

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MACEIÓ, ALAGOAS

THE INTERPERSONAL RELATIONS OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF MACEIÓ, ALAGOAS

David CALHEIROS¹
Neiza de Lourdes Frederico FUMES²

RESUMO: esta pesquisa procurou analisar a opinião de universitários com deficiência acerca das relações interpessoais vivenciadas na educação superior. Para isto, utilizamos uma abordagem qualitativa e entrevistamos 35 universitários com tais características. Foi utilizada a análise de conteúdo, especificadamente a temática. Os resultados revelaram que, apesar de alguns alunos com deficiência demonstrarem-se satisfeitos com as relações estabelecidas, outros disseram estar descontentes. Os fatores que contribuíram para tal desagrado foram a ausência de apoios e de reconhecimento por parte dos órgãos diretivos. Também apontaram para preconceito manifesto nas relações sociais. Sendo assim, compreendemos que o sistema educacional de ensino superior de Maceió (AL) só poderá tornar-se um ambiente inclusivo quando houver respeito à diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão do aluno com deficiência. Relações interpessoais. Educação superior. Universalização e democratização do acesso.

INTRODUÇÃO

O sistema brasileiro de educação superior ainda não está acessível às amplas camadas populacionais. Por essa razão, a universalização e a democratização do acesso constituem-se um tema emergente, complexo e de fundamental importância para o cenário educacional (OLIVEIRA et al., 2008). Vale ressaltar que no Brasil o ensino superior surge de forma inexpressiva e destinada apenas às pessoas que possuíam melhores condições socioeconômicas. Como destaca Silva e Rodrigues (2008, p. 2-3), “com o surgimento das primeiras universidades públicas e, portanto, gratuitas, este nível de formação permaneceu, durante anos, relegados aos poucos privilegiados do país”.

Devido a essas características, boa parte da população, incluindo pessoas de classe menos favorecidas, e pessoas com algum tipo de deficiência, foram deixadas à margem desse sistema educacional. A respeito desse assunto, Pereira (2006, p.03) considera que:

Todo cidadão tem o direito de participar da vida social, e nesta perspectiva estamos incluindo aí o direito ao ensino superior. [...] E, a universidade que faz parte dessa sociedade, precisa estar preparada para receber adequadamente estudantes com deficiência, bem como mantê-lo com

¹ Doutorando e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: david_calheiros@yahoo.com

² Professora Associada do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. E-mail: neizaf@yahoo.com.br

sucesso, sem barreiras [preconceito, discriminação, ineficiência da prática pedagógica e barreiras arquitetônicas] que levam ao constrangimento do aluno.

Sendo assim, pelo simples fato da pessoa com deficiência ser um cidadão deve ser-lhe garantido o direito de frequentar o ambiente escolar para o desenvolvimento de suas potencialidades, como qualquer outro indivíduo. E, para isso, cabe às instituições educacionais estarem abertas a todas as pessoas, independente de suas diferenças e/ou potencialidades, não podendo haver tipo algum de discriminação, bem como devem preparar-se para garantir a equiparação de oportunidades a todos.

Desta forma, o paradigma educacional da inclusão vem sendo estabelecido nas instituições educacionais de nível superior como uma maneira de reverter o quadro da exclusão que historicamente marcou-as e tornando-as mais democráticas. Para tanto, torna-se necessário que as instituições de ensino estejam prontas para oferecer apoios aos alunos com deficiência, como também à comunidade universitária, aos professores e aos servidores, no sentido de se promoverem as condições de inclusão e, também, de lidarem com as questões relativas à diversidade humana (SANTOS; FREITAS; SOUZA, 2008).

Podemos ainda dizer que as discussões atuais não se centram na possibilidade das instituições educacionais deverem ou não aceitar a matrícula de pessoas com deficiência, já que este é um direito constitucional garantido³ em todos os níveis e modalidades de ensino. Mas, as instituições de ensino superior estão sendo desafiadas a se adequarem às necessidades e peculiaridades de seus alunos, tornando-se mais receptivas a todos, ou seja, contribuindo para a melhoria do sistema educacional e para as relações sociais entre as pessoas com e sem deficiências. Neste sentido, é importante considerar que:

Além de beneficiar os sujeitos em si, a inclusão colabora também para uma sociedade mais preparada para relacionar-se com a diversidade. A garantia de profissionais qualificados, projetos pedagógicos adequados e condições de acessibilidade e participação democrática nas instâncias de decisão dentro do ambiente escolar são necessários para a efetivação do processo de inclusão (SILVA FILHO; FONSECA, 2008, p.2).

Como visto, os benefícios decorrentes da inclusão educacional para a sociedade são inúmeros, como ainda destacaríamos, em especial, a valorização do direito do aluno com deficiência e a garantia ao acesso livre e irrestrito aos espaços educativos. Castanho e Freitas (2005) ainda afirmam que a inclusão de pessoas com deficiência em instituições de ensino superior configura-se como um espaço de construção de saberes, de trocas de conhecimento e de convívio social.

³ A Constituição Federal de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos e estabelece no seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Em contrapartida, não podemos deixar de ponderar que as instituições de ensino superior, por terem um caráter social, reproduzem muito dos valores sociais, como por exemplo, a exclusão e a discriminação. E, a ignorância, os estereótipos, os preconceitos, a superstição e o medo foram, e ainda são, fatores sócio-culturais que isola(ra)m, marginaliza(ra)m e desvaloriza(ra)m as pessoas com deficiência, dificultando o seu desenvolvimento e inclusão na sociedade” (VEIGA; BORGES; ANDRADE, 2008, p.3). Neste sentido, entendemos que é preciso quebrar estes entraves atitudinais que colaboram para a estigmatização e discriminação no seio da comunidade acadêmica contra as pessoas com deficiência, para que possam desenvolver-se e estar incluídas em todos os ambientes educativos e sociais.

Entendemos, também, que não podemos subestimar a capacidade das pessoas com deficiência de progredirem no âmbito acadêmico. De acordo com Regen (2005), não podemos compreender a pessoa com deficiência como *coitadinha*, que necessita de ajuda para realizar as suas atividades em tudo, criando-se insegurança, dependência e autoimagem negativa. Antes, devemos ter em mente que as pessoas com deficiência precisam de oportunidades para poder se emancipar e tomar suas próprias decisões.

Sendo assim, esta pesquisa procurou analisar a opinião de universitários com deficiência acerca das relações interpessoais vivenciadas no decorrer do processo de inclusão na educação superior.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui uma natureza qualitativa, posto que considera a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento (FLICK, 2009). Os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada, com caráter reflexivo. De acordo com Szymanski (2005), esse tipo de entrevista torna possível que a subjetividade dos protagonistas revele-se (no caso os universitários com deficiência, tantas vezes emudecidos), podendo constituir-se um momento de construção de um novo conhecimento.

Para a definição da amostra da pesquisa, inicialmente levantamos as instituições de ensino superior (IES) sediadas na cidade de Maceió (AL), cadastradas no Portal de Avaliação do Ensino Superior, no ano de 2009. Eram 17 instituições de ensino superior, com cursos na modalidade presencial e sede na própria cidade de Maceió (AL). Destas instituições, selecionamos, aleatoriamente, 12 delas, garantindo que estivessem representadas instituições de natureza pública e privada, faculdades isoladas, centros universitários e universidades. A partir desta seleção, foram feitas visitas in loco por um dos pesquisadores envolvidos no projeto, para confirmação da presença e identificação

de universitários com deficiência regularmente matriculados na instituição, bem como a formalização do convite institucional para participação na pesquisa.

A partir desse procedimento, tivemos 07 IES (01 pública e 06 privadas) que aceitaram participar da pesquisa e tinham alunos com deficiência matriculados; 02 IES que se negaram a participar, ainda que tivessem estudantes matriculados; e, em 03 instituições que não tinham alunos com deficiência matriculados e, portanto, não participaram da pesquisa.

No âmbito das 07 instituições de ensino superior, foram identificados 38 alunos com deficiência devidamente matriculados, os quais foram convidados para participar voluntariamente na pesquisa, sendo-lhes explicados os objetivos, a forma de participação, os riscos e os benefícios. Destes, 35 universitários aceitaram participar da pesquisa. Cabe dizer que dos 03 restantes, 01 mostrou-se indiferente à pesquisa e 02 não foram encontrados.

Atendidos os critérios de participação no estudo (possuir uma deficiência – física, sensorial, intelectual ou múltipla – e estar devidamente matriculado em sua instituição) e com aquiescência do aluno, o termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa deveria ser assinado, e logo em seguida, era realizada a entrevista de forma individual (em salas disponibilizadas pela instituição – que eram ambientes reservados, confortáveis e sem a presença de terceiros), a qual era gravada (em áudio - por intermédio de um gravador de voz) na íntegra e, posteriormente, transcrita por um dos pesquisadores.

Por conta da garantia de anonimato, os nomes verdadeiros dos universitários com deficiência, envolvidos na pesquisa, foram substituídos por nomes fictícios e pela mesma razão foram omitidos os nomes das instituições de ensino superior. É importante ainda esclarecer que a realização dessa pesquisa teve início após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Alagoas – CEP/UFAL.

Empregamos a análise de conteúdo, especificamente a temática, que é um dos procedimentos clássicos para analisar material de origem textual. Esse tipo de análise tende a valorizar o material a ser tratado, principalmente por poder fazer contextualização com os fatos sociais e históricos nos quais foram produzidos (BARDIN, 2011).

Para aplicar a análise de conteúdo, realizamos uma leitura exhaustiva dos materiais coletados, a fim de fazer um delineamento dos temas importantes para o estudo. Em seguida, houve exploração dos potenciais de codificações baseadas em critérios temáticos. Desses procedimentos, geraram-se as seguintes categorias: I. Relação entre alunos com deficiência e os órgãos diretivos; II. Relação entre alunos com deficiência e professores; III. Relação entre alunos com deficiência e seus colegas de curso. Cada uma destas categorias será descrita e discutida na seção de resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostraram que dos 35 participantes da pesquisa, 23 alunos possuíam deficiência física, 06 deficiência auditiva/surdez, 03 deficiência visual, e 03 deficiência intelectual. Das 07 instituições participantes, a n°2 (de caráter privado) era a que tinha o maior contingente de alunos com deficiência matriculados e o curso de Educação Física era o que possuía o maior número de alunos com deficiência. Por outro lado, a instituição de n°1 (pública) era a com menor percentual de alunos com deficiência matriculados.

Feita a caracterização inicial dos sujeitos, passamos a uma análise mais específica das categorias de análise.

I. RELAÇÃO ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E OS ÓRGÃOS DIRETIVOS

O sistema educacional de ensino superior, dentre as suas competências institucionais, deve contribuir para que as necessidades educacionais de seus alunos com deficiência sejam atendidas, para que eles possam aprender e participar ativamente das atividades acadêmicas. Nessa direção, Thoma (2006, p. 2) menciona que:

Não há como negar que as exigências são muitas e que não basta apenas a boa vontade de alguns. Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização e uma política precisa ser urgentemente pensada para isto.

É interessante notar ainda que, apesar das grandes exigências que o paradigma da inclusão denota, a responsabilidade pela efetivação deste processo não compete apenas aos alunos, aos professores, aos órgãos diretivos, às famílias e à sociedade, mas todos devem trabalhar conjuntamente para a sua efetivação. No entanto, Magalhães et al (2008) destacam a relevância dos órgãos diretivos das instituições de educação superior (coordenação, administração e secretaria) em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência.

Particularmente neste estudo, a ampla maioria dos universitários com deficiência avaliou positivamente a atuação dos órgãos diretivos de suas instituições educacionais e considerou que os dirigentes tinham desempenhos satisfatórios, especialmente na execução de ações que se destinavam a promover a permanência deles na educação superior. Ainda é relevante mencionarmos que a relação estabelecida entre tais órgãos diretivos e os alunos com deficiência foi caracterizada como sendo tranquila e bastante próxima, o que, de certa forma, contribuía para que não ocorressem desavenças ou descontentamentos. Vejamos como os universitários descreveram esta relação:

Alguns [membros dos órgãos diretivos e técnicos administrativos] estão fazendo cursos de LIBRAS. O coordenador também conversa [comigo]. Ajuda. É uma relação amistosa (ALUNA GLENDA).

Desde o início, eles me acolheram muito bem, com a máxima de atenção possível. Nunca tive reclamação. Eles [membros dos órgãos diretivos e técnicos administrativos] sempre me tratam bem demais. (ALUNO PEDRO).

Minha relação com coordenação é muito boa. Não tenho o que reclamar. Ela [coordenadora] me atende, me compreende, inclusive ela disse que se eu precisasse dela em qualquer momento, eu procurasse ela. (ALUNA PAULA).

Entretanto, uma pequena parcela dos alunos com deficiência mostrou-se descontente e, até mesmo, desanimada com a inoperância dos órgãos diretivos, relatando que suas necessidades educacionais não estavam sendo atendidas, nem tampouco eram reconhecidas por tais órgãos. Além disso, houve reclamação da burocracia e da morosidade para se obter um serviço de suporte educacional. Por conta de tais fatos, os universitários com deficiência deixaram de fazer solicitações. Vejamos as falas:

A gente pede, mas é difícil. As coisas não acontecem. Há alguns anos, eu e algumas amigas pedimos. Perguntávamos: cadê o intérprete? A gente ia todos os dias e então depois desistimos. [...] O certo seria um intérprete para cada uma [existe apenas uma intérprete para duas alunas], já que estamos em períodos diferentes, mas a coordenadora até agora nada, e a gente sabe que isso é direito e eles [membros dos órgãos diretivos e técnicos administrativos] não reconhecem (ALUNA MARLY).

A faculdade sabe da minha condição, mas não tem nenhum benefício não assim, cadeira, porque com essa dor na coluna eu necessito de uma cadeira melhor. Não tem nada de benefício aqui não [...] Eu acho assim que se eu for lá requerer vai ser um protocolo enorme, eu vou me estressar [...] (ALUNA TELMA).

Apesar dos órgãos administrativos e diretivos terem disponibilizados suportes educacionais para apoiar a inclusão no ensino superior de Maceió (AL), é preciso reconhecer que ainda são necessárias mudanças estruturais, pedagógicas, culturais e administrativas nestas instituições de ensino. Entendemos, ainda, que seja necessária a realização de uma profunda reflexão acerca de como se vem trabalhando as ações de permanência voltadas às necessidades dos alunos com deficiência. Também é inevitável que estas instituições, além de refletirem sobre suas práticas, reorganizem-se de modo a se tornarem instituições de ensino inclusivas.

II. RELAÇÃO ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E PROFESSORES

A relação que o professor desempenha em sala de aula, junto ao corpo discente, poderá influenciar tanto positiva, como negativamente a inclusão educacional de alunos com deficiência no ensino superior. E, para dar conta dos novos desafios demandados

por essa nova realidade, a formação do docente deve ocorrer de forma contínua para que este profissional possa ter condições satisfatórias de realizar as suas atribuições pedagógicas e, com isto, alcançar os melhores resultados para o seu planejamento e os objetivos estabelecidos (LIMA et al, 2009).

De uma forma específica, por meio dos relatos mencionados pelos alunos com deficiência matriculados nas instituições de ensino superior de Maceió (AL), observamos que as suas relações interpessoais estabelecidas com os seus professores eram avaliadas de maneira positiva. Para os entrevistados, seus mestres eram atenciosos, compreensíveis, preocupavam-se com a sua aprendizagem, realizavam modificações se houvesse necessidade e tratavam-nos satisfatoriamente. Vejamos a seguir:

Eles [os professores] são excelentes. Compreendem a minha situação, interagem e são super legais comigo. [...] Em questão de prova é o seguinte: alguns me deixem levar a prova para casa, pois demoro muito a escrever, aí eles me dão esse tempo e meu irmão me ajuda na escrita [devido a problemas de coordenação motora] (ALUNO FERNANDO).

É ótima. Adoro meus professores de paixão. Sempre tive um bom relacionamento com todo mundo, com os professores principalmente, pois cada um me respeita pelo jeito que sou e eu respeito eles do jeito que são. Então, é tudo legal [...] (ALUNA PRISCILA).

Boa. Eles [professores] sempre perguntam se está bom, se quer que ele fale mais devagar, está escutando? [...] Nunca tive nenhum problema por causa disso [com os professores por causa da deficiência] (ALUNO EMERSON).

Como pudemos perceber, do ponto de vista dos universitários entrevistados. os professores buscavam suprir as necessidades da diversidade discente por meio de recursos/ esforços próprios. Esse resultado, em parte, contrapõe-se aos de Bueno (2013) e Marques e Gomes (2014), que indicam que os docentes universitários, além de não se sentirem preparados para atender as demandas do processo educacional inclusivo, apresentavam resistência para mudar ou adaptar suas práticas pedagógicas a fim de facilitar a participação e proporcionar melhores condições de escolarização ao aluno com deficiência.

Além de outros fatores, acreditamos que a reavaliação das práticas de ensino, executada por parte docente e o apoio institucional oferecido pela coordenação aos professores foram fundamentais para que a relação interpessoal estabelecida entre os universitários com deficiência e seus professores fosse considerada como boa. Vejamos os acontecimentos de tais fatos nas falas dos próprios alunos:

Ele está sempre fazendo reunião na sala dos professores sobre como avaliar os alunos que tenham deficiência, como eu. Sempre faz umas avaliações adequadas que eu possa fazer prova tranquila com consulta, enfim (ALUNA JULIANA).

Creio até que a própria faculdade fala com os professores de que vai ter um aluno com deficiência na sala, ou alguma coisa do tipo porque alguns professores quando chegam já falam 'quem é Débora?'. Aí eu percebo que a própria coordenação já se encarregou de falar para eles [professores] (ALUNA DÉBORA).

Para Schaffer e Buswell (1999) tanto a reavaliação das práticas de ensino, quanto o apoio institucional oferecido pelos órgãos diretivos, são elementos primordiais para tornar um ambiente educacional em inclusivo.

Entretanto, os resultados apresentados anteriormente não foram unânimes. Também verificamos que havia professores que mantinham um relacionamento e faziam uso de procedimentos de ensino precários e inadequados, que contribuíam para a exclusão do alunado com deficiência no ensino superior. Resultados semelhantes são apontados no estudo de Castro (2011). Os recortes que se seguem evidenciam os fatos citados:

Alguns professores de algumas matérias pareciam que tinham medo de chegar perto de mim por que não sabem se comunicar. Pensam que vão errar. (ALUNO WANDER).

Já tive [problemas com professor], só uma vez. Por que em uma prova eu não estava entendendo o conteúdo, aí o professor disse que não era para o intérprete falar comigo, pois ele estava dando pesca⁴, aí me assustei e disse que não era pesca (ALUNA MÔNICA).

Às vezes, os professores falam muito rápido e não se preocupam com a gente. Ficam de costas e a gente fica tentando entender o que ele está querendo dizer. Às vezes, escreve no quadro e fala ao mesmo tempo e eu como surda não estou vendo a oralização deles. Então, a gente pede que ele vire para que a gente possa fazer a leitura labial dele. Ele esquece e pede desculpas e diz que no final ele vai me ajudar, quando terminar a aula. Então, eu digo que não, que quero agora, na hora da aula, porque quando termina você vai embora porque está cansado. Então, pelo menos, fique de frente para que eu faça a leitura labial e possa entender. Nenhum é diferente. É tudo do mesmo jeito (ALUNA MARLY).

Para que ocorra a inclusão educacional e a eliminação de qualquer tipo de barreira, inclusive as mencionadas pelos alunos com deficiência nas IES de Maceió (AL), é necessária a modificação de vários fatores e a implementação de outros, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). São exemplos de modificações requeridas por essa política em questão: eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação, nos mobiliários, nas diversas formas de comunicação e informação, no currículo e na mediação pedagógica dos conteúdos; introdução de recursos tecnológicos; incentivo à formação continuada de professores; entre outros aspectos.

Em relação à formação continuada de professores, é necessário que esta possibilite a construção de um novo fazer pedagógico, que contemple a diversidade e, consequentemente, permita ao professor ser um personagem mais ativo em seu processo de formação, de modo que ele possa dialogar com os seus pares e com profissionais de outras áreas do conhecimento, no intuito de identificar e buscar estratégias para equacionar os

⁴ *Dando pesca* é uma expressão popular regional, utilizada em Alagoas, para designar que uma pessoa, muitas vezes estudantes, está passando informações/conteúdos sobre a prova para terceiros. No caso, em questão, a prova deveria ser realizada de forma individual e sem consultas.

problemas que emergem das situações cotidianas do processo de ensino e aprendizagem (CALHEIROS, 2015; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Com isso, decorrem melhores práticas de ensino, favorecendo a permanência com qualidade dos universitários com deficiência nas instituições de ensino superior.

III. RELAÇÃO ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E SEUS COLEGAS DE CURSO

O sistema educacional inclusivo tem como um de seus fundamentos proporcionar à sociedade um ensino em que todas as pessoas possam participar e cooperar ativamente. Nesse sentido, Karagiannis et al (1999, p.21.) afirmam que:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm a oportunidade de se prepararem para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com consequentes resultados de melhoria da paz social.

Porém, nem sempre as pessoas com deficiência são bem vistas pela sociedade, pelo simples fato da “deficiência ser concebida pela não-eficiência, pela incompetência. Com isso, vinculam-se novamente as representações de deficiências ao desvio, a características estigmatizantes e depreciativas” (CASTRO et al, 2008, p. 6-7). Entretanto, tal representação social pode ser desconstruída por meio da educação inclusiva, que estabelece a convivência e a participação da diversidade nos ambientes educacionais, com o intuito de enriquecer a vida social e, sobretudo, garantir o direito à educação regular (MAGALHÃES et al, 2008), inclusive na educação superior.

Nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió (AL), as relações interpessoais vivenciadas pelos alunos com deficiência com os seus colegas de curso estavam gerando um grande desafio para o sistema educacional destas instituições de ensino. Tendo em vista que eles foram alvos de anseios e de discriminação, especialmente por possuírem características diferentes do considerado padrão pela sociedade, e, também, notamos nos discursos dos alunos com deficiência, que estes tinham incertezas quanto à sua aceitação por parte da comunidade acadêmica, e, em especial, por parte de seus colegas de curso. Os fragmentos a seguir expressam os fatos:

Ficavam com receio de como iriam conversar comigo, já que nunca tinham tido contato com uma surda em sala de aula. (ALUNA MÔNICA).

Tive problema na primeira aula. Ficaram [colegas de curso] rindo por causa da minha voz [dificuldade de oralizar] (ALUNO EMERSON).

Foi difícil porque vem aquela questão: ‘Será que a gente vai ser aceito pelos colegas?’. Vem aquela questão que a gente pensa que as pessoas estão olhando para gente por preconceito. Na verdade, alguns olham, mas, na verdade, outras querem se aproximar, conversar, trocar uma ideia (ALUNO JORGE).

Os dados revelaram que com o passar do tempo e com a convivência, a relação interpessoal entre os alunos com deficiência e seus colegas de curso modificaram-se positivamente. Vejamos os fragmentos:

No início, teve aquela coisa [fez expressão negativa], mas depois me enturmei e não tive tantos problemas como no meu colégio, que zombavam, ficavam tirando onda, mas aqui na faculdade não é bem assim. Eles conversam [colegas de curso], se eu tiver uma dúvida eles tiram ou algum assunto que não entendi eles me ajudam. Está tudo tranquilo (ALUNO RAFAEL).

[...] hoje está bem melhor. As pessoas [os colegas de curso] conversam e interagem comigo, contam piadas, combinam de sair comigo, combinam festas e para fazer filmagens de treinamento, ficam curiosos sobre mim, sobre a prova, os conteúdos da aula (ALUNA MÔNICA).

Desta forma, os colegas de curso tornaram-se mais respeitosos, compreensíveis, amigáveis e começaram a tratar cordialmente os universitários com deficiência, deixando de lado a imagem estereotipada acerca da deficiência. Porém, vale ressaltar que o preconceito quanto à pessoa com deficiência ainda existia – nas instituições de ensino superior pesquisadas, mesmo que tenha tido uma relevante diminuição. Esse fato pode ser observado no excerto:

Eu convivo há certo tempo com isso [preconceito], aí eu acabo de certa forma me fechando para essas coisas. Até hoje tem. Do primeiro ao décimo [período da faculdade] sempre tem [preconceito] (ALUNO PABLO).

Como pudemos perceber, o preconceito é um elemento evidente e opressor no cotidiano das relações interpessoais – estabelecidas entre universitários com deficiência e seus colegas de curso, que coíbe o pleno desenvolvimento e a participação acadêmica e social. Dessa forma, acreditamos que só será possível ter uma educação inclusiva de fato quando houver respeito ao diferente – nesse caso o universitário com deficiência. Garantido esse respeito, decorrerão maiores possibilidades de aprendizagens coletivas e colaborativas entre pares (SMEHA; FERREIRA, 2008; ZAMPIERI; SOUZA; MONTEIRO, 2008), com a devida equiparação de oportunidades de participação e de acesso às atividades acadêmicas no âmbito da educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve o objetivo de analisar a opinião de universitários com deficiência acerca de suas relações interpessoais – estabelecidas com os órgãos diretivos, professores, e os demais colegas de curso, no decorrer do processo de inclusão na educação superior. Em linhas gerais, as evidências encontradas apontaram que tais relações ainda eram baseadas em estereótipos, os quais alimentavam preconceitos em relação ao

universitário com deficiência. Contudo, no universo analisado parecia haver uma predisposição de gestores, coordenadores e professores em garantir o acesso desse estudante à educação superior, ainda que existissem muitas lacunas a ser preenchidas.

Em alguns casos, ainda havia ausência de apoios e de reconhecimento por parte dos órgãos diretivos para suprir a necessidade educacional dos universitários com deficiência. Em outros, tinha forte relação com o preconceito – que foi considerado a barreira que mais prejudicava os universitários com deficiência de progredirem, tanto nas relações sociais, como na área acadêmica. Todavia, a convivência com a pessoa com deficiência parecia ser um importante aspecto para modificar essas predisposições negativas.

Enfim, esse estudo aponta para a necessidade de se investir em ações contra o preconceito nas instituições de ensino superior de Maceió (AL) e mostra a necessidade da implementação de serviços de apoio à inclusão educacional - por parte dos órgãos diretivos. Garantidas essas medidas, as instituições de ensino superior estariam mais preparadas para acolher a todos os alunos que estejam e que ingressem na educação superior, de modo a lhes garantir sucesso em suas trajetórias acadêmicas.

CALHEIROS, David; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. The interpersonal relations of students with disabilities in higher education institutions of Maceió, Alagoas. *ORG & DEMO* (Marília), v. 16, n. 2, p. 87-100, Jul./Dez., 2015.

ABSTRACT: This research aimed to analyze the opinions of academics with disabilities about interpersonal relationship lived in the college education. For this, we utilized a qualitative approach and we interviewed 35 undergraduate students with different disabilities. The analysis of content was utilized, specifically, the thematic. The results reports that some students with disabilities demonstrated themselves satisfied with established relationships, others students demonstrated discontent. The factors that had contribute for this displeasure were the absence of supports and recognition by management sectors of institution. They too pointed out to the manifest prejudice in social relations. Thus, we understand that the higher educational system on Maceió (AL) only will render itself an inclusive environment when there is respect to difference.

KEYWORDS: Inclusion of students with disabilities. Interpersonal relationships. Higher education. Universalization and democratization of access.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. MEC. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/CNE, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

BUENO, J. G. S. Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2006). In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R; CHICON, J. F. *Educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*. Vitória: EDUFES, 2013. p. 255-272.

CALHEIROS, D. S. *Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais*. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2005.

CASTRO, S. F. *Inclusão e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CASTRO, S.F.; MOREIRA, L.C.; ALMEIDA, M.A. FREITAS, S. N. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: UFSM, UFPR E UFSCAR. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2008. 1 CD-ROM.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. IN: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 21-33.

LIMA, T.H.M.; MELO, F.A.P; CALHEIROS, D.S.; FUMES, N.L.F. Atividade física adaptada em uma instituição especializada no atendimento da pessoa com deficiência mental da cidade de Maceió/AL. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. *Anais Eletrônicos*. Salvador: CBCE, 2009.

MAGALHÃES, R.B.P; FERREIRA, F.A.B.; LESSA, J.P.L.; SILVA, M.C. Perfil do pedagogo e os desafios da educação inclusiva: a perspectiva de gestores de um curso de Pedagogia. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2008. 1 CD-ROM.

MARQUES, L. S.; GOMES, C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 313-326, 2014.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 41, n.4, p. 80-93, 2011.

OLIVEIRA, J.F. et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J.F; MOROSINI, M.. (Org.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. 1 ed. Brasília: INEP, 2008.

PEREIRA, M. M. A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *UNIrevista*, São Leopoldo, v.1, n. 2, p. 01-06, 2006.

REGEN, M. A instituição família e sua relação com a deficiência. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, p. 01-08, 2005.

SANTOS, A. C. N.; FREITAS, A. G. B.; SOUZA, V. R. A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior em Sergipe. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2008. 1 CD-ROM.

SCHAFFNER, C.B.; BUSWELL, B.E. Dez Elementos Críticos para Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 69-87.

SILVA FILHO, J. L. F.; FONSECA, S. M. C. R. *O movimento de Inclusão na Universidade: relações entre ergonomia e educação*. IN: SYMPOSIUM INTERNACIONAL: LÁ COMPUTADORA: UNA OPORTUNIDAD PARA LA DISCAPACIDAD. *Anais eletrônicos*. Montevideo: SICA, 2008. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SICA/2008/pdf/C203%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2010.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Acesso ao Ensino superior: os nós das políticas de inclusão educacional e as pessoas com deficiência. IN: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLITICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE E VI ENCONTRO ESTADUAL DE POLITICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Natal. *Anais eletrônico...* Natal: ANPAE, 2008. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC05.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 31, p. 37-48, 2008.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. IN: SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: LiberLivro, 2005.

THOMA, A. S. A inclusão no ensino superior: ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...). Isso exige certamente uma política especial. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006. 1 CD-ROM.

VEIGA, C.; ANDRADE, V.; BORGES, B. Representações sociais e atitudes sobre a deficiência. IN: SOCIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA E DA REABILITAÇÃO, 2., 2008, Braga. *Anais eletrônicos...* Braga: Universidade do Minho, 2006. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/3452567/>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

ZAMPIERI, D. C.; SOUZA, D. P.; MONTEIRO, M. I. B. Escola inclusiva: o papel de colegas e professores na constituição do sujeito. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2008. 1 CD-ROM.

Submetido em: 11/04/2015

Aceito em: 04/07/2015

