. 2012.

_____. Universidade Estadual da Paraíba. **Edital 01/2007/PROEAC**. Processo de Seleção de Alunos Bolsistas do Programa de Tutoria Especial para o Ano Letivo 2007.2. Campina Grande, 2007.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. **Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006**. Cria o Programa de Tutoria Especial no Âmbito da UEPB. Campina Grande, 2006.

_____. Universidade Estadual da Paraíba. **Resolução/UEPB/CONSEPE/03/1994**. Dispõe sobre Atendimento a Alunos Deficientes. Campina Grande, 1994

UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Roteiro para apresentação das teses e dissertações da universidade do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: ERJ, Rede Sirius, 2007.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **ENADE: uma crítica consequente**. Disponível em <<http://daefi.wordpress.com/enade-uma-critica-consequente>>. Acesso em: 09 abr. 2012.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Sistema DOSVOX**. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/Dosvox/sistdvox.html>>. Acesso em: 24 out. 2011.

UnB. Universidade de Brasília. **Necessidades especiais**. Disponível em: <http://www.unb.br/servicos/para_a_comunidade/necessidades_especiais>. Acesso em: 17 abr. 2012.

_____. Universidade de Brasília. **Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais- PPNE**. Folder informativo. Brasília, 2010.

_____. Universidade de Brasília. **Resolução/UnB/CONSEPE/010/2007**. Cria o Programa de Tutoria Especial (PTE), normaliza o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais e dá outras providências. Brasília, 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação**. Paris: UNESCO, 1998.

VELTRONE, Aline Aparecida et al. A educação especial no Brasil – perspectivas atuais na concepção e definição da deficiência mental. In: COSTA, Maria da Piedade Resende (Org.). **Educação especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: EduFSCar, 2009.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.) et al. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 16-26.

WERNEC, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para os alunos com deficiência

- 1- Você é aluno (a) de qual curso, ano e turno?
- 2- Fale sobre sua necessidade especial.
- 3- Fale sobre sua trajetória escolar.
- 4- Como foi o seu acesso ao vestibular da UEPB? Ficou satisfeito (a) ou não?
- 5- Por quanto tempo você vem sendo atendido pelo Programa de Tutoria Especial?
- 6- Você é da mesma turma da sua tutora?
 - 6.1- (Se não) Em que ano ele está?
 - 6.2- (Se não) Você sente dificuldades decorrentes desse fato? (Se sim) Quais? O que vem sendo feito para superar esse fato?
- 7- Descreva detalhadamente o atendimento que recebe do Programa de Tutoria Especial.
- 8- Como você avalia o atendimento do Programa de Tutoria Especial? Ele é bom, regular ou ótimo? Justifique.
- 9- Em sua opinião você considera que o Programa de Tutoria Especial tem contribuído para a sua permanência no ensino superior? Por quê?
- 10- Em sua opinião, o Programa de Tutoria Especial tem colaborado para o seu desempenho acadêmico?
- 11- Quais as suas sugestões para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial?
- 12- Como você avalia seu tutor (a) especial?
- 13- Como você avalia o seu relacionamento com seus colegas de turma?
- 14- Como avalia o seu relacionamento com os seus professores?
- 15- Como avalia a metodologia utilizada por seus professores?
- 16- Como se deram as avaliações?
- 17- Como você avalia o seu relacionamento com a Coordenação do Curso?
- 18- Como você avalia o seu relacionamento com os funcionários do Curso?
- 19- Qual a sua opinião sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência na UEPB em termos de material e recursos didáticos e estrutura física?
- 20- Quais as providências que a Reitoria ainda falta tomar para facilitar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para os tutores especiais

- 1- Que curso da UEPB você frequenta como aluno (a)?
- 2- Você está em que ano e turno?
- 3- Você atua em qual curso como tutor (a)?
- 4- Você é da mesma turma do seu tutorando (a)?
 - 4.1- (Se não) Em que ano ele está?
 - 4.2- (Se não) Você acha que isso atrapalha o seu trabalho como tutor (a)? (Se sim) O que é feito para superar esse fato?
- 5- Há quanto tempo você está atuando no Programa de Tutoria Especial?
- 6- Que tipo de necessidades especiais seu (ua) tutorando (a) apresenta?
- 7- Descreva detalhadamente suas atividades no Programa de Tutoria Especial.
- 8- Quantas horas semanais você se dedica ao seu (ua) tutorando (a)?
- 9- Como é a sua relação com o seu (ua) tutorando (a)?
- 10- Como é sua relação com o corpo docente do curso frequentado por seu (ua) tutorando (a)?
- 11- Como você avalia a metodologia utilizada pelo corpo docente para com os alunos com necessidades especiais?
- 12- Como é a sua relação com a Coordenação do Curso?
- 13- Como é a sua relação com os funcionários do Curso?
- 14- Aponte as dificuldades e facilidades na execução das suas atividades?
- 15- Em sua opinião, o Programa de Tutoria Especial tem contribuído para o desempenho acadêmico do seu (ua) tutorando (a)?
- 16- Em sua opinião o Programa de Tutoria Especial tem colaborado para a permanência do seu (ua) tutorando (a) no ensino superior?
- 17- Quais as suas sugestões para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial?
- 18- Qual a sua opinião sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência na UEPB em termos de material e recursos didáticos e estrutura física?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para os professores

- 1- Qual a sua formação acadêmica e titulação atual?
- 2 - Qual o seu Departamento e vínculo?
- 3- Há quanto semestre você ministra aulas para o aluno (a). que apresenta? Em quais disciplinas?
- 4-Possui capacitações na área da Educação Especial e Inclusiva?
- 5-Você tem alguma experiência profissional com alunos com necessidades especiais?
- 6- Qual a sua metodologia de ensino em sala de aula para com esse aluno especial?
- 7- Você utiliza algum procedimento especial para favorecer a aprendizagem deste aluno (a) especial?
- 8- Como você avalia o processo de ensino-aprendizagem do (a) seu (ua) aluno (a)?
- 9- Como você avalia as ações do Programa de Tutoria Especial?
- 10- Em sua opinião, o Programa de Tutoria Especial tem contribuído para a permanência do (a) seu (ua) aluno (a) no ensino superior?
- 11- Quais as suas sugestões para o aprimoramento do Programa de Tutoria Especial?
- 12- Você tem sugestões para outros aspectos que possam contribuir para o acesso e a permanência dos alunos especiais na UEPB em termos de estrutura física, material e recursos didáticos?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para a coordenação do Programa de Tutoria Especial

- 1- Qual a sua formação acadêmica e titulação atual?
- 2- Possui capacitação na área da educação especial e inclusiva?
- 3- Possui experiência profissional com pessoas com necessidades especiais?
- 4- Há quanto tempo está na coordenação do Programa de Tutoria Especial?
- 5- Como funciona o Programa de Tutoria Especial?
- 6- Descreva os resultados concretos das ações do Programa de Tutoria Especial?
- 7- Em sua opinião quais os pontos fracos e os pontos fortes do Programa de Tutoria Especial?
- 8- Existem novas metas a implementar no Programa de Tutoria Especial?
- 9- Dentre as ações do programa de Tutoria Especial, existe alguma voltada para o corpo docente da UEPB?
- 10- Existe alguma ação voltada para o tutor?
- 11- Existe previsão da PROEAC em expandir o Programa para os outros campi da UEPB?

APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido A

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “O PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL DA UEPB: UMA AVALIAÇÃO DA SUA CONTRIBUIÇÃO NA VIDA ACADÊMICA DOS DISCENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS”. Declaro ser esclarecido (a) e estar de acordo com os seguintes pontos:

- A pesquisa “O PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL DA UEPB: UMA AVALIAÇÃO DA SUA CONTRIBUIÇÃO NA VIDA ACADÊMICA DOS DISCENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS” terá como objetivo investigar as contribuições que o Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) oferece ao desempenho acadêmico dos alunos desta Instituição de Ensino Superior (IES) com necessidades especiais que são atendidos pelo mesmo.
- Ao (a) voluntário (a) só caberá a autorização para participar da pesquisa e não haverá nenhum risco ou desconforto ao (a) mesmo (a).
- O (a) voluntário (a) poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o (a) mesmo (a).
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos nesta pesquisa, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários desta pesquisa científica e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao (a) voluntário (a) e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da pesquisadora e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o (a) participante poderá contatar a pesquisadora no número (083) 87414317, residente à Rua Aprígio Ferreira Leite, 99 – Ed. San Remo – Apt. 101 – Catolé – Campina Grande (PB) – CEP: 58410-515.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com a pesquisadora. Vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Campina Grande, ____/____/____

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do (a) Participante

APÊNDICE F - Questionário para coleta de dados secundários dos alunos com deficiência

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS SECUNDÁRIOS

DATA DO PREENCHIMENTO: ____/____/____
ENTREVISTADO (A) N°: _____

I- IDENTIFICAÇÃO:

- 1- Sexo: () M () F
- 2- Cidade em que reside: _____
- 3- Bairro em que reside: _____ Tel.: _____
- 4- Naturalidade: _____
- 5- Idade: _____ DN: ____/____/____
- 6- Estado civil: _____
- 7- Curso de Graduação: _____
- 8- Ano: _____
- 9- Turno: _____
- 10- Tipo de necessidade especial: _____

II – CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA:

- 1- Trabalha () sim () não Se (sim) Onde: _____
- 2- Composição familiar: _____
- 3- Recebe algum Benefício Social? Qual? _____
- 4- Renda familiar mensal: _____
- 5- Tipo de moradia: () própria () alugada () cedida
- 6- Condições de moradia:
 - a- Energia elétrica () sim () não Outro:
 - b- Água encanada () sim () não Outro:
 - c- Fossa séptica () sim () não Outro:
 - d- Lixo coletado () sim () não Outro:

APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido B

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “O PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL DA UEPB: UMA AVALIAÇÃO DA SUA CONTRIBUIÇÃO NA VIDA ACADÊMICA DOS DISCENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS”. Declaro ser esclarecido (a) e estar de acordo com os seguintes pontos:

- A pesquisa “O PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL DA UEPB: UMA AVALIAÇÃO DA SUA CONTRIBUIÇÃO NA VIDA ACADÊMICA DOS DISCENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS” terá como objetivo investigar as contribuições que o Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) oferece ao desempenho acadêmico dos alunos desta Instituição de Ensino Superior (IES) com necessidades especiais que são atendidos pelo mesmo.
- Nesta fase da coleta de dados será utilizada a observação na sala de aula e nas sessões do atendimento do Programa de Tutoria Especial.
- As anotações do diário de campo poderão ser utilizadas como fonte de dados para a pesquisa, sendo garantido o sigilo dos resultados obtidos nesta pesquisa, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Ao (a) voluntário (a) só caberá a autorização para participar da pesquisa e não haverá nenhum risco ou desconforto ao (a) mesmo (a).
- O (a) voluntário (a) poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o (a) mesmo (a).
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos nesta pesquisa, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários desta pesquisa científica e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao (a) voluntário (a) e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da pesquisadora e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o (a) participante poderá contatar a pesquisadora no número (083) 87414317, residente à Rua Aprígio Ferreira Leite, 99 – Ed. San Remo – Apt. 101 – Catolé – Campina Grande (PB) – CEP: 58410-515.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com a pesquisadora. Vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Dessa forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Campina Grande, ____/____/____

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do (a) Participante

APÊNDICE H- Protocolo de observação da sala de aula

- Data da sessão:
- Período da observação:
- Duração da observação:
- Observador-pesquisadora:
- Local:
- Disciplina:
- Ministrante:
- Participantes:

NOTAS DE CAMPO

APÊNDICE I- Protocolo de observação da sessão do atendimento pedagógico do programa de tutoria especial

- Data da sessão:
- Dia da semana:
- Período da observação:
- Duração da observação:
- Observador-pesquisadora:
- Local:
- Componente Curricular apoiado:
- Atividade:
- Participantes: .

NOTAS DE CAMPO

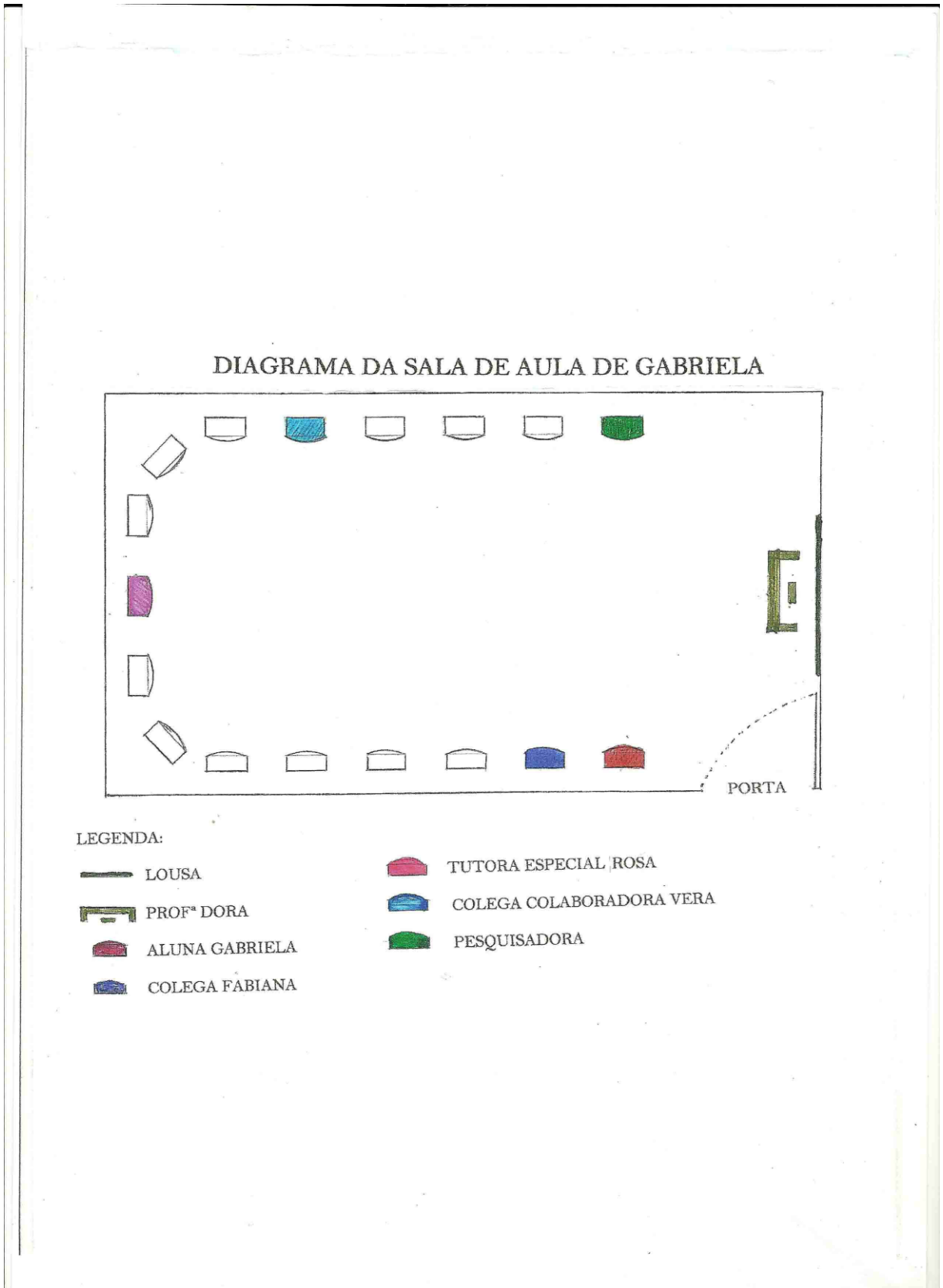
APÊNDICE J- Quadro de agrupamento de dados das observações na sala de aula

Nº DA OBSERVAÇÃO	DATA	HORÁRIO	PESSOAS PRESENTES	DISPOSIÇÃO ESPACIAL DO (A) ALUNO (A) NA SALA
ATIVIDADES DIDATICAS DIRIGIDAS PELA PROFESSORA		RECURSOS DIDÁTICOS		RECURSOS USADOS PELA ALUNA ESPECIAL
INTRAÇÃO DA PROFESSORA COM ALUNAS	INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM ALUNA ESPECIAL	INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM TUTORAS	INTERAÇÃO DA ALUNA ESPECIAL COM TUTORAS	INTERAÇÃO DA ALUNA ESPECIAL COM COLEGAS
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS	OBSERVAÇÕES		SUGESTÕES

APÊNDICE L- Quadro de agrupamento de dados das observações nas sessões do atendimento pedagógico do programa de tutoria especial

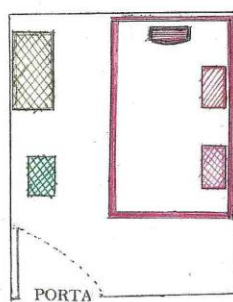
Nº DA OBSERVAÇÃO	DATA	PERÍODO	PARTICIPANTES	LOCAL
ATIVIDADES DIDÁTICAS REALIZADAS NA SESSÃO DO PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL	RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA SESSÃO DO PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL	DINÂMICA DA SESSÃO DO PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL		
INTERAÇÃO DO ALUNO (A) COM DEFICIÊNCIA COM TUTOR ESPECIAL	OBSERVAÇÕES			

APÊNDICE M – Diagrama da sala de aula de Gabriela








APÊNDICE N – Diagrama do ambiente físico em que ocorreram preponderantemente as sessões do atendimento pedagógico do programa de tutoria especial à aluna Gabriela

DIAGRAMA DO AMBIENTE FÍSICO EM QUE OCORRERAM
PREPONDERANTEMENTE AS SESSÕES DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DO
PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL À ALUNA GABRIELA

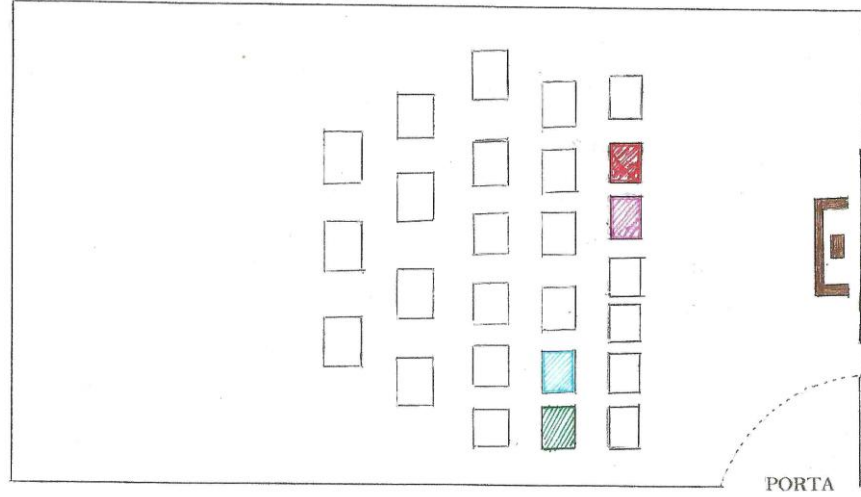


LEGENDA:

-  - CAMA DE DORMIR
-  - ALUNA GABRIELA
-  - TUTORA ESPECIAL OU COLEGA COLABORADORA
-  - PESQUISADORA
-  - MÓVEL CÔMODA

APÊNDICE O – Diagrama da sala de aula do aluno Pedro

DIAGRAMA DA SALA DE AULA DE PEDRO



LEGENDA:

— LOUSA

□ PROF° EDSON

▨ TUTOR ESPECIAL ALEXANDRE

▩ ALUNO PEDRO

▧ PESQUISADORA

▦ ACOMPANHANTE DA PESQUISADORA

ANEXO A- Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA****RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/013/2006****CRIA O PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL NO ÂMBITO DA UEPB.**

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, no uso de suas atribuições,

CONSIDERANDO a necessidade de aprimoramento da Resolução/UEPB/CONSEPE/03/94 que define e regulamenta o atendimento ao aluno com necessidades especiais da UEPB;

CONSIDERANDO que o atendimento ao aluno com necessidades especiais é matéria pertinente à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEAC);

CONSIDERANDO que o termo *necessidades especiais* aqui utilizados refere-se especificamente às deficiências física, mental, auditiva, visual e múltipla;

CONSIDERANDO decisão unânime do Conselho, em reunião realizada em 06 de julho de 2006;

RESOLVE:

DOS OBJETIVOS

Art. 1 - A Tutoria Especial enquanto experiência pedagógica tem por objetivos:

I – Oferecer assistência pedagógica ao aluno com necessidades especiais, regularmente matriculado em curso de Graduação, com a finalidade de facilitar o acesso e a permanência dos mesmos na academia.

II - Proporcionar ao tutor experiências que contribuam para o seu processo de formação através do exercício de práticas pedagógicas que sejam resultado de reflexão teórica.

DAS ATIVIDADES DE TUTORIA ESPECIAL

Art. 2 - As atividades da Tutoria Especial compreendem as ações auxiliares oferecidas ao aluno com necessidades especiais que esteja precisando de atendimento individualizado, sendo desenvolvida sob a orientação e a supervisão de um professor determinado pela PROEAC.

§1º A Tutoria Especial deve ser remunerada com recursos orçamentários da UEPB ou de outras fontes por meio de convênios e parcerias.

§2º O exercício da Tutoria Especial não implica vínculo empregatício com a instituição, por ser uma experiência realizada pelo aluno, ainda, em seu período de formação profissional.

§3º As atividades desenvolvidas na Tutoria Especial deverão totalizar 12 horas semanais, sem prejuízo das atividades acadêmicas do aluno.

§4º O horário e o local das atividades do tutor deverão ser compatíveis com a disponibilidade do mesmo e do discente a ser por ele atendido.

§5º O exercício da Tutoria Especial será desenvolvido em um tempo mínimo de um período letivo para os cursos anuais, e dois períodos letivos para os cursos semestrais.

§6º Em hipótese alguma poderá haver acumulação da atividade de Tutoria Especial com qualquer outra atividade inscrita na modalidade de bolsa, seja interna ou externa.

§7º Ao final da experiência o tutor fará jus a um certificado da Tutoria Especial emitido pela PROEAC.

§8º Ocorrendo faltas ou impedimentos legais, antes de completado o período da Tutoria Especial, desde que tenha cumprido seis (seis) meses, o tutor fará jus a uma declaração, expedida pela PROEAC, onde contará a carga horária ou período em que permaneceu como tutor.

Art. 3 - As funções do tutor serão exercidas por alunos que, mediante processo de seleção, demonstrem capacidade de auxiliar o aluno com necessidades especiais em suas atividades acadêmicas.

Art. 4 - O tutor será desligado de suas funções:

I-Por indisciplina, de acordo com as normas vigentes.

II-Por ausência a 16 (dezesesseis) horas mensais de trabalho, sem justificativa.

III - Por não atendimento às exigências da Função, de acordo com esta Resolução.

Art. 5 - O processo de desligamento do tutor será analisado pela PROEAC, a pedido da coordenação do curso, resguardado o seu amplo direito de defesa.

Parágrafo único – quando o tutor for desligado, a PROEAC deverá substituí-lo, convocando o candidato aprovado, de acordo com a ordem de classificação. Não havendo preenchimento da vaga far-se-á nova seleção.

DAS VAGAS

Art. 6 - As vagas destinadas ao exercício da Tutoria Especial serão determinadas pela PROEAC, para cada processo seletivo, levando em consideração o número de alunos com necessidades especiais regularmente matriculados, informado oficialmente pelo Departamento de origem.

Art. 7 - A disponibilidade de vagas para cada processo seletivo deverá ser amplamente divulgada pelo Departamento através do Edital de seleção elaborado pela PROEAC.

DA SELEÇÃO DOS TUTORES

Art. 8 - As inscrições para o processo seletivo de tutores serão realizadas nas coordenações dos cursos.

Art. 9 - Poderão submeter-se ao processo de seleção, para exercer a função de tutor, durante um ano letivo, o aluno que:

I-Esteja regularmente matriculado nos cursos de graduação da UEPB;

II-Apresente o Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE) igual ou superior a 7,0(sete);

III-Esteja matriculado no mesmo período ou em períodos superiores ao tutorado

Art. 10 - O processo de seleção da Tutoria Especial será dirigido pela PROEAC.

§ 1º – O processo seletivo será conduzido por uma banca examinadora, designada pela PROEAC, composta por 3 (três) professores.

§ 2º - A seleção de tutores será realizada de acordo com o calendário determinado no Edital de seleção.

§ 3º – Os resultados da seleção serão homologados pela PROEAC, divulgados no quadro de avisos da mesma, e, encaminhados aos Departamentos e Coordenações que participaram do processo de Tutoria Especial, até 5 (cinco) dias úteis, após a realização da prova.

Art. 11 - O candidato que obtiver nota igual ou superior a 7 (sete) será considerado aprovado no processo de seleção de tutores.

Art. 12 - Será levada em consideração, para efeito de aprovação, a média ponderada dos seguintes itens:

I-Entrevista (5 pontos);

II-Análise do Curriculum Vitae (3 pontos);

III-Coeficiente de Rendimento Escolar – CRE (2 pontos).

Art. 13 - Serão considerados classificados no processo seletivo de Tutoria Especial os candidatos que, estando aprovados, preenchem o número de vagas estabelecido no Edital de seleção.

Parágrafo único – em caso de empate, serão considerados os seguintes critérios de desempate, dando prioridade:

- a) Ao candidato que esteja cursando o mesmo ano e inserido na mesma turma do aluno com necessidades especiais que esteja precisando de atendimento individualizado;
- b) Ao candidato que apresente o maior número de experiência em atividades na área especial e maior número de participação em eventos relacionados à referida área;
- c) Ao candidato que apresente o maior CRE

DO TUTOR

Art. 14 - São atribuições do tutor:

I - Auxiliar o aluno com necessidades especiais em tarefas pedagógicas e científicas.

II - Auxiliar o aluno com necessidades especiais em trabalhos práticos e experimentais.

III – Ajudar e orientar o aluno com necessidades especiais em seus estudos e trabalhos teóricos e práticos.

Art. 15 – O tutor deverá receber capacitação para o exercício das atividades da Tutoria Especial, sendo responsabilidade da PROEAC realizar tal capacitação;

Art. 16 - O tutor deverá assinar um termo de compromisso, ao ingressar nas atividades da Tutoria Especial, e, em caso de desistência, o fazer, por escrito, junto a PROEAC.

Art. 17 - é vedado ao tutor:

I – Substituir o aluno com necessidades especiais em qualquer tipo de atividade acadêmica e nos processos de avaliação.

Art. 18 - Ao tutor cabe elaborar, com a orientação do professor, 1 (um) relatório sobre as atividades da Tutoria Especial ao término do seu exercício.

DO PROFESSOR ORIENTADOR

Art. 19 – O Professor Orientador, de que trata o artigo anterior, será indicado pela PROEAC, a partir dos critérios infrarrelacionados:

I – Ter conhecimento teórico e afinidade com a temática da Educação Especial;

II – possuir carga horária na PROEAC de, no mínimo, 8 (oito) horas semanais;

III – se encontrar desenvolvendo atividades específicas, ou ter experiência, na área de educação especial.

Art. 20 - São atribuições do professor orientador da Tutoria Especial:

I – Planejar e programar as atividades da Tutoria Especial, juntamente com o tutor, estabelecendo a metodologia a ser utilizada no atendimento aos alunos a serem assistidos;

II - Organizar com o tutor o horário de trabalho que garanta o exercício efetivo da Tutoria Especial;

III – Acompanhar e orientar o tutor na execução das atividades, discutindo com ele as questões teóricas e práticas, fornecendo-lhes subsídios necessários para as suas atividades;

IV - Supervisionar as atividades do tutor, bem como a elaboração do relatório final a ser encaminhado a PROEAC.

Art. 21 - O professor orientador deverá solicitar a PROEAC a emissão dos certificados, mediante envio do relatório final da Tutoria Especial, devidamente assinados pelo tutor e pelo professor orientador.

DA PROEAC

Art. 22 - É de competência da PROEAC, após aprovação do número de bolsas da Tutoria Especial, pelo CONSUNI, por ano letivo, estabelecer a distribuição das bolsas por Departamento.

Art. 23 - A distribuição das bolsas de que trata o artigo anterior levará em consideração:

I - O número de alunos atendidos pelos Departamentos que apresentam necessidades especiais;

Art. 24- São atribuições da PROEAC:

I – Elaborar minuta do edital de seleção de tutores, conforme estabelecido nesta Resolução.

II – Cadastrar os tutores selecionados e manter um banco de dados atualizado sobre o desenvolvimento desta atividade na Instituição.

III - Distribuir, por Departamento, depois de estabelecidas pelo CONSEPE, as bolsas disponíveis para a Tutoria Especial.

IV – Providenciar o contrato e o pagamento dos tutores.

V – Estabelecer parâmetros mínimos para a elaboração do relatório a ser apresentado pelos tutores.

VI - Tomar as providências administrativas pertinentes, no caso da suspensão da função de tutor.

VII – Cumprir e fazer cumprir as normas definidas nesta Resolução.

DAS BOLSAS DA TUTORIA ESPECIAL

Art. 25 – A cada início de período letivo a PROEAC indicará o número de bolsas da tutoria especial, em número compatível com os recursos financeiros disponíveis.

Art. 26 - O valor e o número de bolsas para a Tutoria Especial serão determinados pelo CONSUNI.

Art. 27 - Cada tutor deverá receber a bolsa durante o ano letivo em curso, conforme calendário Universitário aprovado pelo CONSEPE.

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28 - Os casos omissos nesta Resolução serão resolvidos pela PROEAC, ouvido o Departamento.

Art. 29 - Esta Resolução entra em vigor para o processo seletivo da Tutoria Especial do ano letivo 2006.2.

Campina Grande, 07 de julho de 2006

Prof^a. Marlene Alves Sousa Luna
-Presidente-

ANEXO B - Protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa Nº 0553.0.133.000-09


Andamento do Projeto

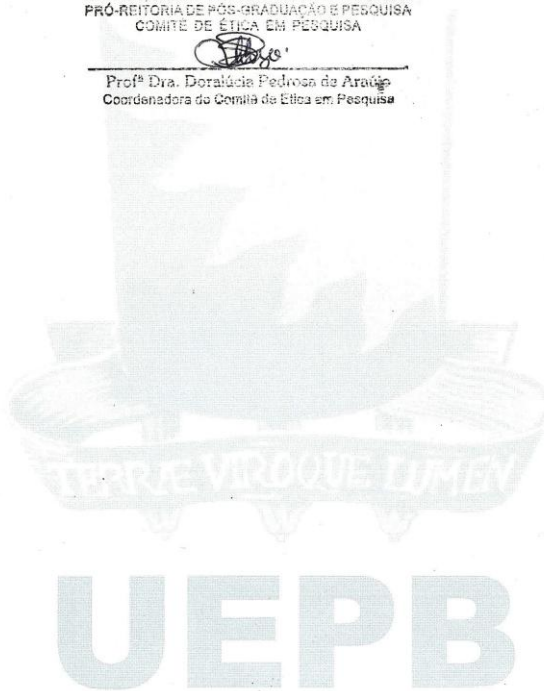
http://portal2.saude.gov.br/sisnep/cep/extrato_proje...

Andamento do projeto - CAAE - 0553.0.133.000-09				
Título do Projeto de Pesquisa O PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL DA UEPB: UMA AVALIAÇÃO DA SUA CONTRIBUIÇÃO NA VIDA ACADÊMICA DOS DISCENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS				
Situação	Data Inicial no CEP	Data Final no CEP	Data Inicial na CONEP	Data Final na CONEP
Aprovado no CEP	19/11/2009 12:46:30	25/11/2009 12:02:22		
Descrição	Data	Documento	Nº do Doc	Origem
3 - Protocolo Aprovado no CEP	25/11/2009 12:02:22	Folha de Rosto	0553.0.133.000-09	CEP
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	18/11/2009 15:18:30	Folha de Rosto	FR305627	Pesquisador
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	19/11/2009 12:46:30	Folha de Rosto	0553.0.133.000-09	CEP

[Voltar](#)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA


Prof.ª Dra. Doralécia Pedrosa de Araújo
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa



ANEXO C - Termo de autorização institucional

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB
CNPJ: 12671814/00001-37
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
AV. DAS BARAÚNAS, 351 - CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TÉRREO
BODOCONGÓ - CAMPINA GRANDE-PB - CEP 58109-753

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do Projeto de Pesquisa intitulado **O PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL DA UEPB: UMA AVALIAÇÃO DA SUA CONTRIBUIÇÃO NA VIDA ACADÊMICA DOS DISCENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS**, desenvolvido pela aluna Maria Noalda Ramalho do Curso do Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER - UERJ/UEPB) da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Profª Drª Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (UERJ).

Campina Grande, 18 de novembro de 2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA


Profª Eliana Maia Vieira
Pro-Reitora de Ensino de Graduação

ANEXO D- Termo de compromisso do responsável pelo projeto de pesquisa em cumprir os termos da Resolução 196/96 do CNS

TERMO DE COMPROMISSO DO RESPONSÁVEL PELO PROJETO DE PESQUISA EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 196/96 do CNS

Pesquisa: O PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL DA UEPB: UMA AVALIAÇÃO DA SUA CONTRIBUIÇÃO NA VIDA ACADÊMICA DOS DISCENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Eu, Maria Noalda Ramalho, Professora do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: 1584079 SSP/PB e CPF: 910282644-53 comprometo-me em cumprir integralmente os itens da Resolução 196/96 do CNS, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Maria Noalda Ramalho

PESQUISADORA

Campina Grande, 18 de novembro de 2009