UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL – SER

COMPARAÇÃO DO RENDIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E SENSORIAIS COM OS DEMAIS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

JOSÉ ROBERTO FONSECA VIEIRA

BRASÍLIA – DF, DEZEMBRO DE 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL – SER

COMPARAÇÃO DO RENDIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E SENSORIAIS COM OS DEMAIS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de bacharel, sob a orientação da professora Debora Diniz.

JOSÉ ROBERTO FONSECA VIEIRA

BRASÍLIA – DF, DEZEMBRO DE 2011

JOSÉ ROBERTO FONSECA VIEIRA

COMPARAÇÃO DO RENDIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E SENSORIAIS COM OS DEMAIS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Aprovado em: 6/12/2011

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. DEBORA DINIZ
Orientadora
(Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília)

_____

Prof Dr. CRISTIANO GUEDES DE SOUZA
Examinador Interno
(Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília)

_____

Assistente Social THAÍS KRISTOSCH IMPERATORI.
Examinador Externo
(Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UnB – PPNE/UnB)

Dedico este trabalho a todos que, assim como eu, tiveram um hiato na sua educação formal por conta de habitar um corpo com impedimento, e por isso sofrer as agruras impostas por uma sociedade não preparada para aceitar a diferença como um valor humano.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me colocado junto de pessoas que possibilitaram minha chegada até aqui.

Agradeço a minha mãe, Anazite, e meu pai Raimundo, por sempre acreditaram nas minhas capacidades e pelas abdicações feitas para me proporcionar o melhor que eles poderiam dar.

A meus irmãos, Cesár, Russo e Rique, por sempre que precisei se mostraram presentes nos diversos momentos da minha vida.

Minhas irmãs, Vânia e Vanessa, por serem porto seguro e tempestade ao mesmo tempo, sempre me dizendo as coisas certas nos momentos certos.

A minha orientadora Debora Diniz, por ter me concedido a honra de ser aceito como seu orientando, a quem tenho como inspiração para continuar a minha formação acadêmica.

A todos os professores, professoras, servidoras e servidores que de alguma forma, contribuíram com um tijolinho colocado na parede do meu conhecimento.

A equipe do PPNE, Jackie, Lorena, Very, Seu João, Mônica, Claudia, Nadje, Ana Tereza, Larissa, Júlia, Thaís, Cíntia, Cris, Amanda, Glaura, e Antônio, por todo o apoio prestado, tanto como estudante atendido pelo programa, como pesquisador e principalmente pelo carinho, respeito e, acima de tudo, pela amizade recíproca.

Às integrantes do G4, Vivi, Jacque, Haynara, por terem me levantado no pior momento do curso e, agora compartilhando juntos a nossas vitórias.

As minhas colegas de curso, Thais, Lorena, Alba, Líris, Celso e em especial as amigas queridas Jacke e Gabi por fazerem dos últimos quatros anos, muito mais que uma construção acadêmica, mas sim uma bela historia de descobertas e aventuras.

E as grandes surpresas do MAJ. Mayara, meu anjo de olhos puxados, pessoa que os conselhos são verdadeiras lições que me transformaram em um ser humano melhor e mais corajoso. A minha amada rainha Aninha, companheira em todos os momentos, que me trouxa alegrias inimagináveis sem as quais não conseguiria mais viver. TE AMO.

A todas vocês meu muito obrigado!

O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escárnio. Por que bonita, se coxa? Por que coxa, se bonita?

Machado de Assis

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Distribuição dos tipos de deficiência nas séries do ensino médio em 2011.....41

TABELA 2: Distribuição dos PNE's pelos cursos de Graduação da UnB, de 1999 a 2010, média de permanência em semestres dos PNE's e dos demais estudantes.....43

TABELA 3: Distribuição dos estudantes com deficiências físicas, visuais e auditivas pelos cursos de Graduação da UnB, de 1999 a 2010, suas médias de permanência em semestres e dos demais estudantes.....45

TABELA 4: Distribuição dos PNE's pelos cursos de Pós-Graduação da UnB, de 1999 a 2010, média de permanência em semestres dos PNE's e dos demais estudantes.....47

TABELA 5: Distribuição dos com deficiências físicas, visuais e auditivas pelos cursos de Pós-Graduação da UnB, de 1999 a 2010, suas médias de permanência em semestres e dos demais estudantes.....48

TABELA 6: Percentuais dos estudantes com necessidades especiais e deficientes físicos, visuais e auditivos em relação aos demais estudantes da UnB no segundo semestre de 2010.....49

TABELA 7: Distribuição dos estudantes com necessidades especiais nos cursos de Graduação da UnB no primeiro semestre de 2011.....51

TABELA 8: Distribuição dos estudantes com deficiência física, visual e auditiva nos cursos de Graduação da UnB no primeiro semestre de 2011.....52

TABELA 9: Distribuição dos estudantes com necessidades especiais nos cursos de Pós-Graduação da UnB no primeiro semestre de 2011.....53

RESUMO

Quando a deficiência deixou de ser um tema exclusivo da visão biomédica, se tornando uma das expressões da questão social, houve um ganho para as pessoas que habitam um corpo com impedimento. O que antes era visto como uma tragédia pessoal se tornou uma questão de justiça, uma vez que, a deficiência só é percebida quando a falta de condições de igualdade, para que essas pessoas possam interagir com a sociedade, é colocada a sua frente. Desde 1999, na Universidade de Brasília – UnB, por meio do Programa de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE, as barreiras que fazem surgir às deficiências estão sendo eliminadas. Esta pesquisa procurou nos arquivos do PPNE, no banco de dados da Secretaria de Administração Acadêmica e da Secretaria de Planejamento da UnB, informações a respeito de tempo, em semestres, que os estudantes com necessidades especiais, deficientes físicos e sensoriais e os demais estudantes da UnB levam para se formar. Após a sistematização e análise desses dados, constatamos não haver diferença entre o rendimento acadêmico dos estudantes com necessidades especiais e os demais estudantes da UnB. Assim, podemos perceber que, quando os ambientes se preparam para acolher todas as formas de existência humana, não existem razões para se pensar em diferença de rendimento acadêmico. Isso confirma o que os teóricos do modelo social da deficiência anunciavam já nos anos de 1960. Mas a pesquisa também revela que existe ainda um longo caminho a ser percorrido para que as pessoas com deficiência possam ter o acesso à educação. Os dados revelaram haver um contingente gigantesco de pessoas com deficiência que deveriam estar nos bancos escolares e universitários, porém, não estão recebendo-a educação formal, sendo excluídas, portanto, do direito constitucional à educação.

Palavras-chave: Deficiência, educação, inclusão, barreiras, rendimento acadêmico, Universidade de Brasília.

ABSTRACT

When deficiency stopped being a matter exclusive of the health care vision, becoming one of the expressions of the social matter, there was a gain to people who inhabit a body with an impairment. What priorly was seen as a personal tragedy came to be a question of justice, since deficiency is only perceived when the lack conditions of equanimity so these persons can interact in society, is put beside them. Since 1999, at the Universidade de Brasilia (University of Brasilia) - UnB, through the Programa de Apoio as Pessoas com Deficiencia (Support Program to People with Disabilities) - PPNE, the barriers that give rise to deficiency are being eliminated. This research searched in the files at PPNE, at the database of the Secretaria de Administração Acadêmica and Secretaria de Planejamento at UnB, information concerning the time, measured in terms, that students with special needs, and the general population of students, take to finish their courses. After processment and sistematizatization of these data, we concluded there is no difference between the academic performance of students with special needs and other students at UnB. So, we can perceive that, when environments are prepared to embrace all forms of human existence, there are no reasons to think on differences on academic performance. This confirms what the social model theorists of human deficiency announced already at the 60's. But the research also reveals that there is still a long way to go through as the persons with deficiency can have access to education. The data revealed there is a gigantic contingency of people with deficeincy who should be at schools and universities; nevertheless, they are not getting formal education, being, this way, excluded of the constitutional right to education.

Key words: Deficiency, education, inclusion, barriers, academic achievements, Universidade de Brasília.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 11
CAPÍTULO I – Compreendendo a deficiência..... 14
1.1. A deficiência na sociedade..... 14
1.2. Conceito de deficiência: O conceito médico versus o conceito social. 16
1.3. A deficiência como uma questão social..... 19
CAPÍTULO II – Deficiência e educação..... 21
2.1. Educação especial..... 21
2.2. Educação inclusiva..... 24
2.3. Inclusão universitária..... 28
2.4. A Universidade de Brasília com seu Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais..... 29
CAPÍTULO III – Metodologia..... 33
3.1. Técnica de pesquisa..... 33
3.2. Cuidados éticos..... 37
3.3. Levantamento de dados..... 37
CAPÍTULO IV – Resultados da pesquisa..... 39
4.1.Educação em números de pessoas com necessidades especiais..... 39
4.2. Números do ensino médio em âmbito nacional..... 40
4.3. Números do ensino médio no âmbito do Distrito Federal..... 40
4.4. Universidade de Brasília..... 41
4.4.1. Graduação..... 43
4.4.2. Pós-Graduação..... 46
4.5. Compreendendo os dados..... 49
4.6. Situação atual dos estudantes com necessidades especiais da UnB..... 51
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS..... 59
ANEXOS..... 63
1. Documento de aprovação da pesquisa pelo CEP/IH/UnB..... 63
2. Instrumental 64

INTRODUÇÃO

A questão da deficiência tem sofrido mudanças na sua percepção e tratamento de modo que não seja mais admissível aceitar a segregação das pessoas que vivenciam a experiência de se viver em um corpo onde as limitações são impostas pela sociedade. Partindo desta ideia e da definição de deficiência estabelecida pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocorrida em 2008, na qual pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem impedir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, este trabalho de conclusão de curso realiza uma comparação do rendimento acadêmico entre os estudantes da Universidade de Brasília com deficiência e os demais, por meio do tempo de permanência, em semestres letivos, que os estudantes levam para serem diplomados.

O interesse por essa questão originou-se do trabalho realizado desde 2005 no Programa de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade de Brasília, onde foi percebido que não havia qualquer tipo de sistematização de acompanhamento coletivo do desempenho acadêmico dos estudantes cadastrados no programa. Do ponto de vista individual, os problemas acadêmicos que os alunos cadastrados no PPNE encontravam, em sua maioria, não estavam relacionados apenas as suas deficiências, mas sim, a falta de estrutura e sensibilidade dos agentes da Universidade.

No transcorrer da pesquisa, percebemos que seria interessante saber também a situação dos estudantes com deficiência no ensino médio, pois esta fase é a última antes de se ingressar no ensino superior. A análise da educação de deficientes no ensino médio nos mostra como ainda há muito a ser feito para garantir a inclusão dessas pessoas no sistema educacional e, consequentemente, uma participação social plena e ilimitada.

Partindo do questionamento se o rendimento acadêmico dos estudantes com deficiência seria diferente dos demais, organizamos esse trabalho de modo que não só encontrássemos a resposta, mas conseguíssemos compreendê-la. Para isso o trabalho foi dividido em quatro capítulos nos quais as análises dão os subsídios necessários não só

para responder a pergunta, mas também entendermos como a educação das pessoas com deficiência modificou-se da mesma forma que a percepção da deficiência.

O Capítulo 1 procura trazer um melhor entendimento sobre a deficiência. Para isso, é apresentado como a construção de modelos padronizados é gerador de segregações de grupos não apenas minoritários, mas também, vítima de opressões por não se encaixar nesse tipo de imposição onde o normal e anormal passem a existir. Neste capitulo, é apresentado o debate sobre o conceito de deficiência pela ótica da biomedicina e pela ótica social.

No Capítulo 2 foi abordada a educação das pessoas com deficiência, começando com o momento conhecido como educação especial, que tinha como fundamento a segregação dos estudantes com deficiência em salas e escolas separadas dos outros alunos. Também é falado como se deu a passagem para outro momento conhecido como educação inclusiva, que prima pela inclusão dos deficientes nas salas juntamente com os outros alunos. Em um segundo momento, o Capítulo 2 trata da educação de pessoas com deficiência no âmbito universitário, para depois ser finalizado com as ações da UnB para a promoção da inclusão dos estudantes com necessidades especiais na Universidade de Brasília.

O Capítulo 3 apresenta a técnica de pesquisa utilizada, onde e como foram coletados os dados e a explicação da importância dos dados selecionados. Neste capítulo, os cuidados éticos adotados estão mencionados detalhadamente, assim como a construção de instrumento de coleta de dados e os procedimentos de análise e comparação dessas informações.

No Capítulo 4 os resultados da pesquisa são apresentados. Primeiramente, são mostrados os números da educação de pessoas com deficiência que estão no ensino médio e universitário em todo Brasil, para em seguida apresentar esses dados fazendo o corte dos estudantes do ensino médio no Distrito Federal, chegando às estatísticas da UnB. A partir de então é apresentada a comparação dos rendimentos acadêmicos dos estudantes com deficiência e os demais estudantes na Universidade de Brasília.

Por fim, o trabalho apresenta as considerações finais da pesquisa, onde se pode perceber que a direção tomada pela questão “deficiência”, depois que as pessoas que a vivenciam entraram nessa discussão, trouxe outro enfoque no seu tratamento. Isso veio a permitir que as pessoas deficientes fossem vistas não mais como doentes e sim como

mais uma das várias expressões da humanidade, colocando a responsabilidade do surgimento das desigualdades corporais como uma responsabilidade da sociedade e não mais do indivíduo que vive em um corpo com impedimento.

CAPÍTULO I

COMPREENDENDO A DEFICIÊNCIA

1.1. A deficiência na sociedade

A construção de um modelo padrão de homem[1] embasado em pré-supostos da normalidade eurocêntrica, branca, masculina, utilitária e eficiente é um grande criador de grupos que, fugindo a essas regras, acabam por se tornar segregados. Dentre esses grupos, não há como negar que as mulheres, os negros, os pobres, os loucos e os deficientes, só para citar alguns, estão inseridos em um mecanismo de exclusão social que ainda se faz presente mesmo nos dias atuais (CLÍMACO, 2010).

Essa ideia de homem padrão, que nega as diferenças, estabelece os limites existentes dentro de uma normalidade e, conseqüentemente, fora dela há uma anormalidade que tem como objetivo reforçar o normal justamente pelo distanciamento desse padrão. Do ponto de vista do normal, cria-se a tendência de desumanizar sociedade e pessoas "anormais", o que dá suporte à exploração de uma sociedade por outra e até mesmo a opressão de classes ou grupos dentro de uma mesma sociedade (AN-NA'IM, 1991).

O padrão de normalidades dos corpos acaba por estigmatizar os que fogem a essa regra. Estes passam a ocupar espaços delimitados por seus corpos, colocando os indivíduos com essas marcas físicas em espaços pré-estabelecidos, sejam de maneira discriminatória ou mesmo paternalistas. Assim, tem-se que o estigmatizado não é somente diferente, mas acaba perdendo a condição de humano, uma vez que não se enquadra no padrão de homem (CLÍMACO, 2010).

Em se tratando das pessoas deficientes, essas ideias de anormalidade e estigma ainda continuam presentes. Mesmo tendo-se mudado tanto em matéria de legislação como um reconhecimento de grupo, e não de doença, a deficiência ainda é tida como uma marca incapacitante para os indivíduos que a possuem, fazendo com que a

[1] Utilizamos aqui a expressão homem para dar ênfase a masculinização posta como absoluta que coloca até mesmo pessoas que se enquadram nos pré-supostos eurocêntricos em condição de discriminação apenas pelo fato de serem mulheres.

experiência de se viver num corpo com deficiência pareça algo negativo. Isso pode explicar o porquê da existência de uma disputa por um termo “mais correto” que possa identificar esse grupo.

O fato é que termos como aleijados, inválidos, defeituosos, deficientes, especiais, portadores de deficiência ou necessidades especiais, entre vários outros, nos traz uma noção de violência ou mesmo eufemismo, mas que na realidade não estão preocupados com a identificação de um grupo ou identidade. Para que a deficiência começasse a perder esse viés de incapacidade, de enfermidade e mesmo de uma tragédia pessoal, foi necessário que se passasse muitos séculos.

A desvantagem pelo qual os deficientes são acometidos é de caráter social em razão do privilégio que se dá ao modelo padrão de homem. A deficiência, quando vista como mais uma expressão da diversidade humana, assim como a cor da pele e o sexo, deve ter sua existência reconhecida. Mas por essa característica não se enquadrar nos modelos padrões, as pessoas que têm algum tipo de impedimento acabam por experimentar a discriminação, a opressão e a desigualdade.

Durante muito tempo perduravam no pensamento ocidental evidências místicas para explicar os corpos com deficiência. As explicações biomédicas colaboraram para o fortalecimento da questão da deficiência como um assunto da cientificidade moderna. Nesse processo de dominação do corpo pela medicina, os impedimentos passaram a ser diagnosticados paulatinamente como patologias normais, anormais, monstruosas ou deficiências (SANTOS, 2008).

A visão da deficiência como uma característica indesejável, como algo que inferioriza a pessoa, fez com que se buscasse trazer os deficientes para os padrões da normalidade através de curas e tratamentos. Na impossibilidade de obter êxito nesta busca, que era quase a totalidade dos casos, o que se tinha como resultado era o isolamento das pessoas com deficiência, já que para a sociedade e também para os próprios deficientes, a deficiência era considerada como sinônimo de incapacidade.

Em meados do século XX, com um contingente significativo de jovens que regressavam dos campos de batalha da Segunda Grande Guerra, com lesões irrecuperáveis, os tratamentos que tinham como meta proporcionar curas, passaram a buscar a reabilitação da pessoa que agora se tornara deficiente. Mas como a deficiência

permanecia voltada para o corpo, o isolamento social pelo qual essas pessoas sempre estiveram inseridas permanecia inalterado (DINIZ, 2007).

No Brasil, a deficiência foi por muito tempo vista como uma questão que deveria ser respondida no âmbito da caridade, do assistencialismo e dos cuidados da família (FIGUEIRA, 2008). Somente no texto constitucional de 1988 é que a questão da deficiência passou a ser uma demanda social de responsabilidade do Estado, alçada no âmbito dos direitos humanos e da cidadania. A promoção da igualdade e justiça às pessoas com deficiência, a partir de então, ingressou no ordenamento jurídico brasileiro.

Mesmo com os avanços alcançados pelas pessoas deficientes, nos campos jurídicos e sociais, ainda não se tem uma percepção das potencialidades que essas pessoas possuem. Quando uma pessoa deficiente ocupa um espaço que não aquele que é reservado pelos estigmas impostos pela sociedade, a primeira reação é de estranhamento, de que essa pessoa superou seu impedimento. Esse tipo de equívoco acaba colaborando para que a deficiência seja vista como uma anormalidade e não mais uma das várias características humanas.

1.2. Conceitos de deficiência: O conceito médico versus o conceito social

Até a década de 1960, a deficiência era definida pelo modelo biomédico. Este modelo reduzia a deficiência ao corpo do indivíduo. A deficiência era tratada como um problema de saúde, devendo ter ações voltadas para sua prevenção, tratamento e reabilitação, que tinha por objetivo a cura. As pessoas com deficiência teriam que se adequar a uma sociedade que ditava os padrões de normalidade para seus membros. Os que não se enquadravam nesse padrão eram considerados anormais (AN-NA'IM, 1991).

Colocar a deficiência como doença acaba por restringir ainda mais a definição do que seja deficiência. A deficiência e a doença devem ser entendidas separadamente, visto que a primeira é uma condição permanente na qual as limitações são impostas pela falta de condições estruturais e sociais, não deixando de ser uma característica do indivíduo. Já a doença pode gerar uma limitação funcional ou corporal que acompanha o indivíduo por um período de tempo, podendo ser eliminada.

Um marco que modificou a compreensão sobre deficiência pode ser considerado a carta que Paul Hunt, sociólogo deficiente físico, enviou para o jornal inglês *The*

Guardian, em setembro de 1972. Nela, Hunt abordava a questão do isolamento físico e intelectual, no qual as pessoas deficientes estavam acometidas e, principalmente, propunha a formação de um grupo que desse voz as reivindicações dessas pessoas. Não faltaram respostas à carta de Hunt. Quatro anos mais tarde se constituiu a *Union of the Physically Impaired Against Segregation* – UPIAS, que em português significa: Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (DINIZ, 2007).

A UPIAS é considerada a primeira organização de caráter político, criada e dirigida por pessoas deficientes. Além de Paul Hunt, a Liga tinha como membro o também sociólogo e uns dos principais percussores do que ficou conhecido como modelo social da deficiência, o deficiente físico, Michael Oliver. No grupo inicial da Liga, também faziam parte os sociólogos deficientes físicos Paul Abberley e Vic Finkelstein. Essas pessoas formaram a primeira geração do modelo social da deficiência.

A discussão sobre deficiência ganhou outro sentido quando os próprios deficientes reivindicaram a palavra para falar deles mesmos. A partir daí, se buscou retirar a deficiência do corpo e colocá-la na sociedade. Deficiência não seria uma questão médica, não era por se viver em um corpo com impedimentos que uma pessoa era deficiente. A desvantagem só poderia ser percebida se o ambiente, no qual a pessoa com algum tipo de impedimento, não permitisse sua interação com a sociedade (ibid.).

Nesse sentindo, surge a definição de deficiência pelo modelo social, que não tratava a questão como um problema de saúde de quem vivência a experiência da deficiência. O tratamento não tinha que ser voltado para os corpos com impedimentos, mas sim nos espaços sociais que não estavam adequados para dar igualdade de oportunidade para todos. A deficiência não era a causa da segregação de quem a vivencia, mas sim o modo como a sociedade não está preparada para incluir esse grupo (ibid.).

O modelo social da deficiência tinha como base duas afirmações: 1: A desvantagem era conseqüência direta das barreiras impostas pela sociedade e não dos corpos com impedimentos; e 2: Eliminando essas barreiras, os deficientes seriam independentes e produtivos. Daí pode-se concluir que, para os primeiros teóricos do modelo social da deficiência, a independência era um valor fundamental para a vida

humana e o que impedia a independência dos deficientes eram as barreiras sociais (ibid.).

Por duas décadas esse modelo ficou livre de críticas, pois era considerado um modelo sólido. Mas nos anos de 1990 e 2000 esse modelo recebeu profundas críticas das teóricas feministas, principalmente no que tange a lógica de retirar as barreiras sociais para que os deficientes pudessem ser incluídos na lógica produtiva e não na crítica profunda de pressupostos morais da organização social que é voltada para o trabalho e a independência (ibid.).

Dentro dessa ótica, o modelo social da deficiência se tornava excludente por não considerar as pessoas deficientes que, acometidas por impedimentos muito graves e que, mesmo com a eliminação das barreiras sociais e físicas, não poderiam ser produtivas ou incluídas no mercado de trabalho, pois a natureza de suas limitações não dispensaria a dependência de cuidados feitos por outra pessoa. A solução apontada por essas teóricas estava associada ao entrelaçamento dos princípios de bem-estar e da interdependência pela deficiência. (SQUINCA, 2007).

Outro aspecto importante trazido pelas teóricas feministas, que havia sido esquecido pela primeira geração do modelo social da deficiência, foi o importante papel das cuidadoras dos deficientes que, segundo coloca Squinca (2007), é um ato que se tornou atribuição da mulher de acordo com a construção de seu papel sócio-cultural dentro das sociedades. Ainda segundo Squinca (2007), cuidar de crianças, idosos, doentes e deficientes são tarefas dadas, geralmente, para as mulheres.

Outro ponto questionado pelas teóricas feministas é a questão da homogeneidade das pessoas deficientes. Tal como era exposto pela primeira geração do modelo social da deficiência, a solução apontada alcançaria todas as formas de expressão da deficiência, desconsiderando as particularidades dos casos. Assim, as feministas levantaram que somente a eliminação das barreiras estruturais que impedem a participação dos deficientes no convívio social, não contemplaria as deficiências intelectuais, deficiências não aparentes e a somatória de outras questões como certas características humanas tais como raça e gênero (DINIZ, 2007).

Todo o debate feito em torno dos conceitos médico e social da deficiência acabou fazendo com que as deficiências, que estavam dentre as doenças constantes na Classificação Internacional de Doenças (CID) e, posteriormente na Classificação

Internacional de Lesão, Deficiência e *Handicap* (ICIDH) da Organização Mundial de Saúde (OMS), passassem a pertencer aos domínios da saúde com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), que tem como bases o corpo, o individuo e a sociedade (ibid.).

A discussão, iniciada nos anos de 1960, culminou em 2007, com a realização da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que gerou um documento ratificado pelo Brasil no ano de 2009. Em seu preâmbulo a Convenção reconhece a deficiência como um conceito em evolução e que esta situação é o resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições com os demais individuo (DINIZ e SANTOS, 2010).

O documento gerado por essa Convenção da Organização das Nações Unidas, que é o primeiro aprovado no século XXI, também traz uma nova definição de pessoa com deficiência como sendo aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem impedir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Essa definição tira da deficiência do indivíduo o caráter de desvantagem natural e a coloca no despreparo da sociedade em lidar com essa questão, ampliando significativamente a responsabilidade governamental na elaboração de políticas públicas voltadas para a eliminação da deficiência não nos corpos dos indivíduos, mas sim na esfera da sociedade. Como o Brasil ratificou o documento gerado por essa Convenção, todo o ordenamento jurídico brasileiro terá que ser revisto dentro dos moldes desse documento, uma vez que ela passa a ter força de emenda constitucional.

1.3. A deficiência como uma questão social

O tratamento dado a deficiência segundo os preceitos biomédicos acabava por individualizar essa questão, assim, o cuidado dos deficientes era de responsabilidade de suas famílias. Mas com o surgimento da discussão provocado pelos teóricos do conceito social de deficiência, esta passa a ser entendida como uma das expressões da questão social, que é compreendida como a relação conjuntural entre a estrutura e as ações dos

sujeitos que buscam estratégias e papeis políticos fundamentais para alcançar as alterações sociais necessárias (PEREIRA, 1999).

A primeira geração que construiu o modelo social de deficiência buscava inserir as pessoas deficientes dentro de uma perspectiva de independência e produtividade. Essa visão, não percebe que as reformulações que a sociedade necessita para que as barreiras que transformam os corpos com impedimentos em pessoas excluídas, não podem ser alcançadas dentro da lógica burguesa, pois as manifestações da questão social são os desdobramentos do capitalismo, nos quais as intervenções políticas são limitadas, pois seus objetivos são de amenizar suas expressões e não promover uma transformação profunda da sociedade (NETTO, 2001).

Assim, é fundamental que o serviço social esteja presente nesse embate, colocando a deficiência não como uma questão de saúde ou de inclusão, dentro de uma lógica capitalista, mas sim no bojo dos direitos humanos, onde se deve buscar a igualdade de oportunidades pela transformação das estruturas que essa profissão se propõe a fazer.

CAPÍTULO II

DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO

2.1. Educação especial

A educação dos deficientes seguiu os moldes de tratamento dado a esse grupo de pessoas no transcorrer da história. De início, tinha-se a negligência e o abandono comum aos deficientes, que eram perseguidos e mesmo eliminados por serem considerados atípicos e desnecessários. Por esses motivos não se imaginava ser necessário promover qualquer tipo de educação para essas pessoas (MIRANDA, 2004).

Entre o final de século XIX e meados do século XX a educação dos alunos com deficiência passou a ser feita em escolas ou turmas especiais. Essas escolas especiais davam uma educação diferente dos demais estudantes, não permitindo que as pessoas com deficiência fossem preparadas para o convívio em sociedade dando, assim, continuidade na lógica de exclusão dessas pessoas. Na realidade, essa maneira de ensino especial apenas fez a troca da instituição pela escola. A mudança de percepção só seria alcançada após as duas grandes guerras.

A educação especial tem um viés baseado no modelo médico da deficiência, tendo seu foco centrado nos impedimentos físicos e mentais das pessoas com deficiência. A educação permeada por esse modelo acaba fazendo com que as ações dessa modalidade de ensino sejam planejadas com base nas “incapacidades” e não nas potencialidades, adotando-se estratégias segregatórias como a colocação desses indivíduos em escolas próprias o que lhes tira a oportunidade do convívio e a interação comunitária.

A partir dos anos de 1970 começa a se pensar o ensino especial como forma de integrar os estudantes com deficiência ao ambiente escolar, aproximando essa modalidade de ensino daquele que era oferecido aos demais estudantes. Mas proporcionar a educação de pessoas com deficiência, com qualidade, está muito longe de somente colocar esses estudantes em salas de aula juntamente com os demais. As particularidades de cada estudante devem ser consideradas (GÓES e LAPLANE, 2004).

Em 1971, é editado na Itália o que se considera como a primeira lei de um país voltada para a eliminação de qualquer tipo de escola segregatória determinando que todos os estudantes com deficiência fossem transferidos para as escolas regulares. A implementação dessa lei se deu quatro anos mais tarde. As ações que surtiram melhores efeitos foram as dos Estados Unidos da América, fazendo com que, no fim dos anos de 1980, cerca de 69% dos estudantes com deficiência estivessem freqüentando turmas regulares do sistema de ensino (CROCHÍK, CASCO, CERON e CATANZARO, 2009).

No Brasil, os primeiros movimentos com a intenção de promover uma educação formal para pessoas com deficiência se deram nos anos iniciais da República. Na década de 1910 as crianças tidas como "anormais" eram matriculadas em escolas públicas voltadas para um atendimento específico e ainda em classes exclusivas. Essas classes eram formadas segundo o modelo da época, conhecido como pedagogia de base científica, no qual os estudantes necessitariam de meios individuais para compor sua educação, assim cada criança deveria ser objeto de estudo e tratamento particular. Por isso a diferenciação de estudantes como normais e anormais era parte dessa pedagogia (KASSAR, 2004).

Essa necessidade colocada pela pedagogia científica, sustentava a separação dos alunos "normais" dos "anormais", assim, a formação de salas homogêneas tinha respaldo racional e moderno. Segundo os preceitos de então, o objetivo seria de manter o nível dos alunos, de acordo com suas capacidades, sem que um grupo pudesse prejudicar o desenvolvimento do outro (ibid.). Essa separação entre normais e anormais faz parte de uma construção histórica que coloca a exclusão como um processo que toma como verdade a aceitação de limites estabelecidos pela sociedade. Assim a exclusão não é decorrente da diferença, nem dos impedimentos corporais, ela torna-se uma construção criada por um paradigma social (BATALLA, 2009).

Mas nem todos os "anormais" poderiam ser matriculados nas escolas destinadas aos "normais" mesmo que em salas separadas. A crença de que se deveria buscar um atendimento mais otimizado para cada caso, fez com que muitos estudiosos acreditassem na ideia de que os chamados "indesejáveis" fossem excluídos completamente das escolas dos "normais". A justificativa, segundo eles, era de que esse grupo nunca teria condições de serem educados conforme o esperado e, por esse

motivo, colocá-los em escolas, mesmo que especiais, significaria perda de tempo (KASSAR, 2004).

As escolas que ofereciam essas classes especiais eram em número muito reduzido, isso fazia com que a matrícula das crianças "anormais" tivesse um quantitativo inexpressivo, se levado em consideração o total de estudantes matriculados. Até a década de 1940, não havia uma legislação de âmbito nacional que tratasse da educação de forma universal para as unidades da Federação, daí cada estado tinha seus próprios regulamentos. Em vários deles, os alunos "anormais" eram simplesmente dispensados de freqüentar as aulas (ibid.).

A União só assumiu a responsabilidade de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional com a Constituição de 1946, mas a aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação - LDB só veio ocorrer quinze anos mais tarde. Essa lei determinava que crianças "excepcionais" fossem matriculadas no sistema geral de educação com o expresso objetivo de intregá-las na comunidade (ibid.). Na prática, essa LBD servia para regulamentar o sistema segregatório que já vigorava de forma isolada em algumas escolas públicas espalhadas pelo país.

Após a publicação da LDB de 1961, o sistema educacional foi se ampliando. Houve um grande aumento no setor privado de instituições de ensino, que também acolheu a educação especial de alunos com maior grau de impedimento por meio de instituições especializadas e assistências para grupos específicos como cegos, surdos e deficientes mentais. Já o atendimento do setor público estava mais voltado àqueles cujo impedimento não significava um comprometimento severo, possibilitando a esses estudantes serem colocados em classes especiais nas escolas públicas (ibid.).

Na década final do século XX, o debate sobre o tema da educação especial ganha novo caminho. Esse debate resultou na edição de uma resolução pelas Nações Unidas, no ano de 1994, que ficou conhecida como Declaração de Salamanca, tendo em vista que a Conferência Mundial de Educação Especial foi realizada nesta cidade espanhola. A declaração estabelecia como princípio a universalidade do direito fundamental à educação para todos, sem que haja qualquer forma de descriminação; o reconhecimento das individualidades físicas, culturais e de interesses; as diferenças de capacidade e necessidades de aprendizado; colocava que os sistemas de educação deveriam ser projetados para que atendessem as diversidades humanas; e que as escolas,

atendendo a todos, seria a forma mais eficaz de eliminar as discriminações e construir uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

Essas propostas eram voltadas para garantir aos sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional a sua integração. A Declaração trazia a questão das "necessidades educacionais especiais" que englobava não somente as pessoas deficientes, mas também pessoas marginalizadas como moradores de rua, populações distantes, nômades, minorias lingüística, étnicas e culturais, além de pessoas super-dotadas (SCHILLING e MIYASHIRO, 2008). A Declaração coloca que "as escolas regulares são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando sociedades mais abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994.)". Isso altera o papel da escola colocando-a como protagonista na transformação social, isentando o atual modelo político-econômico da responsabilidade de gerador da exclusão que impossibilita uma efetiva inclusão (SCHILLING e MIYASHIRO, 2008).

2.2. Educação inclusiva

O debate a respeito da educação inclusiva teve na década de 1990 seu momento de maior efervescência. Motivado pela discussão já existente nos Estados Unidos em anos anteriores, no qual havia a disputa por duas correntes, conhecidas como "inclusionistas totais" e "inclusionistas", defensoras de suas posições a respeito de como deveria acontecer a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional (MENDES, 2006).

A primeira corrente colocava que a inclusão deveria ser total. Os defensores dessa corrente queriam que todos os alunos, independentemente do qual fosse o grau do impedimento, tivessem suas matrículas efetuadas em classes de escolas comuns, eliminando a forma de ensino especial segregado. Os adeptos a essa corrente era conhecidos como "inclusionistas totais" (MENDES, 2006). Para eles, somente com as classes comuns, sem diferenciação, poderiam dar a oportunidade aos estudantes com deficiência de fazer amizades e mudar o estigma da incapacidade, fortalecendo assim a socialização.

A segunda corrente tinha um posicionamento menos radial. Para os "inclusionistas" os estudantes com deficiência deveriam sim ser matriculados nas

classes de escolas comuns, mas já admitiam a necessidade de serviços auxiliares e atendimentos especializados. Segundo eles, as escolas devem propiciar o desenvolvimento de seus alunos para dominar habilidades e conhecimentos que serão utilizados durante toda sua vida e para isso, entendem ser importante a utilização de meios especial tais como classes especiais, sala de recursos e mesmo escolas especiais (MENDES, 2006).

Mesmo divergentes na forma, ambas as correntes compartilhavam do pensamente de que era preciso acabar com a velha forma de educação especial, que reforçava a marginalização das pessoas com deficiência colocando-as fora do contexto educacional universal e, por conta disso, social. A passagem da escola especial para a escola inclusiva vai muita além de uma troca termológica. Especial por si só, já denota algo diferenciado, que no caso dos estudantes com necessidades especiais era usado para discriminá-los dos "comuns". Como esses estudantes passaram muito tempo separados dos demais, era preciso incluí-los. A inclusão passou a ser uma medida que procurava corrigir o modelo de educação especial e buscando a adotar um modelo de educação para todos.

Também não se pode pensar que toda pessoa com deficiência tem como freqüentar turmas regulares. É sabido que há casos de pessoas com deficiência mental necessitam da elaboração de uma didática específica para que seu desenvolvimento aconteça sem prejuízo tanto para os deficientes como para não deficientes. Ainda é comum pensar que no ambiente escolar todos são iguais e as oportunidades são as mesmas para todos, garantindo assim que a educação esteja disponível a todos os cidadãos (GÓES e LAPLANE, 2004). Esse discurso acaba por culpabilizar os grupos sociais mais discriminados pelos seus fracassos na educação e, consequentemente na sociedade. Outro aspecto relevante, que não pode deixar de ser lembrado, é que os estudantes com deficiência têm que ser vistos como parte da comunidade escolar e não como um ente que está ali só como um acessório para se cumprir as determinações legais, não afetando o projeto educacional e sim trazendo pequenos ajustes para propiciar um atendimento pontual ao estudante sob a responsabilidade geralmente exclusiva do professor da turma (ibid.).

Esse debate chegou à mesa das organizações internacionais. No ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas

de aprendizagem, ocorrida na cidade de Jomtiem, Tailândia, divulgava que somente 2% da população com deficiência em todo o mundo recebiam algum tipo de educação formal (MENDES, 2006). Esse dado deixa claro o tamanho da exclusão na qual as pessoas com deficiência estavam inseridas.

Como resultada das questões levantadas pela Conferência de 1990, a ONU realizou a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Os princípios colocados no documento originado pela Conferência, que ficou conhecido como Declaração de Salamanca, passaram nortear legislações em praticamente todos os seus países membros, fazendo com que a ideia da educação inclusiva passasse a ser uma palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas (ibid.). A importância da Declaração de Salamanca foi tamanha que, mesmo tendo passado 17 anos de sua divulgação seu texto continua atualizado o que demonstra que há muito por ser feito para que a inclusão educacional dos grupos marginalizado possa ser bem sucedida.

No Brasil, como resultado da adoção da Declaração de Salamanca, foi editada a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, normatizadora das diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), que tal como posto na Declaração, adotava como princípios a responsabilidade do Estado na promoção da educação inclusiva. Para isso, na LDBEN, consta o Capítulo V, que trata da modalidade chamada de educação especial. Neste capítulo é determinado que a matrícula dos estudantes com necessidades especiais seja feita, preferencialmente, na rede regular de ensino no qual deverá também ser ofertado apoio especializado necessário para garantir o desenvolvimento educacional desses alunos. Da mesma forma que a LDBEN coloca a matrícula de estudantes com necessidades especiais em escolas comuns, mas não de forma obrigatória, também possibilita a colocação desses estudantes em escolas especiais. A expressão *preferencialmente* evidencia que a Lei não traz meios concretos de se garantir a adequação das escolas as necessidades de seus estudantes e acaba por tirar do Estado a responsabilidade de promover a inclusão escolar em classes para todos dos alunos com deficiência.

A existência do Capítulo V da LDBEN mostra que o tema ainda permanece com certo paralelismo em relação ao sistema convencional de educação. Não se pode desmerecer os três parágrafos do referido capítulo da LDBEN, pois neles estão inseridos

as bases da educação especial brasileira, mas tratar a educação de pessoas deficientes de forma isolado é continuar com a concepção da segregação. Pensar em uma educação especifica para pessoas com deficiência é não perceber que elas fazem parte do todas as esferas educacionais, desde a educação infantil (e não educação infantil especial) passando pela formação universitária (e não formação universitária especial), é menosprezar as capacidade dessas pessoas, tirando-lhes a condição de cidadãos.

A inclusão deve ser feita de forma que não basta colocar em um mesmo espaço estudantes com e sem deficiência. Isso seria deixar essa parcela da população em condições de desigualdade. A inclusão deve ser pautada pelo respeito às diversidades, buscando os meios de se fazer com que não se crie restrição para a expansão intelectual dos estudando por conta de seus impedimentos físicos ou sensoriais. Isso vai bem longe do discurso de segregar para melhor educar (MIRANDA, 2004).

Também é preciso pensar na formação dos profissionais da educação. No debate atual há uma grande discussão em relação a como se deve dar essa formação. Para alguns estudiosos, esses profissionais deveriam ser especializados em casos específicos de atendimento, o que melhoraria as formas de fazer com os estudantes absorvessem melhor os conteúdos. Mas também há estudiosos que opinam que os profissionais devem ser formados já no início de sua vida escolar, fazendo com que eles tenham conhecimentos gerais nas diversas áreas de atendimento e que a medida que as situações fossem surgindo, o Estado deveria promover a capacitação complementar necessária.

A educação para pessoas com deficiência, historicamente, foi tratada como uma modalidade de ensino paralela ao sistema convencional de educação, sob a alegação de que, essa forma, seria uma melhor maneira de atender as demandas específicas dessa parcela da população, pois em ambientes separados esse atendimento seria mais eficiente. Essa estrutura não permitia a participação dos estudantes com deficiência em todas as atividades propostas pelas escolas (MENDES, 2006).

Aceitar que o problema está na estrutura educacional e não no corpo de educando com deficiência seria o primeiro passo a ser dado para que se chegue aos meios necessários para que professores, estudantes, comunidades e gestores públicos consigam estabelecer formas de promover uma educação não especial, mas sim inclusiva, que tenha como objetivo propiciar a todos os estudantes as oportunidades de que eles precisam para que seu desenvolvimento educacional e social seja igualitário.

2.3. Inclusão universitária

O debate sobre a educação inclusiva esteve centrado na educação básica, o que pode demonstrar como a exclusão dos estudantes com deficiência estava acentuada. Para se ter uma ideia, no que diz respeito à formação de deficientes no ensino superior brasileiro, somente em 1989 que se publicou uma lei que dispunha do tema e, mesmo assim, demorou-se dez anos para que essa lei fosse regulamentada pelo Decreto 3.298 de 1999 (SOUZA, SOARES E EVENGILISTA, 2003), citando apenas a transversalidade para todos os níveis da educação especial. Com tudo isso a inclusão de deficientes nas universidades públicas e privadas está distante da realidade.

O Decreto também definia medidas que as instituições de ensino superior deveriam adotar com o objetivo de promover uma igualdade de condições e assim garantir a permanência desses estudantes. Pelo texto do Decreto, as instituições teriam que "oferecer adaptações de provas e os meios necessários *previamente* solicitados pelo aluno portador de deficiência (BRASIL, 1999, grifo meu)", o que coloca a responsabilidade da adequação das universidades nas pessoas com deficiência.

Nesse sentido, se não houvesse estudantes com deficiência ficaria a universidade desobrigada a oferecer condições de permanência para essa parcela da população. A solução para esse equívoco veio no mesmo ano de 1999, quando o Ministério da Educação editou uma portaria colocando que a acessibilidade, para pessoas com necessidades especiais, passaria a ser um item obrigatório a ser avaliado para autorização e reconhecimento de cursos superiores bem como também para o credenciamento de novas instituições.

A parte dessas medidas, às instituições começaram e modificar suas estruturas físicas, não para se adequar a perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, mas sim para se enquadrarem as normas legais. Mesmo assim, isso fez com que alguns deficientes ingressassem no ensino superior. Segundo dados de Ministério da Educação, em 2003 haviam 5.078 estudantes com necessidades especiais no ensino superior, já em 2007 esse número saltou para 11.999 (VIEIRA, IMPERATORI e RODRIGUES, 2010).

Esse aumento de mais de 100% em quatros anos no número de estudantes com necessidades especiais, não deve ser menosprezado, ainda mais se considerarmos que,

no mesmo período, o crescimento do total de matrículas no ensino superior subiu em torno de 26%. Mas se considerarmos o número de deficientes matriculados em 2007 com o total de 4.880.381 matrículas do ensino superior percebemos que estes representam apenas 0,24% do total de estudantes universitários.

Outro aspecto que também contribui para haver um aumento de deficientes nas faculdades foi a Lei 11.096 de 2005 que instituiu o Programa Universidade para Todos – ProUni, pois em seu Artigo 7º é colocado como obrigação para as instituições participantes que haja um percentual de bolsas destinadas a pessoas com deficiência.

2.4. A Universidade de Brasília com seu Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

A Universidade de Brasília (UnB) foi fundada em 1962 com a promessa de reinventar a educação superior, misturando os vários saberes a fim de formar pessoas dispostas a transformar o país. Seus principais mentores foram o antropólogo Darcy Ribeiro, o educador Anísio Teixeira e o arquiteto Oscar Nyemayer. A intenção desse trio era criar uma universidade que tivesse uma experiência educadora que uniria os mais modernos meios de pesquisas com uma produção acadêmica capaz de contribuir para a melhoria da realidade brasileira (RIBEIRO, 1995).

Mas mesmo sendo pensada no mesmo período em que se deu início a discussão do conceito social da deficiência, os idealizadores da UnB não consideraram essa questão, uma vez que, o início da construção da UnB, indica não havia conhecimento do debate que se fazia acontecer no cenário internacional fazendo com que a Universidade de Brasília fosse construída sem pensar a questão da inclusão de pessoas com deficiência. Os reflexos disso só foram sentidos duas décadas depois da fundação da UnB e para que se tenha não somente uma estrutura física, mas uma comunidade universitária inclusiva precisa-se fazer muita coisa.

Segundo dados do Sistema de Informações Acadêmica da Graduação e Pós-Graduação – SIGRA/SIPPOS houveram somente 12 estudante com necessidades especiais formados antes de 1999. Os primeiros alunos com deficiência chegaram à Universidade de Brasília na década de 1980, mas como não havia um mecanismo que registrasse esses alunos como deficientes, o que só foi criando no ano de 1987. A

existência dessas alunos é conhecido devido aos relatos de servidores que conviveram com eles. Pesquisando seus históricos no SIGRA, foi observado que esses alunos não conseguiam ter um bom desempenho acadêmico e, por isso, não concluíam seus cursos. Percebeu-se que o problema não poderia ser relacionado à deficiência deles, mas, sim a falta de preparo da Universidade em atender esse público. Em 1987 se teve as primeiras ações para o tratamento da questão, mas sem efeito práticos que gerassem resultados, pois elas limitavam-se a buscar formas de concientização que não trouxeram avanços concretos que pudessem transforma a realidade da UnB no que diz respeito a questão do acesso e permanência das pessoas com deficiência na Universidade (SOUZA, SOARES e EVANGELISTA, 2003).

Três anos mais tarde, foi criada uma nova comissão que não apenas apresentaria sugestões para a solução dos problemas dos estudantes com deficiência, mas definiria um projeto de ensino especial para a Universidade. Essa comissão tinha um prazo de 60 dias para apresentar esse projeto, que deveria ser uma ideia concreta para atender os estudantes com necessidades especiais de modo a definir uma política de atenção permanente a esses estudantes dentro na UnB. Essa comissão concluiu que a política de ensino especial deveria ser institucionalizada e incluir ações nas áreas de ingresso e permanência de estudantes com necessidades especiais na Universidade, além da formação dos professores para atendimento desses alunos. Dessa forma, a Universidade passou a elaborar uma política de inclusão que superasse as ações isoladas (VIEIRA, IMPERATORI e RODRIGUES, 2010).

Em 1994, foi criada mais uma comissão. Desta vez para avaliar a estrutura física do campus e também desenvolver projetos, propostas e ações adequadas para garantir o melhor atendimento dos estudantes com necessidades especiais. Essa comissão deixou como principal legado as estratégias de apoio ao ingresso dos vestibulandos com deficiência, promovendo condições de igualdade para que estes pudessem ser avaliados de maneira justa. A partir de tais ações, concluiu-se a importância da manutenção de um tratamento igualmente diferenciado durante a permanência desses estudantes com deficiência na UnB, para que os mesmos tivessem oportunidades iguais de acesso a uma formação de qualidade e conquistassem com sucesso suas diplomações (VIEIRA, IMPERATORI e RODRIGUES, 2010).

Quatro anos mais depois, a Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS do Decanato de Assuntos Comunitários – DAC faz uma proposta de mudança na forma de gerir as ações voltadas para estudantes com deficiência. Dessa proposta, em 22 de outubro de 1999, é criado o então Programa de Apóio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB – PPNE constituído então por seis grupos de trabalhos (Assessoria de Comunicação Social, Centro de Seleção e Promoção de Eventos, Decanato de Assuntos Comunitários, Decanato de Graduação, Faculdade de Educação, Prefeitura e PNE universitário) que envolvia setores estratégicos da Universidade (SOUZA, SOARES e EVANGELISTA, 2003).

As ações do PPNE, que passou a ter o nome de Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, visam propiciar e garantir condições para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com necessidades especiais por meio da consolidação de uma rede de apoio da Universidade e da garantia de uma prática cidadã na comunidade universitária. Para alcançar êxito em suas ações, o PPNE tem por objetivo articular a formação de profissionais e o desenvolvimento de pesquisa e trabalhos na área da deficiência; promover a integração das pessoas com deficiência da UnB com toda a comunidade universitária; eliminar as barreiras arquitetônicas nos campi; e orientar os colegiados dos cursos nas questões que tratem do educando com necessidades especiais (VIEIRA, IMPERATORI e RODRIGUES, 2010).

Atualmente os usuários que procuram atendimento no PPNE são os alunos, servidores e professores com necessidades especiais, pessoas que buscam conhecer o tema da inclusão de deficientes e entidades públicas e privadas que querem promover ações inclusivas em seus ambientes. O Programa tem como público-alvo, principalmente, pessoas com deficiência ou necessidade educativa especial, abrangendo: deficiências física, auditiva e visual, paralisia cerebral, dislexia, déficit de atenção e hiperatividade e autismo. Atende também pessoas com necessidades especiais temporárias, tais como gestantes, lactantes, pessoas com doenças contagiosas, com membros engessados, obesos, pacientes em pós-operatório ou com eventual problema clínico, idosos, entre outros.

Na UnB, a Resolução CEPE/UnB 48 de 12 de setembro de 2003 dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares de graduação e pós-graduação, com necessidades especiais cadastrados no Programa. De acordo com essa Resolução, os

estudantes cadastrados no PPNE poderão solicitar tempo adicional para realização das provas; adaptação de recursos instrucionais como material pedagógico e equipamentos; adaptação de recursos físicos com adequação de ambiente de comunicação; e apoio especializado necessário, intérprete de língua de sinais e ledor, conforme a necessidade educacional apresentada.

Para que o estudante tenha acesso a tais direitos, é necessário realizar o cadastramento com a equipe do Programa. A identificação dos estudantes com necessidades especiais é realizada, basicamente, de duas maneiras. A primeira acontece ainda no processo seletivo para ingresso. Os candidatos que solicitam atendimento especial para realização da prova de vestibular, PAS e transferência facultativa são mapeados e, quando divulgada a relação de aprovados, verifica-se quais figuram na lista para que se possa estabelecer o próximo contato. A segunda forma é via demanda espontânea, como no caso de estudantes que possuem alguma deficiência não informada durante o processo seletivo e, ao entrar na universidade, tomou conhecimento do Programa, ou daqueles que vêm transferidos de outra universidade. Também há casos em que os estudantes com necessidades especiais são identificados pelos departamentos ou setores da UnB e são encaminhados para cadastramento no PPNE.

O cadastramento só é realizado mediante manifestação de interesse do próprio estudante e sua homologação ocorre apenas apresentado o relatório médico. Nesse acolhimento é realizada uma entrevista com o estudante sobre sua situação acadêmica, as condições socioeconômicas e principais adaptações necessárias para sua permanência na Universidade, além de suas dificuldades e potencialidades. A partir dessa formalização do ingresso no Programa o estudante passa a ser acompanhado pela equipe que é composta por assistentes sociais, psicóloga escolar e pedagoga.

O PPNE orienta suas ações pelo marco legal da Constituição Federal, da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Além desse ordenamento jurídico, o Programa procura atuar de acordo com as discussões que envolvam a questão da deficiência. Neste sentido, a adoção do conceito de deficiência trazido com a Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência já era adotado pelo PPNE antes de sua ratificação.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1. Técnica de pesquisa

Essa pesquisa tem por objetivo descobrir se há diferença no desempenho acadêmico dos estudantes que vivenciam a experiência da deficiência física ou sensorial, atendidos pelo Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE, por meio de uma comparação com o rendimento acadêmico dos demais estudantes da Universidade de Brasília.

Para fins deste trabalho, optou-se por mensurar o rendimento acadêmico como sendo o tempo levado, em semestres letivos, para que o estudante conseguisse sua formação. Como para esta pesquisa foram utilizados dados de estudantes que realizaram seus cursos em períodos distintos, a análise comparativa das menções não foi considerado o melhor método, uma vez que as disciplinas dos cursos sofrem, constantemente, alterações em suas ementas e também em seus currículos. Outro fato que justifica a escolha do tempo de permanência para formação como parâmetro é que, para realizar uma análise do rendimento por disciplinas, todos os estudantes pesquisados deveriam tê-las cursado nas mesmas condições, ou seja, os mesmos professores, ambientes e materiais.

Na Universidade de Brasília existe o Índice de Rendimento Acadêmico – IRA que é utilizado como meio de seleção por alguns programas da universidade. Esse índice leva em consideração vários fatores como o número de disciplinas trancadas e a posição do estudante em relação fluxo de seu curso. Mas em muitos casos, a universidade não proporciona condições dos alunos permaneceram dentro do fluxo de seus cursos, tendo em vista que certas disciplinas não dispõem de professor em alguns semestres, o que acaba por influenciar no IRA dos alunos. Também é importante ressaltar que os trancamentos de disciplina nem sempre são em decorrência do desempenho acadêmico dos estudantes, mas sim de fatores subjetivos que a rigorosidade da matemática do IRA não leva em consideração.

A pesquisa se deu pelo método quantitativo, buscando nas pastas de arquivos de estudantes cadastrados no PPNE os dados que nos mostraram a média de tempo que eles levam para se formar. Os dados globais dos estudantes da Universidade foram obtidos junta a Secretaria de Administração Acadêmica – SAA. Assim foi possível fazer a comparação dos rendimentos desses dois grupos.

Mas para que os resultados apresentados fossem melhor compreendidos, foi feito um levantamento da situação dos estudantes com necessidades especiais inseridos no ensino médio em âmbito nacional e no Distrito Federal. Para isso, buscamos dados junto Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP por meio do Censo Educacional 2010 e da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – SEE/DF.

Além disso, foram feitas comparações em relação ao potencial de pessoas com deficiência que poderiam estar cursando a universidade e os que efetivamente alcançaram esse segmento educacional por meio do cruzamento dos dados do Censo 2000 e 2010 juntamente com os dados de Censo Escolar 2010, SEE/DF e UnB.

A escolha pelo levantamento da situação dos estudantes com necessidades especiais no ensino médio teve como motivação o fato deste segmento da educação formal ser o último estágio antes que se possa entrar na educação superior. Ressalta-se, assim, que o ingresso no ensino superior é resultado de uma trajetória na vida escolar. Os resultados encontrados estão apresentados com seus números absolutos, mas para que o entendimento ficasse mais claro, foi feito a transformação desses quantitativos em números relativos, possibilitando uma comparação proporcional dos resultados gerais com os resultados dos estudantes com necessidades especiais.

A apresentação da pesquisa segue uma sequência que traz primeiramente os dados de nível nacional, em seguida distrital e por último da UnB. Sempre apresentando os dados globais para depois apresentar os dados referentes aos estudantes com necessidades especiais. A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência coloca em seu primeiro artigo que

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

mas como os registros dos sistema acadêmicos da UnB mencionavam o termo “portador de necessidades especiais” em alguns momentos essa termologia será utilizada nesta pesquisa.

Como o PPNE atende diversos tipos de necessidades especiais, e os dados nacionais e do Distrito Federal consideram o universo dessas pessoas, a pesquisa apresenta a comparação do universo dos estudantes com todos os que têm necessidades especiais e também a comparação dos estudantes com deficiência física, visual e auditiva tanto com o universo dos estudantes, como com todos os estudantes com necessidades especiais.

Com a institucionalização, em 1999, do PPNE na UnB, ligado a Vice-Reitoria, a universidade passou a dar uma atenção especializada para essa parcela da comunidade universitária, dando uma resposta à questão da inclusão de pessoas com deficiência, que antes não tinham suas necessidades atendidas, fazendo com que sua vida acadêmica fosse reduzida por, segundo o conceito social de deficiência, estar num ambiente que não permitia a sua interação.

As ações que o PPNE desenvolve estão relacionadas a adequação dos aspectos físicos, como a falta de banheiros adequados, rampas entre desníveis, elevadores, calçamento e mobiliário inadequados, acesso a conteúdos didáticos e pedagógicos e principalmente aspectos atitudinais provenientes dos paradigmas nos quais as pessoas com deficiência estão inseridas.

Durante os anos de existência do Programa já foram cadastrados 158 estudantes com necessidades especiais, sendo que destes 52 tinham impedimentos físicos ou sensoriais. Atualmente, estão cadastrados 74 estudantes no PPNE sendo 32 deles deficientes físicos e sensoriais. É importante pesquisar se as ações executadas pelo Programa surtiram efeitos e se estão promovendo a inclusão dessas pessoas no ambiente universitário.

Como o Programa atende também pessoas com alguns tipos de transtornos e necessidades especiais temporárias (gravidez, membros engessados por motivo de acidente e certos tipos de doenças) foi preciso selecionar as pastas com os dados dos estudantes que possuem impedimentos físicos ou sensoriais.

Acreditamos que são as pessoas com impedimentos físicos e sensoriais as que mais sofrem com a discriminação da sociedade causada por se vivenciar a experiência de um corpo com deficiência, mas mesmo assim, foram objeto de análise nesta pesquisa os arquivos das pessoas cadastrados no Programa que tem outros tipos de necessidades especiais, pois mesmo não se enquadrando como deficientes físicos ou sensoriais, elas são consideradas pelos órgãos de pesquisas educacionais.

Os dados que foram levantados no Programa estavam relacionados aos estudantes com necessidades especiais egressos da Universidade de Brasília compreendidos no intervalo de tempo entre 1999 e o primeiro semestre de 2011, o que possibilitou identificar o número de estudantes em cada curso e o tempo médio levado para sua formação, contados em semestres. A pesquisa não avançou no segundo semestre de 2011, pois esses dados só estarão disponíveis no início de 2012.

A partir desses primeiros resultados, foram levantados junto a Secretaria da Administração Acadêmica da Universidade de Brasília – SAA/UnB, os dados referentes ao universo de estudantes da Universidade, que se formaram no segundo semestre de 2010, o que possibilitou que fosse feita uma comparação do rendimento acadêmico entre todos os estudantes com necessidades especiais formados com os demais estudantes da UnB.

Para auxiliar na coleta dos dados no PPNE, foi utilizado um instrumento que serviu para sua sistematização. Esse instrumento consistia de fichas nas quais os dados que nos interessam foram catalogados de forma quantitativa, não permitindo a identificação do estudante. Em relação aos dados utilizados oriundos da SAA, foram solicitados junto a este órgão, os relatórios produzidos com os dados dos Sistemas de Informações Acadêmicas da Graduação e Pós-Graduação – SIGRA/SIPPOS.

Como o PPNE não atende somente estudantes com impedimentos físicos e sensoriais e por acreditar que os outros grupos não estão tão expostos aos estigmas geradores das discriminações sociais e a impedimentos causados pela falta de estrutura apropriada, pois seus corpos não aparentam vivenciar a experiência da deficiência, entendemos que mesmo assim, após percebemos que a nível nacional e distrital esses tipo de necessidades especiais são tratados numericamente como pessoas com deficiência mesmo que as suas demandas sejam distintas quando comparadas as

demandas dos deficientes físicos e sensoriais, consideramos seus e aqui tratamos eles como universo das pessoas portadoras de necessidades especiais,

3.2. Cuidados éticos

Mesmo a pesquisa se concentrando em uma análise de dados disponíveis nos arquivos do PPNE e da SAA, foi solicitado revisão ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília para que se pudesse dar início a execução da pesquisa.

O primeiro grupo é o de estudantes castrados como portadores de necessidades especiais, que deram origem a um segundo grupo que é o das pessoas que vivenciam a experiência de habitar um corpo com deficiência física ou sensorial e, por fim, o terceiro grupo que é formado pelo universo dos demais estudantes da Universidade.

Como o que foi utilizado na pesquisa são dados desassociados de indivíduos, solicitamos ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília a dispensa de utilização de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que não foram expostos casos ou opiniões pessoais.

Os dados apresentados nesta pesquisa serão de posse do PPNE e poderão ser utilizados em outras pesquisas desde que seja assegurado o sigilo, a confidencialidade das informações dos pesquisados e mesmo assim com a permissão da instituição.

3.3. Levantamento de dados

O instrumento construído para esta pesquisa consistiu de uma ficha para que os dados pudessem ser catalogados de acordo com as informações (curso, tempo em semestre que se levou para formação) que deram os elementos necessários para se chegar aos resultados que esta pesquisa apresenta.

Em muitos cursos, o número de estudantes com deficiência era pequeno. Por isso optou-se por utilizar a média para fazer as comparações. Nos casos em que foram encontrados disparidades, como um número muito elevado ou diminuindo, em relação ao padrão, foi aplicado o recurso de se descartar os valores extremos, contabilizando apenas os valores meios para a obtenção da média.

É importante considerar que em todos os casos, foi considerado para a contabilidade dos tempos de permanência dos estudantes com necessidades especiais, o momento de ingresso na UnB e não o momento de cadastramento no PPNE, tendo em vista que o objetivo da pesquisa era comparar as médias do rendimento acadêmico dessas estudantes com os demais.

Em relação à sistematização dos dados referentes aos estudantes de Pós-Graduação[2], é fundamental informar que na apresentação dos dados, tanto para os estudantes com necessidades especiais quanto para os demais estudantes, não houve uma discriminação entre os tempos de permanência dos níveis de mestrado e doutorado. Os dados foram obtidos pela média da soma do tempo de permanência médio do mestrado com o tempo de permanência médio do doutorado, chegando assim a um valor único para a Pós-Graduação.

Os estudantes foram, primeiramente, agrupados por curso, em seguida foi calculada a média de tempo necessário para a formação dentro dos respectivos cursos, depois foi feita a análise do tempo geral que os estudantes cadastrados no PPNE como portadores de necessidades especiais levaram para se formar e, por fim, foram separados os dados dos estudantes com deficiência física e sensorial. Esses dados foram comparados com os dados do universo de estudantes da Universidade de Brasília seguindo o mesmo principio: comparar as médias do tempo de formação por curso e, em seguida, a média que os estudantes da Universidade levam para formar.

Para enriquecimento desta pesquisa, também iremos comparar o rendimento acadêmico dos estudantes com deficiência física e sensorial, com todos os estudantes da UnB e também com todos os estudantes cadastrados como portadores de necessidades especiais, objetivando saber se o rendimento acadêmico é diferenciado segundo essa característica e se as ações realizadas pelo PPNE estão conseguindo fazer com que a Universidade consiga efetivamente eliminar as barreiras que colocam essas pessoas em uma verdadeira situação de deficiência.

[2] Os cursos de pós-graduação em nível de mestrado têm duração de quatro semestres e em nível de doutorado a duração é de oito semestres.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DA PESQUISA

4.1. Educação em números de pessoas com necessidades especiais.

Tendo em vista que a deficiência é um conceito que se altera ao longo do tempo e que após o debate iniciado na década de 1970 onde, pela primeira vez, os próprios sujeitos que a vivenciam tomam para si a voz no discurso e colocam seus questionamentos e posições a respeito do que ela seja, cominando em um conceito em que a discriminação não é causada pelos impedimentos físicos, mas sim pelos impedimentos sociais aos quais as pessoas com deficiência sofreram e ainda sofrem, esta pesquisa busca mostrar se a deficiência pode ou não influenciar no desempenho acadêmico dos estudantes da Universidade de Brasília.

De início, é importante saber que na Universidade de Brasília – UnB foram registrados, até o segundo semestre de 2010, 225 estudantes com necessidades especiais. Esse dado não é preciso, pois, segundo o Sistema de Informações Acadêmicas da UnB – SIGRA, e o Sistema de Informações Acadêmicas da Pós-Graduação – SIPPOS, o primeiro registro de um aluno como portador de necessidades especiais[3] é do segundo semestre de 1987. Ainda segundo o SIGRA/SIPPOS, de 1987 a 1999, ano de criação do Programa de Apoio a Pessoa com Necessidades Especiais da UnB – PPNE, foram registrados um total de 12 estudantes com necessidades especiais.

Vale lembrar que as primeiras ações voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência na UnB tiveram início em 1987 o que poderia ser uma explicação para que o primeiro registro tenha ocorrido somente neste ano, pois antes desse período, já haviam alunos com deficiência nos cursos da Universidade que não foram registrados e motivaram a criação das ações para esse seguimento. Para confirma essa tese, foi feita uma pequena pesquisa na qual verificou-se que um ex-aluno com necessidades especiais

[3] A utilização da expressão "portador de necessidades especiais" justifica-se por ser o termo adotado nos Sistema de Informações Acadêmica e Sistema de Informações Acadêmica da Pós-Graduação da Universidade de Brasília – SIGRA/SIPPOS – UnB.

que fazia curso na UnB, anterior a 1987 não custava como portadores de necessidades especiais nos registros do SIGRA/SIPPOS.

4.2. Números do ensino médio em âmbito nacional

Antes de considerar os dados dos estudantes da Universidade de Brasília, seria interessante analisar alguns aspectos referentes à educação básica, mas precisamente sobre o ensino médio, último estágio da educação formal antes de se ingressar na formação universitária. Em nível nacional, de acordo com o Censo Escolar 2010 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP do Ministério da Educação – MEC, estão matriculados no ensino médio 8.357.675 alunos. Desses temos 28.667 estudantes registrados como alunos especiais.

Considerando que, de acordo com os dados de Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a parcela da população com deficiência em idade entre 15 e 19 anos é de 1.250.200, isso significa dizer que pouco menos de 2,3% da população com deficiência em idade de freqüentar o ensino médio estão matriculados. Segundo dados preliminares do Censo 2010, o total da população brasileira com idade entre 15 e 19 anos é de 16.960.870. Se observarmos o número da população com idade entre 15 e 19 anos que está cursando o ensino médio, constatamos que 51% dela não está matriculada nesta fase da educação. Os números estão muito distantes quando pensamos na população com deficiência.

4.3. Números do ensino médio no âmbito do Distrito Federal

Em se tratado do Distrito Federal, segundos os dados preliminares do Censo 2010, a população do DF compreendida na faixa dos 15 a 19 anos é de 220.745 e de acordo com o Censo Escolar 2010 o número de pessoas que estão matriculadas no ensino médio é de 84.444. Esse número equivale a 38,2% das pessoas com a idade ideal para estar cursando o ensino médio. O número de estudantes com necessidades especiais que estão no ensino médio, pelos dados da Secretaria de Estado da Educação de Distrito Federal – SEE/DF, é de 994 o que significa que somente cerca de 1,2% dos estudantes do ensino média têm necessidades especiais. Considerando somente os

estudantes com deficiência física, visual e auditiva, temos, segundo os dados da SEE/DF, um total de 511 estudantes com essas características, o que representa 0,6% do total dos estudantes que estão cursando o ensino médio.

Tendo como base os 17.779 estudantes matriculados no último ano do ensino médio e que destes 250 são cadastrados como estudantes com necessidades especiais, o que equivale a 1,4% dos estudantes do último ano do ensino médio. Tratando-se somente os estudantes com deficiências físicas, visuais e auditivas temos um total de 134 alunos, o que corresponde a 0,75% dos estudantes do último ano do ensino médio.

A tabela a seguir mostra o quantitativo de deficientes no ensino médio separados pelo tipo de deficiência, distribuídos pelas três séries do ensino médio:

TABELA 1: Distribuição dos tipos de deficiência nas séries do ensino médio em 2011.

Tipo de deficiência	1º ano	2º ano	3º ano	Correção Fluxo	Total
Deficiência visual	22	21	22	1	66
Deficiência auditiva	98	80	58	1	237
Surdosegueira	1	–	1	–	2
Deficiência física	92	58	53	3	206
Deficiência intelectual	131	95	66	–	292
Transtornos globais desenvolvimento	21	11	7	–	39
Altas habilidades/superdotação	62	46	43	1	152
Total	427	311	250	6	994

Fonte: SEE/DF
Elaboração própria

4.4. Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília, de 1987 a 2010, registrou 225 estudantes como portadores de necessidades especiais. Destes 67 ainda estão cursando a Universidade, espalhados em 37 dos 99 cursos presenciais de graduação e também 11 dos 62 cursos de

pós-graduações oferecidas pela instituição. Segundo dados o SIGRA/SIPPOS, já passaram pela UnB 158 estudantes portadores de necessidades especiais dos quais 138 foram da graduação e 20 foram da pós-graduação. A quantidade de estudantes cadastrados como portadores de necessidades especiais que se formaram é de 113 alunos, o que representa em torno de 71% desses estudantes. Cabe lembrar que esses números dizem respeito a todos os estudantes cadastrados no SIGRA/SIPPOS como portadores de necessidades especiais, uma vez que esse sistema não faz distinção quanto ao tipo de necessidade.

No Segundo semestre de 2009 o PPNE e a Secretaria de Administração Acadêmica – SAA, que é a responsável pelo SIGRA/SIPPOS, fizeram uma ação que visou comparar os respectivos cadastros a fim de encontrar distorções. Esse ação, possibilitou identificar que alguns alunos cadastrados no SIGRA/SIPPOS não estavam cadastrados no PPNE, que após entrar em contado com eles percebeu que muitos não apresentavam nenhum tipo de necessidade especial e só tinham sido cadastrados por que haviam preenchido o campo "Portador de Necessidades Especiais" no Formulário de Registro de Aluno. Neste sentido, a questão da necessidade especial foi mal interpretada, compreendendo, por exemplo, estudantes que possuíam alguma dificuldade de visão, mas que não se caracterizavam com deficiência.

Também foi percebido que alguns alunos com necessidades especiais não eram cadastrados por motivos pessoais. Em decorrência desse trabalho, o PPNE passou a ser o responsável pela identificação e encaminhamento para a SAA poder cadastrar os alunos com necessidades especiais na UnB e também houve um enxugamento nas informações do SIGRA/SIPPOS retirando-se os alunos cadastrados como portadores de necessidades especiais indevidamente e acrescentando-se os que não constavam no cadastro. É importante destacar que desde sempre o cadastramentos dos estudantes com necessidades especiais foi facultativo e, por conta disso, mesmo não tendo dados precisos é sabido que alguns deles optam por não se cadastrarem.

Para que a pesquisa pudesse alcançar seu objetivo, foi necessário consultar os arquivos individuais dos estudantes nos registros do PPNE, o que possibilitou estabelecer um corte no qual seriam considerados os dados dos estudantes com deficiência física e sensorial. Como o PPNE passou a monitorar esses estudantes somente a partir de 1999, não foram considerados os dados dos 12 estudantes

encontrados no SIGRA/SIPPOS de 1987 a 1999, pois não houve a possibilidade de inditificar quais seriam suas necessidades especiais.

4.4.1 Graduação

Em relação aos 138 estudantes de graduação, encontramos na análise dos arquivos do PPNE, juntamente com as dados do SIGRA/SIPPOS, que 97 deles obtiveram sua diplomação, 19 foram desligados por não comprimento de condição[4], 11 abandonaram o curso, 4 desligaram-se voluntariamente, 6 mudaram de curso e 1 faleceu.

Em seguida é apresentado uma tabela onde se pode observar a distribuição dos alunos portadores de necessidades especiais nos curso da UnB que se graduaram. Também é colocado na tabela a média de permanência por curso de todos os alunos portadores de necessidades especiais e a média geral dos demais alunos da UnB que formaram, nos mesmos cursos, no seguindo semestre de 2010 obtidos juntamente com a Secretaria de Planejamento da Universidade de Brasília e são referentes ao segundo semestre de 2010:

TABELA 2: Distribuição dos PNE's[5] pelos cursos de Graduação da UnB, de 1999 a 2010, média de permanência em semestres dos PNE's e dos demais estudantes.

Curso	Nº de alunos PNE's formados	Permanência em semestres dos PNE's	Permanência em semestre dos demais alunos
Administração	6	9	9,41
Arquivologia	3	9	8
Artes Cênicas	2	14,5	11,6
Artes Plásticas	2	9	11
Biblioteconomia	2	11,5	8,96
Ciência da Computação	2	13,5	10,86
Ciência Política	1	9	9
Ciências Biológicas	4	11,75	9,2

[4] Na UnB, os estudantes têm que cursar com aproveitamento quatro disciplinas no período de dois semestres. Quando essa condição não é cumprida o estudante é desligado da Universidade.

[5] Pessoas com necessidades especiais.

Ciências Contábeis	5	10	10,64
Ciências Econômicas	3	9	9,63
Ciências Sociais	11	10,09	9,88
Computação	1	14	12
Comunicação Social	4	9,49	9,85
Desenho Industrial	1	11	10,33
Direito	4	11,25	11,42
Enfermagem e Obstetrícia	2	14	9,9
Engenharia de controle. e automação.	1	19	–
Engenharia de redes	2	11	10,77
Engenharia Elétrica	1	14	10,71
Engenharia Florestal	1	12	11,24
Engenharia Mecânica	2	11	10,8
Estatística	1	12	8,89
Filosofia	2	7,5	11,18
Geografia	1	8	9,3
História	2	11,5	10,59
Letras - PBSL	2	8,5	9,91
Letras – Espanhol	1	9	11
Letras - Francês	1	12	10
Letras – Inglês	2	10	10
Letras – Japonês	2	10	12
Letras - Língua Portuguesa	1	14	9,91
Matemática	3	10	9,41
Medicina	1	12	12,11
Pedagogia	12	10	9,13
Psicologia	2	12,5	10,97
Química	3	8,66	10,06
Serviço Social	5	9,2	8,4
Média em semestres		**11,02**	**9,94**

Fonte: PPNE, SPL e SIGRA
Elaboração própria

De acordo com a tabela podemos verificar que a média de semestre que os alunos portadores de necessidades especiais da UnB levem para se graduar fica um pouco acima de 11. Enquanto que a média dos demais estudantes da UnB formados no segundo semestre de 2010 gira em torno de 10 semestres. Do total de 37 cursos analisados os estudantes cadastrados como portadores de necessidades especiais tiveram médias melhores em 13 deles, sendo que houve 2 empates e um que não foi possível

fazer comparação tendo em vista não haver sistematização de dados gerais do curso de Engenharia de controle e automação. Em 21 cursos analisados os índices médios foram melhores para os dados gerais.

Também é importante observar que o tempo médio para graduação tanto dos estudantes portadores de necessidades especiais quanto os índices gerais não apresentam discrepâncias entre si. As maiores diferenças foram encontradas nos cursos de Enfermagem e Obstetrícia com uma diferença de 4,1 semestres a mais para os portadores de necessidade especiais e o curso de Filosofia com uma diferença de 3,68 semestres a mais no índice geral.

Considerando somente os estudantes com deficiência físicas, visuais e auditivas que se graduaram, temos que até o segundo semestre de 2010 passaram pela UnB 52 estudantes com essas características. A tabela que se segue, tal como a anterior, apresenta a distribuição desses alunos formados pelos cursos da UnB, a média em semestre de permanência dos alunos com deficiências físicas, visuais e auditivas e a média geral, segundo dados da SPL, dos demais 1.224 alunos da UnB que formaram nos mesmos cursos no seguindo semestre de 2010:

TABELA 3: Distribuição dos estudantes com deficiências físicas, visuais e auditivas pelos cursos de Graduação da UnB, de 1999 a 2010, suas médias de permanência em semestres e dos demais estudantes

Curso	Nº de alunos com deficiências físicas, visuais e auditivas formados	Permanência em semestres dos deficientes físicos, visuais e auditivos	Permanência em semestre dos demais alunos
Arquivologia	2	8,5	8
Artes Cênicas	1	17,00	11,6
Artes Plásticas	2	11,50	11
Biblioteconomia	1	10,00	8,96
Ciênc. Econômicas	1	8,00	9,63
Ciência da Computação	1	14,00	10,86
Ciências Biológicas - Bach.	1	17,00	9,2
Ciências Contábeis	4	10,5	10,64
Ciências Sociais	3	13	9,88

Direito	3	11,00	11,42
Enfermagem e Obstetrícia	2	13,00	9,9
Eng. Cont. e Autom.	1	19,00	–
Engenharia de redes	2	11,00	10,77
Engenharia Elétrica	1	14,00	10,71
Engenharia Mecânica	1	12,00	10,8
Filosofia - Bach.	1	5,00	11,18
Letras - Espanhol	1	9,00	11
Letras - Japonês	2	11,00	12
Letras – PBSL	1	6,00	9,91
Matemática	3	10,00	9,41
Medicina	1	12,00	12,11
Pedagogia	7	10,43	9,13
Psicologia	2	12,5	10,97
Química – Bacharelado	2	9,00	10,06
Serviço Social	5	9,20	8,4
Média em semestres		**11,34**	**9.9**

Fonte: PPNE, SPL e Sigra
Elaboração Própria

Segundo os dados constantes na tabela, podemos verificar que a média de tempo que os estudantes com deficiências físicas, visuais e auditivas está um pouco superior a dos 11 semestres. Enquanto que a média em semestres dos demais alunos que formaram nos mesmos cursos fica perto de 10. Essa diferença de 1 semestre não é suficiente para afirmar que há desvantagem para o primeiro grupo de estudantes.

Comparando o rendimento de todos os estudantes cadastrados com necessidades especiais com o rendimento dos estudantes com deficiência física, visual e auditiva, percebemos que a diferença de tempo em semestres para que eles cheguem a se graduar é insignificante e quando considerado o rendimento de todos os estudantes dos cursos em que há pessoas com deficiência física, visual e auditiva a diferença permanece inalterada quando comparado ao quadro geral.

4.4.2 Pós-Graduação

No que diz respeito aos estudantes que fizeram pós-graduação, segundo os dados encontrados no SIGRA/SIPPOS, temos que, até o segundo semestre de 2010, dos 20 estudantes de pós-graduação cadastrados como portadores de necessidades especiais, 16

conseguiram sua titulação, 2 foram desligados por falta de rendimento e 2 desligaram-se voluntariamente.

A tabela abaixo mostra os dados dos estudantes da pós-graduação e sua distribuição nos cursos ofertados pela UnB. Ela está organizada para trazer os números de estudantes portadores de necessidades especiais em cada curso que obtiveram o titulo bem como o tempo médio em semestres necessários para esta titulação e a média geral dos estudantes dos mesmos cursos em que foram encontrados estudantes com necessidades especiais:

TABELA 4: Distribuição dos PNE's pelos cursos de Pós-Graduação da UnB, de 1999 a 2010, média de permanência em semestres dos PNE's e dos demais estudantes

Curso	Nº de alunos PNE's formados	Permanência em semestres dos PNE's	Permanência em semestre dos demais alunos
Educação	2	4,5	7
Geologia	1	8	7
Linguística	3	5	5
Ciências da Informação	1	6	7,5
Direito	1	5	5
Engenharia Elétrica	1	5	5,6
Estruturas e Construções	2	8,5	9
Matemática	2	5	4,8
Ciências Florestais	1	5	4,5
Engenharia Mecânica	1	6	–
Economia	1	4	7,5
Média em semestres		**5,6**	**6,3**

Fonte: PPNE e SIPPOS
Elaboração Própria

Como podemos observar na tabela, a média de semestres que os estudantes cadastrados como portadores de necessidades especiais levam é de 5,6 semestres para conseguiram seu titulo, enquanto a índice médio geral dos todos os estudantes pós-graduados no segundo semestre de 2010 foi de 6,3 semestres. Ainda de acordo com a tabela, dos 10 cursos aonde foi possível fazer a análise, em 5 deles a média em semestres para se conseguir o titulo foi menor para os cadastrados como portadores de necessidades especiais, enquanto que a quantidade de cursos em que o índice geral dos

estudantes foi melhor foi de 3. Em 2 cursos as médias em semestre para formação foram iguais. O curso de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica não teve concluintes no ano de 2010 e por isso não se pode fazer a comparação.

Assim como na graduação não há uma diferença significativa entre o tempo em semestre que os estudantes cadastrados como portadores de necessidades especiais e os demais estudantes da pós-graduação da UnB. As maiores diferenças encontradas foram nos cursos de Pós-Graduação em Economia, que apresentou uma diferença de 2,5 semestres a menos para os estudantes cadastrados com necessidades especiais e na Pós-Graduação em Geologia que tem diferença de 1 semestre a menos no índice geral dos alunos da UnB.

Quando analisamos os dados somente dos estudantes com deficiência físicas, visuais e auditivas, observamos que até o segundo semestre de 2010 a Universidade de Brasília havia recebido 6 estudantes com alguma dessas características. A tabela apresentada logo a baixo traz os quantitativos de alunos com deficiência física, visual e auditiva titulados nos cursos de pós-graduação da UnB, o tempo de permanência em semestres desses estudantes e a média geral de permanência em semestres nos mesmos cursos dos 32 pós-graduados pela Universidade de Brasília no segundo semestre de 2010:

TABELA 5: Distribuição dos com deficiências físicas, visuais e auditivas pelos cursos de Pós-Graduação da UnB, de 1999 a 2010, suas médias de permanência em semestres e dos demais estudantes

Curso	Nº de alunos com deficiências físicas, visuais e auditivas formados	Permanência em semestres dos deficientes físicos, visuais e auditivos	Permanência em semestre dos demais alunos
Educação	2	4,5	7
Linguística	3	5	5
Estruturas e Construções	1	12	9
Média em semestres		**7,2**	**7**

Fonte: PPNE e SIPPOS
Elaboração Própria

Pela tabela é possível perceber que a média de tempo em semestre que os estudantes com deficiência física, visual e auditiva levam para conseguir sua titulação é de 7,2 semestres enquanto o índice geral dos demais estudantes dos mesmos cursos fica nos 7 semestres letivos. Pela análise desses dados, fica evidente que não há diferença significativa entre os esses dois grupos de estudantes.

Comparando o rendimento dos estudantes portadores de necessidades especiais com e os que têm deficiência física, visual e auditiva, notamos que a diferença em semestres para conseguir a graduação é de 1,6 enquanto a diferença no índice geral dos estudantes dos mesmos cursos foi de apenas 0,7 semestres.

4.5. Compreendendo os dados

De acordo com os dados da SPL, até o primeiro semestre de 2010 a UnB possuía 36.359 estudantes de graduação e pós-graduação. Destes, segundo os dados do PPNE, estão cadastrados como portadores de necessidades especiais somente 67 estudantes. Considerando apenas os estudantes com deficiência física, visual e auditiva, há apenas 30 estudantes com essas características na Universidade de Brasília. Em números percentuais, o total de estudantes cadastrados como portadores de necessidades especiais não chega a 0,2% e quando contabilizamos somente os estudantes com deficiência física, visual e auditiva esse percentual cai para 0,08%.

TABELA 6: Percentuais dos estudantes com necessidades especiais e deficientes físicos, visuais e auditivos em relação aos demais estudantes da UnB no segundo semestre de 2010.

	Números absolutos	Números percentuais
Total de estudantes	36.359	100%
Estudantes PNE's	67	0,2%
Deficientes físicos, visuais e auditivos	30	0,08%

Fonte: PPNE e SIPPOS
Elaboração Própria

Os dados da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal mostram que o número de estudantes matriculados, no ensino médio, na rede educacional do Distrito Federal, com necessidades especiais, gira em torno dos 1,2%, que também é um número

muito reduzido e considerando somente os que estão no último ano do ensino médio, temos que eles representam somente 0,6% dos estudantes.

Se considerarmos os percentuais de estudantes com necessidades especiais no Distrito Federal que estão no último ano, teríamos em números absolutos que na UnB deveriam haver pelo menos 436 estudantes com necessidades especiais e que deste 218 seria pessoas com deficiência física, visual e auditiva.

Para ser ter uma ideia, no segundo vestibular de 2011 da UnB, o número de candidatos inscritos foi de 24.987, deste 3.880 conseguiram entrar na universidade. Fazendo um calculo simples e tomando como base esses números temos que 15,5% dos vestibulandos conseguiram se tornar universitários. Do total de candidatos inscritos no referido vestibular, 70 eram pessoas com necessidades especiais, ou seja, somente 16% de quem poderiam prestar o vestibular se considerarmos os estudantes do último ano de ensino médio, e destas 29 eram deficientes físicos, visuais e auditivos, o que represente 13% dos estudantes com essas características que poderiam prestar o vestibular. Neste vestibular 18 candidatos com necessidades especiais conseguiram aprovação sendo que 5 eram deficientes físicos, visuais e auditivos.

Considerarmos somente os 70 candidatos inscritos com necessidades especiais e também os 18 que conseguiram aprovação, fazendo os mesmo cálculos, temos que 25,7% dos vestibulandos com necessidades especiais conseguiram entrar na universidade. Considerando somente os candidatos com deficiência física, visual e auditiva temos que 7,1% vestibulando com essas características conseguiram entrar na UnB.

Esses números mudam completamente se considerarmos os 24.987 vestibulandos. Ai temos que destes 0,28% tinham alguma necessidade especial e que 0,07% deles conseguiram aprovação. Em relação aos candidatos deficientes físico, visual e auditivo o número de inscritos representou 0,11% dos vestibulandos e em se tratando dos aprovados temos que, em relação ao total de inscritos, 0,02% conseguiram o ingresso na universidade.

Fazendo um levantamento da situação das pessoas com necessidades especiais que estão matriculadas no ensino médio em todo o Brasil, temos que dos 8.357.675 estudantes apenas 0,34% apresente alguma necessidade especial, percentual este ainda maior que os quase 0,2% de estudantes com essas características existentes na UnB.

4.6. Situação atual dos estudantes com necessidades especiais da UnB.

Considerando os dados do primeiro semestre de 2011, o PPNE tem em seu cadastro um total de 61 alunos sendo que 54 estão presentes em 34 dos cursos da graduação e 7 estudantes em 2 dos cursos da pós-graduação. Considerando apenas os estudantes que apresentam deficiência física, visual e auditiva, temos que 30 deles apresentam essas características, sendo que 23 estão em 17 dos cursos de graduação e 7 estudantes em 2 dos cursos da pós-graduação.

Na tabela abaixo é apresentado o número de estudantes com necessidades especiais em cada curso distribuídos nos cursos de graduação:

TABELA 7: Distribuição dos estudantes com necessidades especiais nos cursos de Graduação da UnB no primeiro semestre de 2011.

Curso	Quantidade de alunos
Administração	**4**
Arquitetura	**2**
Arquivologia	**2**
Artes plásticas	**2**
Biblioteconomia	**2**
Ciência política	**1**
Ciências contábeis	**1**
Ciências econômicas	**2**
Ciências naturais	**1**
Ciências sociais	**3**
Computação	**1**
Comunicação jornalismo	**1**
Desenho industrial	**1**
Direito	**1**
Engenharia (gama)	**2**
Engenharia civil	**3**
Engenharia elétrica	**2**

Engenharia mecânica	**1**
Engenharia mecatrônica	**1**
Farmácia	**1**
Filosofia	**1**
Física	**2**
Gestão ambiental	**1**
História	**1**
Letras	**1**
Letras - língua estrangeira aplicada	**1**
Letras espanhol	**1**
Letras francês	**3**
Letras inglês	**3**
Letras japonês	**1**
Pedagogia	**5**
Química	**2**
Serviço social	**5**
Terapia ocupacional	**1**
Total	**54**

Fonte: PPNE
Elaboração própria

Em seguida é mostrada a tabela considerando somente os estudantes deficientes físicos, visuais e auditivos inseridos nos cursos de graduação da UnB:

TABELA 8: Distribuição dos estudantes com deficiência física, visual e auditiva nos cursos de Graduação da UnB no primeiro semestre de 2011.

Curso	Quantidade de alunos
Arquivologia	**1**
Artes plásticas	**1**
Biblioteconomia	**2**
Comunicação jornalismo	**1**
Direito	**1**
Engenharia civil	**1**

Engenharia mecatrônica	**1**
Filosofia	**1**
Gestão ambiental	**1**
História	**1**
Letras	**1**
Letras espanhol	**1**
Letras francês	**1**
Letras inglês	**2**
Letras japonês	**1**
Pedagogia	**2**
Serviço social	**4**
Total	**23**

Fonte: PPNE
Elaboração própria

Atualmente todos os estudantes com necessidades especiais cadastrado na UnB que estão fazendo um curso de pós-graduação são deficientes físicos, visuais ou auditivos. Na tabela abaixo é apresentado o número de estudantes com essas características por curso:

TABELA 9: Distribuição dos estudantes com necessidades especiais nos cursos de Pós-Graduação da UnB no primeiro semestre de 2011.

Curso	Quantidade de alunos
Agronegócios	**1**
Letras	**6**
Total	**7**

Fonte: PPNE
Elaboração própria

A partir das várias análises de dados até aqui apresentados, chama a atenção que o número de pessoas com deficiência que estão cursando o ensino médio é muito abaixo do que poderia ser e que, a medida que vai se avançando o nível educacional, vai se diminuindo a participação de deficientes nos seguimentos educacionais. Mais um dado muito importante e que confirma a perspectiva da deficiência como uma desvantagem

causada pela falta de preparo estrutural e social, que verdadeiramente constrói as barreiras impeditivas causadoras da exclusão dessas pessoas, é que quando elas chegam à Universidade de Brasília, seus rendimentos acadêmicos não são diferentes quando comparado com o universo de estudantes da UnB.

A explicação de fato pode ser dividida por um marco: a implementação do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE na UnB no ano de 1999. Antas da instituição do PPNE, a UnB não oferecia condições para que essas pessoas pudessem vivenciar uma vida universitária plena, como qualquer outro estudante. A falta de registros desses alunos pode ser considerado um indicador da exclusão a qual esse estudantes estavam submetidos. Só pudemos chegar a essa conclusão utilizando-se de um método simples: buscamos no SIGRA pelo registro de um ex-aluno conhecido, que ingressou na universidade em 1981, que sabidamente é deficiente e essa informação não constava no cadastro oficial da UnB.

Ainda antes da criação do PPNE, em 1987 se iniciou a discussão da questão do atendimento para os deficientes na UnB, mas foi com a criação do Programa que os números de deficientes cresceram e hoje encontra se estabilizado. Esses números são muito pequenos comparados não somente ao universo dos alunos da UnB, mas a quantidade de possíveis universitários com deficiência que estão fora da vida acadêmica. Desde sua criação, os índices acadêmicos da população atendida pelo Programa são semelhantes aos índices acadêmicos gerais dos estudantes UnB.

Isso pode ser explicado devido ao PPNE não realizar seu trabalho pela ótica da deficiência como doença, na qual o indivíduo é quem é limitado, mas sim trabalha pela ótica da transformação do espaço e das atitudes universitárias procurando promover a autonomia dessas pessoas de forma que elas possam sentir-se parte da comunidade universitária. Ações do PPNE possibilitam que essas pessoas possam aproveitar seus cursos sem as dificuldades impostas pela universidade. Assim, a semelhança encontrada nos índices de rendimento significa que a Universidade caminha na direção certa para atender as demandas dessas estudantes. Mas não se pode esquecer que a tarefa da inclusão é constante e como tal as ações para sua promoção precisam ser avaliadas e aperfeiçoadas sempre. A UnB não deve fechar os olhos para dentro de seus muros. Os dados nacionais e distritais que aqui foram apresentados devem ser discutidos afim de que a experiência da UnB com seu Programa de Atendimento às Pessoas com

Deficiência possa servir para que se construa uma educação em âmbito nacional que garanta condições de permanência as todas as diversidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação das pessoas com deficiência é um elemento fundamental para que se possa garantir a participação desse grupo de forma plena dentro da sociedade. Durante muito tempo, não havia preocupação em trazer essas pessoas para o convívio e interação social, uma vez que a deficiência estava associada à doença. Por isso, as pessoas com deficiência eram tidas como pessoas doentes, passíveis de tratamento o que dava a biomedicina toda autoridade no trado da questão da deficiência.

A autoridade biomédica, mesmo bem intencionada, causou um atraso na percepção da deficiência como uma característica humana contribuindo para a formação de uma sociedade que percebe a deficiência como uma desvantagem e a coloca no patamar de uma tragédia pessoal, dificultando o entendimento que não é o corpo que traz desvantagens e sim a falta de condições estruturais que fazem emergir as situações de deficiências para as pessoas deficientes.

Aceitar a deficiência como mais uma das características humanas é enxergar essa questão por um prisma que coloca essa população como detentora de direitos humanos e não a concessões de benesses caritativas e morais como pôde ser visto o trato dessa questão até antes dos próprios deficientes tomarem para si o discurso sobre eles mesmo.

Essa mudança de concepção sobre a deficiência pode ser sentida também no campo da educação. Se para os deficientes esse direito antes era negado, durante o século XX passou-se a discutir que tipo de educação poderia ser oferecida a essas pessoas. As primeiras tentativas ainda eram embasadas sobre a ótica da autoridade biomédica que deu origem a um tipo de educação que reforçava a segregação dessas pessoas. A educação especial exclui por tirar dos jovens deficientes a oportunidade de interagir com o universo escolar.

Quando a palavra de ordem em relação à educação das pessoas com deficiência passou a ser a inclusão, vimos que incluir estava muito longe de simplesmente colocar os estudantes com deficiência nos mesmos espaços que os não deficientes. Havia a necessidade de garantir condições de igualdade que possibilitasse aos deficientes as oportunidades para que estes pudessem desenvolver suas potencialidades juntamente com toda a comunidade escolar.

Esse salto na educação dos deficientes só foi percebido quando o conceito social da deficiência conseguiu tirar a deficiência dos corpos e colocou-a na sociedade. Somente a partir daí a educação inclusiva teve o entendimento que era preciso se modificar para que nas escolas as deficiências não fossem mais vistas como algo que tiraria dos alunos que a vivenciam o direito constitucional à educação.

Ainda não podemos dizer que estamos vivendo um momento em que a educação inclusiva tenha alcançado suas metas. Pelos dados aqui apresentados vimos que o percentual de estudantes com deficiência em idade entre 14 e 19 anos no ensino médio é de apenas 2,3% do total dessa população, enquanto que na mesma faixa etária, mas considerando os estudantes do ensino médio sem deficiência esse número sobe para 49%.

Em se tratando do ensino superior vimos que somente 0,24% do total dos estudantes têm alguma deficiência. Esse número é pequeno se comparado com a quantidade de pessoas deficientes que poderiam estar nas faculdades, mas considerando que de 2003 a 2007 o número de pessoas com deficiências mais que dobrou, podemos perceber que as ações como criação de leis e regulamentos contribuem para promoção da inclusão dessas pessoas.

É importante que ações que promovam condições de igualdade para pessoas com deficiência não sejam isoladas. Se por um lado a UnB se mostra em condições de receber esses estudantes por outro, vimos que o número de atendidos poderia ser maior. Os dados do último vestibular nos mostraram que 84% dos estudantes com deficiência deixam de prestar o vestibular para a UnB. Quando considerado os deficientes físicos, visuais e auditivos o número sobe para 87%.

Enquanto o índice de aprovação geral dos candidatos a uma vaga na UnB é de 15,5%, considerando somente os candidatos inscritos com necessidades especiais, o índice sobe para 25,7%. Se todos os estudantes com necessidades especiais que terminaram o último ano do ensino médio prestassem o vestibular, de acordo com esses números percentuais, a cada semestre deveriam ingressar na UnB quase 113 novos estudantes com necessidades especiais.

Em se tratando da UnB, a criação de PPNE representou uma mudança de fundamental importância para os estudantes com necessidades especiais na Universidade, pois suas ações se fundamentam na percepção de que a deficiência

emerge quando os deficientes são impedidos de gozar de uma vivência acadêmica plena. Pelos números apresentados podemos perceber que quando se promove condições de igualdade não há porque imaginar que os deficientes teriam rendimento acadêmico diferenciado dos demais.

Mesmo separando os dados das pessoas com deficiência física, visual e auditiva em nenhum momento foi encontrado elementos que levassem a conclusão de que a deficiência poderia ser um fator que influenciasse no desempenho acadêmico. Essa pesquisa reforça o que os teóricos do conceito social de deficiência anunciam a mais de quatro décadas: as pessoas que habitam corpos com impedimentos só vivenciam a deficiência quando as estruturas físicas e sociais não estão preparadas para atender as diversidades humanas. Isso transforma a deficiência numa expressão da questão social e não em um problema de saúde, como por muito tempo ela foi tratada.

Os números de deficientes que estão nos bancos escolares ainda é muito reduzido comparando com a população que deveria estar matriculados em qualquer modalidade de ensino. A educação é um dos eixos para que se possa alcançar a inclusão das pessoas com deficiência. Mas mesmo que a estrutura educacional esteja completamente montada de forma a receber todas as expressões da diversidade humana não seria suficiente para promover uma inclusão efetiva.

A pesquisa mostrou que a UnB está seguindo o caminha certo, mas se outros fatores como a estrutura urbana não estiverem de acordo com as concepções de universalidade, os bons exemplos de promoção de inclusão se tornaram ilhas inacessíveis a quem necessita delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

AN-NA'IM, A. **Human Rights in Cross-Cultural Perspective: A Quest for Consensus**. Pennsylvania Studies in Human Rights. Filadélfia (EUA), 1991

BATALLA, Denise V. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira**. Fundamentos en Humanidades, San Luis (ARG), v. 19, n. 1, p, 77-89, 2009.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/1996* – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

_____, Congresso Nacional. **Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. *Diário Oficial da União n. 10 de 14/01/2005* – Seção I, p. 7. Brasília, 2005.

_____, Presidência da República, **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção. *Diário Oficial da União n. 243 de 21/12/1999* – Seção I, Brasília, 1999.

_____, Presidência da República, **Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial de União n. 163, de 26/08/2009* – Seção I, p. 3. Brasília, 2009.

CLIMACO, Júlia Campus. **Direitos humanos, invisibilidade e educação especial**. SER Social, Brasília, v. 12, n. 27, p, 214-232, 2010.

CROCHÍK, José L; CASCO, Ricardo; CERON, Mariane; CATANZARO, Fabiana O. **Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frentes à educação inclusiva**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 26, n. 2, 2009.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 324).

DINIZ, Debora (Org.); Marcelo Medeiros (Org.); Barbosa, Lívia (Org.). **Deficiência e Igualdade**. Brasilia: LetrasLivres e EdUnB, 2010. v. 1. 218 p.

DINIZ, Debora (Org.); Wederson Santos (Org.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília: LetrasLivres e EdUnB, 2010. v. 1. 286 p.

GÓES, M. C. R. (Org.); LAPLANE, Adriana L Friszman (Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. v. 1. 165 p.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

IMPERATORI, T; VIEIRA, J. R. F; RENAULT, C. R. N. **A inclusão do estudante com necessidades especiais na Universidade de Brasília: a experiência do Programa de Tutoria Especial**. In: 3º Congresso Internacional de Educação, 2011, Ponta Grossa, PR.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000

_____, **Dados preliminares do Censo Demográfico 2010**, Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/default_sinopse.shtm>. Acesso em 22 out. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2004 a 2007**. Brasília: 2007. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 22 out. 2011.

_____, **Censo Escolar 2010**. Brasília: 2010. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 22 out. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. **Matricula de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: Do que e de quem se fala?** Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. v. 1. 165 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. -, p. 387-405, 2006.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. Revista HISTEDBR On-line, p. 1-7, 2004.

NETTO, José Paulo. **Cinco notas a propósitos da questão social**. Revista Temporalis, Brasília, n. 3, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca – Conferencia Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e qualidade**. Brasília: CORDE, 1994.

PEREIRA, P. **Questão social, Serviço Social, e direito de cidadania**. Revista Temporalis, Brasília, n. 3, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **Carta' – Falas, Reflexões, Memórias: 1961-1965 – A invenção da Universidade de Brasília**. Brasília: Senado Federal, 1995.

SANTOS, Wederson Rufino dos. **Pessoas com deficiência: nossa maior minoria**. Physis, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2008.

SCHILLING, Flávia; MIYASHIRO, Sandra G. **Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.2, p. 243-254, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEE/DF). **Censo Escolar 2011**. Brasília: 2011. Disponível em: < http://www.se.df.gov.br/?page_id=310>. Acesso em: 22 out. 2011.

SOUZA, Amaralina Miranda de; SOARES, Daniele Lessa; EVENGELISTA, Glaura Borges Morais Gasparino. **A Universidade de Brasília e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais**. Linhas críticas. Brasília: v. 9, n. 16, jan.-jun. 2003.

SQUINCA, Flávia. **Deficiência e AIDS: O judiciário e o Benefício de Prestação Continuada**. Dissertação de Mestrado 2007. 72 p. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

VIEIRA, J. R. F; IMPERATORI, T; RODRIGUES, L. G. **Universidade e inclusão: a experiência do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade de Brasília**. In: IV Encontro das Instituições de Ensino Superior Inclusivas, 2010, Belo Horizonte, MG.

ANEXOS

1. Documento de aprovação da pesquisa pelo CEP/IH/UnB.

Comitê de Ética em Pesquisa
Instituto de Ciências Humanas
Universidade de Brasília

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Campus Universitário Darcy Ribeiro

ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: COMPARAÇÃO DO RENDIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E SENSORIAIS COM OS DEMAIS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

DISCENTE: JOSÉ ROBERTO FONSECA VIEIRA

ORIENTADORA: PROFª DEBORA DINIZ

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado "COMPARAÇÃO DO RENDIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E SENSORIAIS COM OS DEMAIS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA".

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra "d" e IX.2 letra "c" da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 05 de agosto de 2011.

Debora Diniz
Coordenadora Geral – CEP/IH

2. Instrumental

INSTRUMENTO DE LEVANDAMENTO DE DADOS

Tipo de deficiência:

_____

Curso:

_____

Forma de ingresso:

_____

Semestre e ano de ingresso:

_____

Semestre e ano de saída:

_____

Formou?

( ) Sim ( ) Não

Se não, forma de saída:

_____

Se sim, número de semestre que levou para formar:

_____