

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior e as universidades federais mineiras



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social

**POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO
SUPERIOR E AS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS**

Nivânia Maria de Melo Reis

Belo Horizonte
2010

Nivânia Maria de Melo Reis

POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO
SUPERIOR E AS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Conhecimento e inclusão social

Linha: Políticas Públicas em Educação.

Orientadora: Profa. Dra Priscila Augusta Lima

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010

Nivânia Maria de Melo Reis

**POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO
SUPERIOR E AS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação

Faculdade de Educação – U.F.M.G.

Área de Concentração: Conhecimento e inclusão
social

Linha: Políticas Públicas em Educação

Orientadora: Profa. Dra Priscila Augusta Lima

Banca Examinadora:

Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – Mestrado em Educação PUC Minas

Professora Dra Maria do Carmo Lacerda Peixoto – Mestrado em Educação UFMG

Suplentes:

Prof. Dr. Ubiratan Garcia Vieira - UFOP

Prof. Dra Marisa Duarte – FAE - UFMG

Assinaturas:

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, as quais tive a honra de conhecer e a possibilidade de trabalhar lado a lado, buscando alternativas e possibilidades de respeito a suas reais condições.

Pessoas que nem sempre são realmente valorizadas e que nem sempre têm seus direitos respeitados, mas que fizeram toda a diferença na minha vida.

A todas elas, o meu muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, em especial ao meu pai e a minha mãe (*in memoriam*) pela educação e por se sacrificarem para que os estudos fossem sempre uma prioridade em nossas vidas. A vocês o meu muito obrigada pelo direito à vida. Deus se torna presente a partir desta realização.

Aos meus filhos, o meu muito obrigado pelo simples fato de existirem. A chegada de vocês na minha vida trouxe-me a certeza de que tudo vale à pena. Ser mãe do Kaê, da Rayssa e do Yago é o melhor presente que a vida poderia ter me ofertado. Vocês são a razão da minha vida.

Ao Sérgio Paulo, agradeço pelo apoio, compreensão, e espera para que eu pudesse realizar meu sonho.

Aos meus irmãos, por realizarem o sonho de sermos uma grande família unida, por me apoiarem sempre que preciso, por me incentivarem para que eu continuasse a caminhar e por vibrarem comigo por cada conquista.

Enfim, a todos que souberam pacientemente conviver com uma mestranda, que precisou trabalhar e estudar concomitantemente, e abriram mão de minha atenção e cuidados para que eu pudesse atingir meu objetivo maior: o meu mais sincero e agradecido reconhecimento.

Agradeço a minha incansável orientadora e amiga, Dra. Priscila Lima, que muito contribuiu com sua sabedoria, paciência e direcionamento nessa nova e pioneira experiência na FAE/UFMG em acolher no mestrado a área da educação inclusiva. À Profa. Dra. Dalila Oliveira pela sua disponibilidade em acolher essa nova área, aos meus professores na pós-graduação, em especial às Profas. Maria do Carmo Peixoto, Profa. Ana Galvão e Profa. Lurdinha Lima que me auxiliaram com suas reflexões, indagações e acolhimentos.

Aos meus amigos que sonharam e trilharam esse caminho comigo, em especial, Elke, Alberth, Ana Carolina e Alexandra pelo incentivo de tentar e conseguir. Salete, Márcia, Marcela, Lílian e Nísia, que assumiram parte do meu trabalho para liberar-me para esta realização. Vocês são demais! Muito obrigada!

À FAE/UFMG por essa oportunidade, aos meus professores, meus novos colegas e amigos dessa caminhada e, também, aos funcionários pela agradável convivência nesses dois anos e meio.

A todos os professores, pró-reitores e técnicos em educação das UFM que acolheram nossa pesquisa e dedicaram seu precioso tempo, contribuindo para a realização desse trabalho.

EPIGRAFE

“Ser livre
Voar com um destino desconhecido
Voar sem a moldura que nos cerca
Voar sem limites
Voar...
Apenas com o céu

Ter uma liberdade
De falar o que não se deve
De andar nas ruas de uma cidade á noite
De rir a hora que quer
De voar...

Voar é o que o homem procura
Mas não sabe que essa procura pode ter conseqüências
Se eu voasse...
Ai... ai...”

Priscila de Toledo Fonseca
Poetisa com paralisia cerebral

RESUMO

Este trabalho buscou investigar o processo de organização e estruturação das políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas Universidades Federais Mineiras (UFM). A meta foi conhecer esse processo considerando os limites, possibilidades e impasses das instituições no desenvolvimento de ações com o propósito de assegurar acesso e permanência aos alunos com NEE, no período de 2003 a 2007.

A pesquisa se desenvolveu a partir do referencial teórico pertinente à área, da legislação vigente, dos dados do MEC/INEP sobre a inclusão nas UFM nesse período e também dos dados coletados sobre as UFM por meio de questionários e entrevistas.

A abordagem utilizada na pesquisa foi quantitativa e qualitativa e os instrumentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a legislação vigente, o questionário e a entrevista semi-estruturada. O aspecto quantitativo foi escolhido por ser necessário conhecer nesses termos o quadro das UFM analisando também, do ponto de vista qualitativo, os dados quantitativos.

O período entre 2003 e 2007 foi escolhido por ser considerado aquele em que houve um grande desenvolvimento da legislação. Particularmente pela publicação da portaria 3284/2003, solicitando a observância das normas de acessibilidades para pessoas com NEE na instrução dos processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior.

Constatou-se que as UFM encontram-se em fase de estruturação em relação à efetivação da educação inclusiva de pessoas com NEE. A implantação das políticas de inclusão nas universidades públicas começou a se estruturar de forma mais sistemática com o incremento das verbas federais destinadas para esse fim.

Com relação à legislação em vigor e aos projetos de promoção de políticas inclusivas, constatou-se que existe um aparato legal de sustentação razoavelmente estruturado para orientar as UFM. A maior dificuldade encontra-se na implementação da política interna de promoção da inclusão nas UFM e na garantia dos direitos aos alunos com NEE durante seu percurso acadêmico.

Nos projetos estimulados pelo MEC por meio do projeto INCLUIR, constatou-se que houve crescimento no número de alunos incluídos nas IFES mineiras e uma mobilização maior nas universidades para cumprir a determinação legal e para a

implementação de núcleos de inclusão em algumas delas, outras, porém relatam ainda estarem na fase de estruturação do trabalho para garantia de uma educação inclusiva. Mesmo assim, cerca de 60% das universidades federais mineiras ainda não conseguem atender a todos os quesitos de acessibilidade devidos ao educando com NEE. Evidenciaram-se, a partir da pesquisa, a importância e a necessidade de uma discussão dos direitos dos graduandos com NEE no ensino superior e da troca de informações e de cooperação entre as universidades para que tal processo se instale de forma mais estável e equitativo nas UFM. Outra questão levantada na pesquisa foi a necessidade de revisão do critério da coleta de dados sobre alunos com NEE nas UFM, pois esses dados apresentaram incoerências quando foram repassados ao MEC nos anos de 2003 a 2007. Fato que dificultou a análise real do crescimento do número de alunos incluídos nesse período na pesquisa.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to understand the process of organization and structuring underlying the inclusion policies of students with Special Educational Needs (SEN) adopted by the federal government owned universities (UFM) in the state of Minas Gerais, Br.

The purpose was to acknowledge these process by evaluating the limitations, possibilities and setbacks posed to them in the course of actions that allegedly had the purpose of ascertain access and permanence of such students in those institutions, along the period ranging from 2003 to 2007.

The research has been structured upon three main courses:

- a) study of theoretical references about the subject*
- b) data survey in archives of government departments, such as the INEP - Instituto Nacional de Pesquisas e estudos em Educação (National Institute of Research and Studies in Education), the MEC - Ministério da Educação e Cultura (Ministry of Education and Culture) over inclusion in general, and in particular, over inclusion at the UFM, and,*
- c) data produced directly from the UFM, thru applications and interviews.*

The approach of the study was, then, both quantitative and qualitative. The means to achieve these goal included bibliographic research, with emphasis on legal texts, combined with the analysis of data produced by the applications and the knowledge raised thru semi-structured interviews. The quantitative approach was considered necessary for a more comprehensive understanding of the many UFM under scrutiny, but further analysis of that data provided qualitative insights as well.

The time range - 2003 to 2007 - was chosen for its importance for being a period of rich production and development of legislature related to social and educational inclusion, of which is an important document the Portaria 3284/2003: this piece of legislation demanded compliance to the previously established requirements of accessibility for people with SEN by organizations pursuing official authorization or recognition of new or existing courses offered in higher education institutions that needed their accreditation to operate. The study reveals that the UFM are, in diverse degrees of commitment, adapting to the requirements of inclusive education.

The implementation of inclusive policies at the federal owned institutions is clearly being more intense ever since the government - especially federal, in this case - begun to offer financing facilities for such actions.

Many UFM are still short of offering a good response to the legislation requirements to the accessibility guaranteed by law to the student with SEN, but at least a nucleus for dealing with these questions can be observed already in operation in some, and in formation in others.

It also became clear the importance and the necessity of a broader discussion on the rights of the higher education students with SEN as well as a more encompassing exchange of information and cooperation among the institutions in order to ensure that such processes be set in motion in a more stable and straightforward way at the UFM.

Also important, and a consequence of the exchanges mentioned, is the need to revise and update the official data available: one result of this study, also, were the strong and important evidence of disparities between the archives of MEC/INEP and reality.

LISTA DE TABELAS

Tabela no. 4.2.1	68
Levantamento prévio de contatos nas Universidades Federais Mineiras (UFM).	
Tabela 5.1.1	77
Total de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007.	
Tabela 5.1.2	78
Número de alunos com NEE incluídos nas 11 UFM no período de 2003 a 2007.	
Tabela 5.1.3	79
Total de alunos com NEE incluídos nas UFM sem os dados da universidade B, por Universidades.	
Tabela 5.1.4	79
Total geral de alunos incluídos nas UFM sem os dados da universidade B no período de 2003 a 2007.	
Tabela 5.1.5	80
Total geral de alunos incluídos nas UFM sem os dados das Universidades B e E.	
Tabela 5.1.6	81
Total de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007 sem os dados da Universidade B e E, ano a ano.	
Tabela 5.1.7	83
Tabela de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007 com foco nas NEE.	
Tabela 5.1.7b	84
Tabela de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007 com foco nas NEE agrupando as categorias de DV com baixa visão e cegueira e surdez e deficiência auditiva com baixa audição.	

Tabela 5.1.8	85
Total de alunos por tipo de Necessidade Educacional Especial (NEE) por ano nas UFM, sem dados da universidade B.	
Tabela 5.1.8b	86
Alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007 com foco nas NEE agrupando as categorias de DV com baixa visão e cegueira e surdez e deficiência auditiva com baixa audição e transtornos globais do desenvolvimento com outras necessidades	
Tabela 5.1.9	88
Total de alunos com NEE 1º. e 2º. semestres dos anos de 2003 a 2007 na universidade B.	
Tabela 5.2.10	89
Ano de criação dos Núcleos de Acessibilidade nas UFM.	
Tabela 5.2.11	91
Refere-se às respostas dos professores responsáveis pela inclusão nas UF Mineiras sobre o número de alunos com NEE.	
Tabela 5.2.12	91
Referente à forma como as universidades vem realizando a coleta de dados sobre a quantidade de alunos com NEE.	
Tabela 5.2.13	92
Informações sobre os recursos disponíveis para garantir permanência, acesso e terminalidade para alunos com NEE nas UFM – parte 1.	
Tabela 5.2.14	93
Informações sobre os recursos disponíveis para garantir permanência, acesso e terminalidade para alunos com NEE nas UFM – parte 2.	
Tabela 5.2.15	94
Levantamento das condições de adequação da acessibilidade física das U F M.	

Tabela 5.2.16	95
Conhecimento dos docentes sobre a política de inclusão de alunos com NEE.	
Tabela 5.2.17	95
Posicionamento dos docentes sobre a inclusão de alunos com NEE na universidade.	
Tabela 5.2.18	96
Processo de implementação das políticas de inclusão nas UFM.	
Tabela 5.2.19	97
Disponibilização de salas acessíveis no vestibular.	
Tabela 5.2.20	98
Levantamentos sobre os recursos disponibilizados durante o vestibular para garantir condições de igualdade aos alunos com NEE nas UFM.	
Tabela 5.2.21	99
Especificidades para as provas do vestibular e sua correção.	
Tabela 5.2.22	99
Informações específicas sobre a forma como acontecerá o vestibular para os alunos com NEE nas UFM.	

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** **32**
Gráfico apresentando a evolução do número de alunos com NEE matriculados em instituições particulares e privadas. Dados do MEC/SEESP (ensino superior) – 2006.
- Gráfico 2** **33**
Gráfico apresentando a evolução do número de matrículas de pessoas com NEE de acordo com as deficiências. Fonte: MEC/INEP (censo superior).
- Gráfico 5.1.1**..... **77**
Total de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007. Fonte de dados; MEC/INEP/DIDTE.
- Gráfico 5.1.2** **80**
Comparativo quanto ao processo de inclusão de alunos com NEE nas UFM no período de 2003 a 2007 – sem computar os dados da universidade B.
- Gráfico 5.1.3**.....**81**
comparativo quanto ao processo de inclusão de alunos com NEE nas UFM no período de 2003 a 2007 – sem computar os dados das universidades B e E.

LISTA DE ABREVIATURAS

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PPD – Pessoas Portadoras de Deficiências

PNEE – Portador de Necessidades Educacionais Especiais

PD – Pessoas com Deficiências

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

UFM – Universidades Federais Mineiras

COPEVE – Comissão Permanente de Vestibular

NAE – Núcleo de Apoio ao Estudante

CPAPNE – Comissão Permanente de Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Especiais

CADV – Centro de Atendimento ao Deficiente Visual

CEPODE - Centro de Estudos do Esporte para Portadores de Deficiência

ICB – Instituto de Ciências Biológicas

NAAH/S - Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CBE – Conselho Brasileiro de Educação

EFA - *Education for All*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação

DTDIE - Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SESU – Secretaria de Educação Superior

OMS – Organização Mundial da Saúde

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ProUni - Programa Universidade para Todos

INCLUIR - Programa de Acessibilidade na Educação Superior

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução	22
Capítulo 1: Considerações iniciais acerca da inclusão e as pessoas com NEE	27
1.1 – Considerações preliminares sobre a educação inclusiva no ensino superior...	28
1.2 - Terminologia e conceitos utilizados na literatura para a denominação de pessoas com deficiências.....	34
1.3 - Exclusão / inclusão social.....	36
1.4 - Exclusão e inclusão de pessoas com NEE: a sociedade inclusiva e a educação inclusiva.....	39
1.5 - Políticas públicas e pessoas com NEE.....	43
Capítulo 2 – A inclusão e o ensino superior	47
2.1- A construção do sistema educacional inclusivo no Brasil	48
2.2 - O ensino superior no Brasil e a inclusão	51
2.3 – Políticas públicas de inclusão no ensino superior.....	54
Capítulo 3 – A legislação e a inclusão de pessoas com NEE no ensino superior	56
3.1 – O aparato legal e a educação inclusiva nas instituições de ensino superior ..	57
Capítulo 4 – Percorso metodológico	64
4.1 – Orientações metodológicas para a pesquisa.....	65
4.2 – Escolha do campo de investigação e seleção dos sujeitos.....	67
4.3 – Delineamento do tempo da pesquisa.....	68
4.4 – Coleta de dados	69
4.4.1 – A pesquisa bibliográfica	69
4.4.2 – A pesquisa documental.....	70
4.4.3 – Questionários.....	71
4.4.4 – Entrevista.....	73
4.5 – Tratamento e análise dos dados.....	73

Capítulo 5 – Avanços e desafios na educação inclusiva nas Universidades Federais Mineiras	75
5.1 - Dados do INEP/DIDTE/MEC: análise dos dados sobre o número de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007.....	76
5.1.1- O número de alunos incluídos nas UFM.....	76
5.1.2 – Dados obtidos no INEP/DIDTE/MEC: análise dos dados relativos às NEE dos alunos incluídos nas UFM	82
5.1.2.1 - A universidade B nos dados do MEC.....	87
5.2 – Resultados obtidos a partir da análise dos questionários.....	88
5.2.1 – Os núcleos de acessibilidade nas UFM.....	89
5.2.2 - Os alunos com NEE nas UFM e a estrutura de apoio para a sua inclusão.....	90
5.2.3 – Conhecimento e posicionamento dos docentes em relação à política de inclusão nas UFM.....	94
5.2.4 – Dados referentes à estrutura organizada nas universidades para atendimento aos alunos na época do vestibular	97
5.3 – Análise das entrevistas realizadas com os informantes de duas das UFM ...	100
5.3.1 – Conhecendo o processo de inclusão na universidade E a partir dos dados da entrevista.....	101
5.3.2 – Conhecendo o processo de inclusão na universidade A pelos dados colhidos na entrevista realizada.....	104
Capítulo 6 - Discussão e análise dos resultados	107
6.1 – Relação entre dados oficiais e a legislação sobre inclusão	109
6.2 – A situação da inclusão escolar das UFM e os dados do MEC/INEP: inconsistência dos dados nos anos de 2005 e 2006.....	112
6.3 – A situação da inclusão escolar nas UFM apresentada nos questionários e entrevistas	117
6.4 – Facilitadores e obstáculos à inclusão encontrados na pesquisa	120
6.4.1 – Facilitadores	120
6.4.2 – Obstáculos	121
Considerações finais	123

Referências.....124

Apêndices e Anexos.....138

Apêndice A - Modelo do questionário aplicado

Apêndice B - Modelo de entrevista semiestruturada

Anexo A – Parecer de aprovação do COEP

Anexo B - Declaração de tornar público

Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido para as onze UFM -
questionários

Anexo D - Termo de consentimento livre e esclarecido para a UFM - questionários e
entrevistas

Anexo E - Termo de concordância das UFM que responderam aos questionários

Anexo F- Termo de concordância das UF mineiras que responderam aos
questionários

Anexo G - Listagem das onze UFM

Anexo H – Modelo da carta aos Pró-Reitores

Anexo I – Modelo da carta aos professores participantes da pesquisa

Anexo J - Parecer consubstanciado aprovado pela câmara departamental

Anexo K- Portaria 3284/2003

Anexo L- Aviso circular 277 e lista de sugestões de apoio

Anexo M – Portaria 1793/1999

Anexo O - Modelo do relatório de dados sobre alunos com NEE solicitado pelo MEC
às IFES – Modelo ano 2007

Anexo L - Modelo do relatório de dados sobre alunos com NEE solicitado pelo MEC
– modelo ano 2009

Introdução

“Sonhar é imaginar horizontes de possibilidades;
Sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de
possibilidade.” (FREIRE, 2001, p. 29)

São recorrentes, nos contextos educacionais, as discussões sobre o aprimoramento de práticas pedagógicas que possam ser adequadas a grupos determinados de alunos. No que se refere às atividades na educação inclusiva, é consenso entre os educadores que, para se alcançar uma *práxis* possibilitadora de uma aprendizagem significativa, é imprescindível considerar, no processo educacional, informações que desvelem o contexto no qual os educandos com NEE estão inseridos e as especificidades de cada um deles.

Nesse sentido, muitas têm sido as discussões voltadas para o aperfeiçoamento do processo inclusivo no ensino superior e na educação inclusiva de uma forma geral. Isso tem gerado reflexões bastante significativas, possibilitando avanços na área. Existe certo consenso de que a educação inclusiva ainda precisa percorrer um longo caminho para cumprir, de forma mais assertiva, seu propósito. Para que seja viável a operacionalização da educação inclusiva na prática pedagógica no ensino superior, é fundamental que as políticas públicas da educação inclusiva sejam conhecidas e transformadas em políticas institucionais. É imprescindível também que os professores conheçam seus alunos com deficiências, bem como seus direitos e suas necessidades de acessibilidade nos níveis físico, metodológico e comunicacional, para que se garanta ao aluno com NEE as condições necessárias para o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior.

Essa pesquisa teve como objetivo geral investigar e analisar o processo de implementação das políticas de inclusão por parte das universidades federais mineiras (UFM). Buscou-se identificar os limites, possibilidades e impasses por elas enfrentados no desenvolvimento de ações com o propósito de assegurar o acesso e a permanência aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no período de 2003 a 2008.

Além desse aspecto, a pesquisa visou também a levantar e organizar os dados sobre o número de alunos com NEE, matriculados nas UFM no período de 2003 a 2007, com foco nas alterações advindas após a implantação da portaria 3284/2003 com base nos dados informados pelo MEC/INEP sobre o período. Objetivou-se também discutir a condição de equiparação de oportunidades que precisa ser oferecida ao estudante com NEE associadas a alguma deficiência no ensino superior. Outro objetivo foi levantar as ações que já foram implementadas pelas UFM a partir da informação de seus representantes através dos questionários e entrevistas no sentido de concretizar as exigências legais referentes à inclusão de

peças com deficiências no ensino superior. Verificou-se ainda que os docentes que responderam aos questionários e entrevistas corroboram a existência de órgãos, núcleos ou departamentos responsáveis pela educação inclusiva de graduandos com NEE nas UFM. Por fim, a meta foi desenvolver uma análise crítica sobre o processo inclusivo em curso nas UFM, bem como relacionar a criação de estruturas institucionais de apoio à inclusão para cumprimento das determinações legais pertinentes, e para a efetivação da inclusão de estudantes com NEE no ensino superior.

A concepção subjacente à metodologia utilizada diz respeito à identificação de medidas e condições concretas existentes nas UFM para efetivação da inclusão de estudantes com NEE. Nesse sentido, a revisão de literatura, a coleta de dados em fontes documentais e a utilização de outros instrumentos, como questionários e entrevistas, contribuíram para posicionar as UFM no cenário do processo inclusivo.

Os desafios do dia a dia de uma universidade que busca concretizar a educação inclusiva têm sido a prática da autora há seis anos. Assim, as limitações e conquistas desse processo no âmbito das UFM foi o tema escolhido para esta pesquisa por acreditar que o resultado deste trabalho pudesse apontar caminhos e oferecer diretrizes que beneficiem o acesso de alunos com NEE a essas universidades. Assim, pretendeu-se responder à seguinte questão: como tem sido o processo de organização das UFM na implementação da educação inclusiva para atender a demanda de acesso e permanência no ensino superior de alunos com NEE.

Para a realização deste trabalho, optou-se pela utilização da abordagem quantitativa, lançando mão de dados e percentuais relativos à inclusão no ensino superior. A abordagem qualitativa foi considerada complementar e enriquecedora junto com a abordagem quantitativa na descrição e explicação dos dados da pesquisa. No desenvolvimento do trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica sobre o tema e também a legislação vigente. Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. Sendo o questionário encaminhado para as onze UFM e a entrevista realizada com duas UFM.

No capítulo um, foi abordado o tema sobre a inclusão escolar de pessoas com NEE; desde a discussão a respeito da terminologia, a questão da exclusão/inclusão social,

a exclusão/inclusão de pessoas com NEE; até as políticas públicas de inclusão dessas pessoas.

A discussão sobre a educação inclusiva e o ensino superior está contemplada no capítulo dois. Aborda-se a construção do sistema educacional inclusivo no Brasil de uma forma mais ampla; desde seus primórdios, quando o Brasil passa a ser signatário das tendências internacionais, até a chegada desse alunado no ensino superior e as mudanças necessárias para oferecer-lhes condições de equiparação de oportunidades.

Já o capítulo três apresenta o resultado do estudo realizado na legislação brasileira sobre as determinações legais que dão sustentação à educação inclusiva no ensino superior. Esse levantamento traz informações dos aparatos legais (leis, decretos, portarias, avisos, entre outros) que vieram sinalizando e orientando a educação inclusiva no ensino superior desde a sua inserção na constituição de 1988 de uma forma mais ampla, passando pelo primeiro documento específico em 1996, chegando à portaria 3284/2003, vista como um marco na área, e em 2008 quando reafirmam a importância dos núcleos de acessibilidade nas universidades.

No capítulo quatro dedica-se a esclarecer como foi a metodologia utilizada na pesquisa. Na área da educação, a pesquisa qualitativa é mais utilizada que a pesquisa quantitativa. Optou-se pela utilização das duas numa proposta de compor uma leitura mais ampla e uma análise tanto qualitativa quanto quantitativa dos dados obtidos sobre a educação inclusiva nas UFM.

O capítulo cinco apresenta os resultados dos dados obtidos ao longo da pesquisa: dados do MEC/INEP, dados dos questionários e entrevistas e a discussão dos resultados. Os dados obtidos no MEC/INEP sobre as IFES mineiras foram trabalhados logo após retirarem-se apenas os dados das onze UFM que são objetos da pesquisa em questão. A tabulação desses dados pela autora foi realizada para se conseguir uma leitura quantitativa do processo de inclusão nas UFM, no período de 2003 a 2007, em que os dados se encontravam disponíveis na data da consulta ao MEC em Outubro de 2009. Além dessa primeira parte, foi realizado um levantamento e uma organização dos dados das onze UFM obtidos através dos questionários. Foram eleitos os temas principais e apresentada uma leitura quantitativa e qualitativa sobre eles. Os dados obtidos nas entrevistas também são apresentados.

O capítulo seis apresenta a discussão dos resultados obtidos em todas as etapas de acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa.

Nas considerações finais, retoma-se o caminho percorrido com uma reflexão sobre os conhecimentos construídos por meio desta pesquisa e do cumprimento de suas das metas e objetivos.

Espera-se que este trabalho possa contribuir com informações, reflexões e dados que possam fazer avançar, além da análise atual, à condição de implementação da educação inclusiva nas UFM. O trabalho apresenta uma perspectiva crítica em relação ao papel das UFM na construção da inclusão escolar. As instituições públicas são assim destacadas pelo seu papel fundamental no processo inclusivo. Daí a necessidade de implementar mudanças em respeito às necessidades dos graduandos com NEE na universidade e à sua inclusão plena.

Capítulo 1

Considerações iniciais acerca da inclusão e as pessoas com NEE

A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Essa valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, que fortalecem a identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir. Fala-se aqui de uma escola que se prepara para enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos. Considerando que cada aluno, numa sala de aula, apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que o tornam único e especial, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio da escola, hoje, é trabalhar com essas diversidades a fim de construir um novo conceito do processo ensino aprendizagem, eliminando, definitivamente, o seu caráter segregacionista, de modo que sejam incluídos nesse processo todos que dele, por direito, são sujeitos.

1.1 – Considerações preliminares sobre a educação inclusiva no ensino superior

O ensino superior vem crescendo no Brasil nas primeiras décadas do século XXI. Os dados de vários estudos citados em Aranha e Peixoto (2008) indicam, sobretudo, que os fatores classe social e cor da pele têm sido contemplados, ainda que parcialmente, nessa expansão. Em geral, os dados sobre o acesso e a permanência de alunos com deficiências nas universidades precisam ser objetos de estudo, uma vez que esses grupos reivindicam também o acesso à universidade.

No final da década de 1980, aconteceu uma expansão no ensino superior, passaram a ser levadas em consideração a diversidade étnica, as diferenças raciais, as socioeconômicas e as necessidades educacionais especiais. Daí a necessidade de se criar políticas públicas de ação afirmativa que garantam as condições para que isso aconteça.

Para Moreira (2005), a inclusão do aluno com NEE tem representado um desafio que perpassa o espectro da educação, desde a infantil até a superior. Ela afirma também que, nas estatísticas oficiais brasileiras, os estudos e pesquisas, em sua maioria, focalizam preferencialmente a condição desse alunado na educação

básica, apresentando grande omissão sobre a situação dele no ensino universitário. Segundo a autora, tal fato indica a ausência de estudos mais aprofundados que poderiam engendrar políticas capazes de nortear ações no sentido de programar avanços para uma educação inclusiva de alunos com NEE no ensino superior.

Outra motivação para essa pesquisa são os dados do CENSO do MEC SEESP¹ de 2002 a 2006, que apontam um aumento do número de pessoas com deficiências que ingressaram na educação básica no Brasil: houve um crescimento de 194% das matrículas de alunos com NEE nesse período nas escolas comuns. Esse aumento resultará, provavelmente em pouco tempo, em maior procura dessa população pelo acesso ao ensino superior. Por isso, torna-se necessário desenvolver estudos sobre a inserção desses alunos nas instituições de ensino superior mineiras e sobre as proposições e ações atuais das UFM na efetivação da inclusão desses estudantes.

Embora se observe que ações de apoio à inclusão desses alunos nos espaços universitários estejam aumentando progressivamente, constata-se, por outro lado, que as modificações necessárias para satisfazer as demandas daí decorrentes representam ainda um desafio às universidades para o cumprimento da legislação vigente.

Michels (2000), pesquisando sobre as condições de inclusão de alunos com deficiência em uma universidade pública brasileira que abriga alunos com NEE, observou que:

Os alunos consideram prioritária a necessidade de adaptação do ambiente físico e a implantação de um centro de apoio para a inclusão destes na universidade. Outra dimensão avaliada foi o aspecto psicossocial; neste particular, os alunos assinalaram o forte preconceito que sofrem na universidade, evidenciado através do desconhecimento que os professores manifestam diante das necessidades dos alunos deficientes, pelas atitudes que refletem a discriminação social e pelo descaso da própria universidade no atendimento às necessidades destes alunos (MICHELS, 2000 página 89).

A autora acrescenta ainda a necessidade de adaptações de provas e apoios necessários à equiparação de oportunidades. Sua pesquisa envolveu dezenove alunos universitários com NEE e dezenove alunos universitários sem NEE. Os resultados demonstraram que os grupos de alunos, com e sem deficiências,

¹ Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar) – evolução da educação especial no Brasil 2002 a 2006.

consideraram prioritária a adaptação do ambiente físico e a implantação de um centro de apoio para a inclusão dos estudantes com NEE na universidade. O grupo com NEE assinalou existir ainda o preconceito por parte dos professores. Em relação ao bem-estar psicológico, a autora observou que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) entrevistados apresentavam forte sentimento de inutilidade na vida. Ela destaca a necessidade de maiores estudos sobre o tema visando alcançar a melhoria da qualidade de vida e uma formação com oportunidades iguais para os estudantes com NEE, tanto no contexto acadêmico quanto social (MICHELS, 2000 p. 92).

Também Santiago (2002) realizou um estudo nas Instituições Federais de Ensino Superior Mineiras (IFES) sobre a formação de professores para trabalhar com a educação inclusiva. Verificou ser ainda incipiente a discussão sobre a inclusão de alunos com NEE nos currículos dos cursos de pedagogia das universidades públicas mineiras. Segundo a autora, isso acaba por manter um caráter seletivo e classificatório dessas escolas, dificultando a promoção de uma verdadeira educação para todos.

Nesse estudo, Santiago (2002) afirma:

Acreditamos também que a realização de pesquisas voltadas para o aprofundamento da compreensão do que seja realmente uma educação para todos, explorando práticas e teorias que promovam uma educação dentro da perspectiva inclusiva rompendo, assim, com o paradigma excludente de nossa sociedade, necessitam ser desenvolvidas nas IFES Mineiras (SANTIAGO, 2002 p. 115).

A autora destaca a importância da realização de pesquisas que possam levar à compreensão do que seja uma educação para todos nas IFES mineiras. Nessa perspectiva, acredita-se que revisar a legislação pertinente à área é também necessário, uma vez que alguns textos legais são pouco específicos quanto aos recursos e medidas necessários para apoiar o desenvolvimento das pessoas com deficiências. Na portaria 3284/2003, os suportes necessários para a inclusão de alunos com NEE são especificados apenas em relação aos alunos com surdez, cegueira e deficiências físicas (BRASIL, 2003). Nos dados do censo do MEC 2006, encontram-se dados referentes a alunos com NEE já incluídos nas universidades, indicando que não estão incluídos apenas os deficientes físicos e deficientes sensoriais (cegos e surdos), mas também alunos com condutas típicas, com

deficiências múltiplas, superdotados, entre outros, mesmo não especificados na legislação.

Pellegrini (2006) também realizou um estudo exploratório sobre as situações de ingresso, acesso e permanência de alunos com NEE em outra universidade pública do Estado do Rio Grande do Sul. Seus objetivos foram identificar alunos com NEE nos diversos setores da universidade em questão, identificar a adequação das estruturas para esses alunos e verificar a compreensão dos dirigentes sobre as políticas públicas da universidade referentes a esses alunos, além de realizar um mapeamento das estruturas e condições físicas das instituições.

A autora aponta para a importância da conscientização, transformação e reformas para eliminar as barreiras arquitetônicas e fatores ambientais adversos, assim como as atitudinais, que impedem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Destacou também a necessidade de um mapeamento desses alunos para localizá-los e oferecer-lhes condições dignas de permanência na instituição, juntamente com ações institucionais que satisfaçam suas expectativas, de forma a garantir-lhes uma educação para todos.

Esse trabalho, por ser recente, acaba por confirmar nossas dúvidas de que um panorama ainda se mantém com poucas alterações, pois se constata que pouca coisa mudou. Apesar de existir há muitos anos uma legislação que aponta para uma educação inclusiva e esclarece exatamente os suportes necessários para a efetivação deles, na prática, poucas coisas mudaram.

Pensar a inclusão educacional das pessoas com NEE implica assim transcender os aspectos das normas, decretos, portarias, enfim, considerando o ser humano em seu contexto com a sua diversidade.

Os dados do MEC/SEESP, constantes na publicação oficial de Janeiro de 2006, denominada *Dados da Educação Especial*², aponta o número de alunos com deficiências, matriculados nas instituições de ensino superior (IES) no Brasil no período de 2003 a 2006. Segundo os dados deste censo, no ano de 2003, o número de alunos com NEE nas IES era de 5.078, já em 2006, esse número foi para 11.999 alunos com NEE. (gráfico. 1)

² Os dados do censo do MEC 2006 podem ser acessados em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em Janeiro de 2009

Evolução de Matrículas de alunos com N.E.E no Ensino Superior - 2003 a 2005

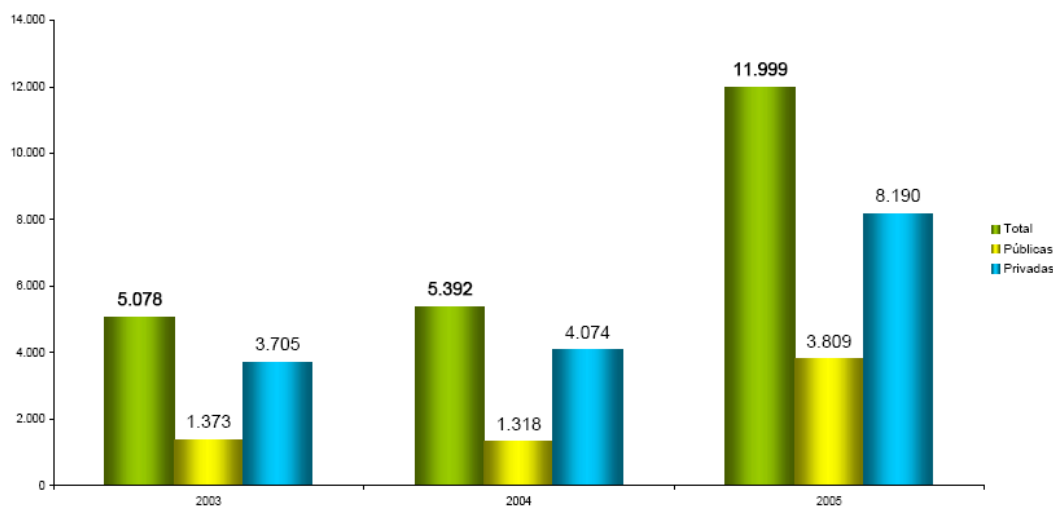
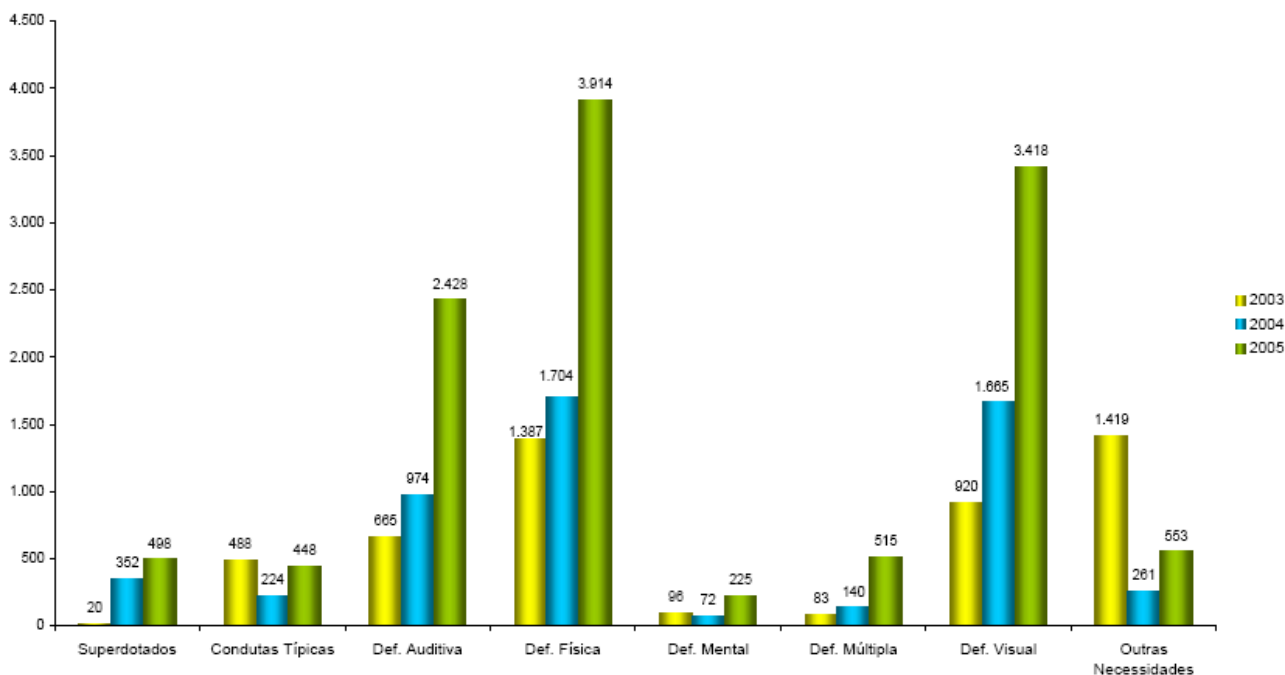


Gráfico 1 - apresentando a evolução do número de alunos com NEE matriculados em instituições particulares e privadas. Dados do MEC/SEESP – (ensino superior) 2006.

O mesmo estudo mostra que um número significativo de alunos com NEE frequenta as universidades particulares, e um número menor de alunos, as universidades públicas. O número de alunos com NEE matriculados nas particulares corresponde ao dobro do número de alunos das universidades públicas. Ainda em relação aos tipos de deficiências, os alunos com deficiências físicas constituem o maior número de deficientes incluídos no ensino superior, seguido de alunos com deficiências visuais, e deficiências auditivas. (gráfico 2)



Fonte: MEC/INEP (Censo Superior)

Gráfico 2 - apresentando a evolução do número de matrículas de pessoas com NEE de acordo com as deficiências. Fonte: MEC/INEP (Censo Superior).

A partir dos dados apresentados, de um lado observa-se o interesse crescente dos alunos com NEE em ingressarem em cursos superiores e, ao mesmo tempo, constata-se que eles têm efetivado suas matrículas, majoritariamente, em instituições ou universidades de ensino superior privadas, que são mais numerosas que as instituições públicas.

De fato, o número maior de alunos com NEE está nas universidades particulares. Dessa forma, uma interrogação importante diz respeito à maneira como as UFM estão se organizando para atender a essa população em cumprimento à legislação vigente no país. Num segundo momento, a que conteúdos e estruturas incipientes ou já organizadas têm respondido no sentido de construir aportes que favoreçam a inclusão escolar do estudante de nível superior. E, ainda, como estão se efetivando as políticas públicas, no cotidiano das UFM, para apoiar pedagogicamente o aluno com NEE?

Mesmo com a evidência de que há uma concorrência mais acirrada para o acesso às universidades públicas, haveria outros motivos estimulando um número

maior de matrículas de alunos com NEE na rede privada em detrimento da rede pública.

Porque, apesar do incremento da legislação para garantia da inclusão no ensino superior, um número ainda reduzido (em relação às universidades particulares) de estudantes com NEE tem acesso às universidades públicas? Quais são as dificuldades das UFM para ampliar o acesso dos alunos com NEE? Quais seriam as justificativas para que algumas UFM ainda não cumpram as exigências previstas na legislação a respeito?

O programa de acessibilidade na educação superior - *INCLUIR* do MEC³, que tem como objetivo promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior; foi criado em 2004. Foi a partir desse período que as ações começaram a ser concretizadas para garantir a acessibilidade de alunos com NEE nas UFM? Porque, mesmo com programas especiais de incentivo para as universidades federais, o número de alunos matriculados tem sido maior nas instituições particulares e filantrópicas?

Quais são as especificidades ou as diversidades dos alunos cujo acesso tem sido menos freqüente? Por que isso ocorre?

1.2 - Terminologia e conceitos utilizados na literatura para a denominação de pessoas com deficiências

Vários autores têm discutido a conceituação utilizada para se referir à pessoas com deficiências, e muitas têm sido as tentativas de se obter a melhor caracterização. Segundo Pinheiro (2003), nem o próprio movimento organizado das pessoas com deficiências, considerado pelo autor o único que teria legitimidade para isso, chegou a um consenso.

A literatura especializada a esse respeito ilustra o longo caminho percorrido para se chegar a uma conceituação mais precisa e que seja qualitativamente aceitável. Para alguns teóricos, "a tendência atual é empregar termos menos

³ O programa *INCLUIR* convoca as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na instituição. Esses núcleos atuarão na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades da universidade para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

estigmatizantes, mais gentis e menos carregados emocionalmente, em substituição aos mais antigos, que adquiriram conotações de desamparo e desesperança." (...) (TELFORD & SAWREY, 1978, p.38).

Na legislação da área educacional, encontramos na LDBEN 4024/1961, o termo excepcional para designar essas pessoas. Este termo refere-se então tanto às pessoas com deficiência quanto, às pessoas com altas habilidades (BRASIL, 1961). O termo Pessoa com Deficiência (PD) foi utilizado no ano de 1981, considerado o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência. Já a expressão necessidades educacionais especiais (NEE) passa a ser utilizada a partir da Declaração de Salamanca (1994), e “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem” (SALAMANCA 1994). No Brasil, a partir da LDBEN 9394/1996, esse passa a ser o termo utilizado para denominar as pessoas com deficiências que necessitam de suporte na educação. (BRASIL, 1996).

O Decreto 3298/1999 define a deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (Brasil, 1999)

A CIF⁴ (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) faz parte da “família” das classificações internacionais desenvolvidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para aplicação em vários procedimentos relacionados à saúde. Também é utilizada por setores como seguros, segurança social, trabalho, educação, economia, política social, desenvolvimento de políticas e de legislação em geral e alterações ambientais. Por esses motivos, foi aceita como uma das classificações sociais das Nações Unidas, sendo mencionada e estando incorporada às Regras Uniformes para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades⁵. Assim, a CIF constitui um instrumento apropriado para o desenvolvimento de legislação internacional sobre os direitos humanos, bem como de legislação em nível nacional. A partir dessa nova classificação, adotada

⁴ Esta versão da CIF foi desenvolvida após estudos de campo sistemáticos e consultas internacionais nos últimos cinco anos e foi aprovada pela Quinquagésima Quarta Assembléia Mundial de Saúde para Utilização Internacional em 22 de Maio de 2001. (resolução WHA 54.21).

⁵ As Regras Uniformes para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades (The standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities). Adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas na sua 48ª sessão em 20 de Dezembro de 1993 (resolução 48/96). Nova York, NY, Departamento de Informações Públicas das Nações Unidas, 1994.

mundialmente em 2001, as deficiências foram definidas como problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda.

A Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou, em 2006, a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, retomando o termo deficiência. As categorias citadas refletem, em parte, as concepções cambiantes e a necessidade de maior precisão na definição e classificação, sendo antes um reflexo de nossa ênfase cultural na crença democrática de que todas as pessoas nascem com direitos iguais e de nossa tentativa de evitar as conotações de inferioridade que, eventualmente, se acrescentam aos termos empregados como referência a grupos de pessoas percebidas como deficientes. A definição de pessoas com deficiência proposta nesse documento encontra-se no artigo 1 é:

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 igualdades de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006, pag. 18).

Não havendo ainda um consenso quanto ao termo mais adequado a ser utilizado, será adotada neste estudo a expressão “pessoas com NEE (Necessidades Educacionais Especiais)”, por ser o termo utilizado na LDB 9394/1996 e na Declaração de Salamanca, que são documentos de relevância na área. Nas últimas décadas do século XX o termo “excluído” passou a ser utilizado para se referir também à pessoa com deficiência.

1.3 - Exclusão/inclusão social

No contexto das transformações sociais, políticas e econômicas do mundo nas últimas décadas, o debate sobre o tema da exclusão/inclusão social tem levado à reflexão sobre um campo de questões relacionadas aos problemas de integração social, que emergem e se cristalizam na maioria das grandes cidades. De um modo geral e sob diversos ângulos de análise, grande parte – talvez a mais expressiva - da literatura sobre o assunto se dedica a examinar as relações existentes entre as

mudanças no modo de produção e reprodução social do capitalismo contemporâneo e seus efeitos correspondentes, tanto em termos da estrutura social, quanto em termos das reestruturações da ordem espacial urbana.

Castel (1997) sugere que se fale em “precarização”, “vulnerabilidade”, “marginalização”, mas não em “exclusão”. O autor adverte que essas situações marginais têm origem no processo de desligamento em relação ao trabalho e à inserção social. Destaca ainda que as políticas de integração em uma sociedade nacional não devem perder de vista as situações diferenciadas por religião, identidade étnica, raça e gênero, retomando o tema multiculturalismo e pluralismo. Refere-se à questão da integração na sociedade nacional daqueles que são os inúteis, os indiferentemente tratados por todos. Por esse motivo, fala também do “individualismo negativo, o individualismo dos que ficaram ilhados no esgarçamento do tecido social, isolados, atomizados sem os ideários e os valores partilhados socialmente.” (CASTEL, 1997 p 32-33).

Castel (1997) aconselha três cuidados em relação à utilização do conceito exclusão:

Primeiramente, não chamar de exclusão qualquer disfunção social, mas distinguir cuidadosamente os processos de exclusão do conjunto dos componentes que constituem, hoje, a questão social na sua globalidade. Em segundo lugar, (...) esforçar-se para que as medidas de discriminação positiva, que são, sem dúvida, indispensáveis, não se degradem em *status* de exceção. (...) Em terceiro, lembrar-se que a “luta contra a exclusão” é levada também, e, sobretudo, pelo modo preventivo, quer dizer, esforçando-se em intervir sobretudo em fatores de desregulação da sociedade salarial, no coração mesmo dos processos da produção e da distribuição das riquezas sociais (CASTEL, 1997 p. 45).

Já Martins (1997) afirma que não existe exclusão. Pode-se considerar essa afirmação como sendo uma contraposição do autor ao uso impreciso e genérico do termo exclusão. Para ele, a sociedade capitalista “tem como lógica própria tudo desenraizar e a todos excluir, porque tudo deve ser lançado no mercado”. Ela desenraiza e exclui para depois incluir segundo as suas próprias regras. É justamente nesse aspecto que reside o problema: nessa “inclusão precária, marginal e instável” (MARTINS, 1997, p 14). O período de passagem do momento da “exclusão” para o momento da “inclusão” implica certa degradação e, segundo Martins:

A sociedade moderna vem criando uma grande massa de população sobranter⁶ que tem poucas chances de ser novamente incluída nos padrões atuais de desenvolvimento, ou seja, o período de passagem entre “exclusão” e “inclusão”, que deveria ser transitório, vem se transformando num modo de vida permanente e criando uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político (MARTINS, 1997 p 33).

Martins (1997) afirma que a exclusão é a extensão no tempo e no espaço de formas cada vez mais precárias de inclusão. Podemos constatar que as desigualdades produzidas pelo capital são a marca da desigualdade nos nossos dias: a degradação contínua das condições de vida para a maior parte da população. O autor separa a exclusão econômica da exclusão social. Esta se manifesta na degradação das condições de vida para uma parcela crescente da população. Daí Martins (1997) sugerir a existência de uma sociedade dupla, abrigo de duas humanidades: uma humanidade constituída de integrados, ou seja, de uma população de pobres e ricos inseridos nas atividades econômicas e com lugar garantido no sistema de relações sociais e políticas; e uma subumanidade, incorporada por meio do “trabalho precário no trambique, no pequeno comércio, no setor de serviços mal pagos e que se baseia “em insuficiências e privações que se desdobram para fora do econômico”. Isso quer dizer que muitas pessoas estão integradas economicamente, mesmo que de forma precária, mas que criam um mundo à parte, pois estão separadas por categorias sociais rígidas que não oferecem alternativa de saída e que fazem crescer a consciência de que para elas não há justiça. Para o autor, a inclusão até acontece no plano econômico, pois a pessoa ganha algo para sobreviver, mas não ocorre no plano social e não ocorre sem causar deformações morais.

Cury (2005) mostra que incluir vem do latim: *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar. Esse verbo latino, por sua vez, é a síntese do prefixo *in* com verbo *cludo*, *cludere*, que significa “fechar, encerrar”. (...) A expressão popular brasileira não hesitaria em aproximar tais termos do “entrar no baile”. (...) Os excluídos são os “barrados no baile” (Cury, 2005 p.14).

⁶Os sobranter seriam então aquele grupo (massa) populacional que, excluído das formas “seguras”, “legais”, do trabalho, fora, portanto “dos padrões atuais do desenvolvimento”, integrariam a ampla gama de trabalhadores temporários, precariamente assegurados (ou mais freqüentemente não assegurados), obrigados a garantir a sobrevivência através de “trampos”, “biscates” ou “tretas”. Atividades que colocam sempre em cheque os limites entre o legal e o legítimo (PEREGRINO. Mônica, 2002).

O mesmo autor faz uma reflexão filosófica sobre o termo, esclarecendo que há uma dialética entre a inclusão (o de dentro) e a exclusão (o de fora) como termos relacionais em que um não existe sem o outro. Para o autor:

Excluir é tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar. No entanto, não se pode deixar de dizer que o preso, excluído do convívio social, é também um incluído nas grades prisionais. (CURY, 2005 p. 14).

O que se observa no Brasil são as profundas desigualdades sociais, culturais e educacionais que acabam por manter e aprofundar os processos de exclusão/inclusão, mas acredita-se que essas desigualdades não poderão ser corrigidas somente pela educação. E, enquanto essas mesmas desigualdades não se reduzirem por processos mais amplos que os específicos dessa área, permanecerá a imposição de se conviver com um sistema educacional também estratificado.

1.4 - Exclusão e inclusão de pessoas com NEE: a sociedade inclusiva e a educação inclusiva

A maioria das pessoas com necessidades educacionais especiais faz parte do contingente sujeito a processos de exclusão social. Além de padecerem de discriminações sociais que afetam a todos os “sobrantes”, ainda enfrentam outras, próprias e específicas, de serem pessoas com deficiências. Ou seja, carregam, adicionalmente, o estigma de “não serem capazes”, ou de serem diferentes do padrão, dificultando ainda mais sua inserção em um mundo cada vez mais competitivo.

Com relação à escola, Mendes (2006) afirma que a maioria de crianças e jovens em geral ainda se encontra fora de qualquer tipo de escola, inclusive aqueles com NEE. A autora, ao destacar a inclusão escolar, reafirma a importância da contribuição da escola para a construção de diferentes formas de participação social. Nos ambientes escolares, alunos convivem com situações e pessoas diferentes. Esta convivência extrapola o objetivo de aquisição de conhecimento, promovendo uma interação entre os alunos. No sistema escolar segregado, os alunos com NEE e os sem NEE ainda são impedidos de conviverem juntos.

A partir de 1990, no Brasil, se esboçam, grosso modo, duas posições em relação à inclusão escolar de pessoas com deficiências: a inclusão total e a educação inclusiva. A primeira, enfatizando apenas o aspecto legal dos direitos e propondo a ruptura abrupta com o sistema considerado como segregado. Essa proposta teria assim, repercussões na vida social e escolar dos alunos com NEE. Essa forma remete à experiência que foi realizada na Itália nos anos setenta e com a então chamada *inclusão selvagem*. (MAZZOTA, 2003, pag. 17). Defendida pelo MEC, essa posição vem impactando as universidades, porém não foca o aluno e suas necessidades, mas sim o cumprimento da legislação a todo custo e de forma abrupta. A segunda, destacando o caráter processual da educação inclusiva e sua relação com o sistema político e social, considerada como uma forma de implementação processual e, de certa forma, mais respeitosa.

O conceito de educação inclusiva é bastante abrangente, já que não envolve somente as pessoas com deficiências. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. Deve-se ressaltar que a inclusão envolve não somente o processo de inserção escolar, mas implica uma mudança de paradigma educacional, à medida que exige uma reorganização das práticas escolares (MITTLER, 2003; MARCHESI, 2005).

A sociedade torna-se inclusiva quando passa a considerar, de fato, todos com igualdade de valor. No paradigma da educação inclusiva, o princípio fundamental é a igualdade de direito. Assim, ela fundamenta-se no princípio de uma educação democrática para todos, sem discriminações, fato que implica uma reorganização do sistema educacional, e uma revisão de certas concepções e modelos para que a educação abarque o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos alunos, além da pluralidade e as diferenças humanas.

Pinheiro (2003) afirma que planejar políticas públicas para todos seria dotar essas políticas de características mais gerais possíveis, de forma a abranger toda a diversidade social. O mesmo autor observa que a preocupação com a abrangência das políticas não deve impedir que sejam feitas adequações necessárias às especificidades e diferenças da população. E essa tensão é o ponto crucial do ajuste e do sucesso de qualquer política pública.

As características mais importantes de qualquer política pública, segundo Pinheiro (2003) seriam a universalização e a democratização. O autor enfatiza que a

universal seria a condição da política que atendesse ou abrangesse toda a diversidade humana, incluindo os portadores de deficiência de qualquer grau ou tipo. Democrática seria a política pública na qual todos os setores da população, já incluídos pelo princípio da universalidade, tivessem a possibilidade de controlar essas políticas de forma direta e transparente.

A característica da democratização já implica a adoção de mecanismos de participação popular, por meio dos quais a população pudesse atuar na construção da política em todas as suas instâncias: planejamento, decisão, execução, fiscalização e avaliação. Dessa forma, a democratização da universidade pública implica também na criação e manutenção de estruturas que apóiem o acesso e a permanência de pessoas com NEE.

Pode-se verificar, nos textos que tratam de políticas públicas, que a exclusão de pessoas com deficiências de vários espaços sociais é omitida: os autores falam das minorias, tais como as crianças, os pobres, as mulheres, os negros e os de orientação sexual diferenciada, mas, em geral, não citam, dentre esses grupos, as pessoas com deficiência (SPOSATI, 2002). Observa-se, a partir da década de 1990, na literatura educacional, especialmente da educação especial, que há um aumento progressivo da produção de textos elaborados principalmente por pessoas ligadas ao campo da Educação Especial. (PINHEIRO, 2003; MENDES e LIMA, 2006).

Pinheiro (2003) apresenta uma condição chamada “de dupla exclusão”, que por ele é definida como uma restrição ou impossibilidade de acesso aos bens sociais, incluindo-se aqueles relacionados a uma vida independente e autossustentada. A primeira exclusão advém dos próprios mecanismos constitutivos da sociedade capitalista, que relega extensos contingentes populacionais a uma condição de miséria absoluta e de subsistência, em especial nos países periféricos e subdesenvolvidos. A segunda exclusão é devida à condição de portar uma diferença restritiva nas áreas física, sensorial, comportamental ou cognitiva em desacordo com padrões preestabelecidos de funcionalidade, produtividade, eficiência e até mesmo beleza.

Desde meados do século XIX, o sistema educacional brasileiro funcionou como um sistema segregado, tendo, de um lado, a educação especial, de outro, a educação comum. O grau dessa segregação variou desde escolas até as classes especiais em escolas comuns.

Segundo Januzzi (2004), a década de 70 foi, na educação especial, um período em que a educação estava centrada na deficiência, tanto nos aspectos fisiológicos, quanto neurológicos e/ou psicológicos, usando como parâmetro o sujeito que era considerado normal. O poder socioeconômico também era considerado um fator excludente, pois os mais abastados não queriam esses alunos no seu convívio.

A partir da década 1980, os movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos se intensificaram, adotando como bandeira a garantia de direitos plenos a todos os cidadãos, independente de raça, religião e deficiência.

A Constituição Federal, no seu art. 208, inciso III, entre as atribuições do Estado, isto é, do Poder Público, prescreve que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deverá acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Sendo assim o Estado Brasileiro deve educar a todos sem qualquer discriminação, fornecendo os apoios necessários. Em 1990, o tema da educação para todos, foi retomado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien. No ano de 1993, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Nova Delhi, Índia. A Declaração de Nova Delhi afirma o compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança (1990).

Como já foi citado, a Declaração de Salamanca é considerada um dos mais importantes documentos que propõem a inclusão escolar, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Em 2000, a Cúpula Mundial de Educação se reuniu em Dakar e avaliou os avanços, as aprendizagens e os retrocessos da década de 1990. Foi firmado, nesse encontro, um compromisso com metas predeterminadas para atingir o objetivo da educação para todos. Os países participantes firmaram um acordo de expandir significativamente as oportunidades educacionais para as crianças e jovens, tendo como referência o que explicita o relatório de Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001).

Reconhecendo-se que as desigualdades educacionais eram inaceitáveis, os governos se comprometeram com a efetiva inclusão dos que estavam em desvantagem, entre eles as mulheres, os mais pobres, os mais vulneráveis e outros grupos socialmente desfavorecidos. Mais recentemente, o Decreto 6094//2007

“Compromisso Todos Pela Educação”, regulamentou a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação proposto pelo governo federal, em regime de colaboração com Municípios, Estados e Distrito Federal, e com a participação da comunidade. Trata-se de uma aliança da sociedade civil com a iniciativa privada e organizações sociais, educadores e gestores públicos de educação com o intuito de garantir educação básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, bicentenário da Independência do Brasil. Esse compromisso prevê esforços para ampliar e qualificar a demanda por educação de qualidade e, ao mesmo tempo, influenciar uma melhor oferta por parte dos governos, empresas e organizações sociais.

A legislação é, portanto, explícita quanto à obrigação das escolas de receber as crianças que se apresentem para a matrícula. Entretanto, conforme Lima (2006), a escolarização não pode ocorrer apenas para cumprir a legislação; deve sim possibilitar que o aluno com deficiência tenha apoios e condições efetivas de realizar integralmente suas potencialidades.

1.5 - Políticas públicas e pessoas com NEE

Para Abranches (1987), a política social é parte do processo estatal de alocação e distribuição de valores e está no centro do confronto entre interesses de grupos e classes, cujo objeto é a reapropriação de recursos extraídos dos diversos segmentos sociais, em proporção distinta, através da tributação.

Abranches (1987) reflete a política como:

Política, porém, é conflito. Oposição e contradição de interesses. Conflito negociado, regulado por instituições políticas de natureza vária, condicionado por mediações que tornam possível reduzir os antagonismos e projetá-los em um movimento positivo. Política é também, poder, transformando-se, freqüentemente, em um jogo desequilibrado, que exponencia os meios dos mais poderosos e reduz as chances dos mais fracos. Quem detém instrumentos eficazes de pressão tem maior probabilidade de obter mais da ação do Estado do que aqueles dependentes dessa própria ação para conseguir o mínimo indispensável à sua sobrevivência (ABRANCHES, 1987, p.10).

O mesmo autor afirma que a política social envolve, necessariamente, intervenções interdependentes do mercado e não pode, por isso mesmo, ser submetida às preferências definidas pelo mercado de preços e nem avaliada pelos critérios do mercado. Segundo o autor, a política social, como ação pública, corresponde a um sistema de transferência unilateral de recursos e valores, sob variadas modalidades, não obedecendo à lógica do mercado, que pressupõe trocas recíprocas. A unilateralidade baseia-se no fato de o processo social determinar inúmeras situações de dependência, que devem ser corrigidas, legitimamente, através da ação estatal (ABRANCHES, 1987).

As características mais importantes de qualquer política pública seriam a universalização e a democratização, conforme enfatiza Pinheiro, 2003.

Universal seria a condição da política que atendesse ou abrangesse toda a diversidade humana: homens, mulheres, jovens e velhos, brancos e negros, hetero, bi e homossexuais, gordos e magros, habitantes do campo e da cidade, ricos e pobres, etc., incluindo os portadores de deficiência de qualquer grau ou tipo. Democrática seria a política pública, na qual todos os setores da população já incluídos pelo princípio da universalidade tivessem a possibilidade de controlar essas políticas de forma direta e transparente (PINHEIRO, 2003, p).

A lei deve ser igual para todos. Sendo assim, todos os cidadãos estão sujeitos a um mesmo sistema legal constitucional. A partir dessas regulamentações gerais, que a todos submete, é que se estabelece uma rede de direitos específicos a determinados setores na tentativa de garantir a equiparação de oportunidades a todos. Entretanto esses direitos específicos estão sujeitos às leis universais.

A característica da democratização já implica na adoção de mecanismos de participação popular, através dos quais toda a população participe da construção da política em todas as suas instâncias: planejamento, decisão, execução, fiscalização e avaliação.

Pinheiro (2003) considera o momento histórico propício para que os próprios deficientes se autorrepresentem e sejam então protagonistas nesse processo de ruptura com a tutela e o paternalismo. Para ele, os porta-vozes para os deficientes mais comprometidos deveriam ser parceiros daqueles que não tem condições de exercer a autonomia pessoal, mas não substitutos.

Cury (2005) afirma que “as políticas inclusivas podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas

buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais em situações de desigualdade. Elas se voltam para o indivíduo e, para todos, sustentadas pelo estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei". (CURY, 2005, p.15 b). O referido autor afirma que tais políticas afirmam-se como estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica.

As políticas públicas não são reservadas a grupos específicos e isso não impede a iniciativa de medidas gerais que, na prática, acabam por atingir numericamente mais indivíduos, em particular, procedentes das classes populares. A meta dessas políticas seria o combate a todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso à maior igualdade de oportunidades e de condições. Cury (2005) alerta que as políticas públicas includentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Nesse sentido, as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social.

Para grupos marcados por uma diferença específica, as políticas afirmam-se como estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos, uma vez que a situação destes é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em sequelas manifestas. Para Cury (2005):

A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas seqüelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade, pelo qual, como já se afirmava na Antigüidade Clássica, uma das formas de fazer-se justiça é "tratar desigualmente os desiguais" (CURY, 2005, p. 15 b).

Assim, as diferentes políticas, universalistas ou focalizadas, decorrem da tensão entre igualdade e diferença que, por sua vez, dependem também das opções dos governantes, cuja decisão política de implantá-las deve contar com a crítica e participação dos grupos interessados. Uma das formas mais visíveis e polêmicas das políticas focalizadas é a política das cotas como expressão das ações afirmativas. Cury (2005) discute amplamente esse assunto e finaliza pontuando um

aspecto importante para nossa pesquisa, “se as diferenças são visíveis, sensíveis e imediatamente perceptíveis, especialmente no caso das pessoas com NEE, o mesmo não ocorre como princípio da igualdade. O princípio da igualdade não é visível a olho nu; seu contrário, a desigualdade, é fortemente perceptível no âmbito social. (CURY, 2005, p. 17 b).

Capítulo 2

A educação inclusiva e o ensino superior

As prerrogativas democráticas de acesso à educação manifestadas internacionalmente têm sido referendadas oficialmente pelo governo brasileiro apesar de, legalmente, o país estar sob a égide da inclusão e da garantia de direitos. Cabe lembrar a ocorrência, em um passado ainda muito próximo e não completamente superado, das práticas de assistencialismo. E, em muitas regiões, o “enclausuramento” do deficiente neste cenário ainda coexistem o “asilismo” (perspectiva da segregação e da caridade) e, ainda, a inclusão, por meio do fortalecimento dos movimentos ligados aos direitos humanos e ao aumento da consciência sobre a igualdade de direitos. O sistema de educação no Brasil funcionou desde 1920 como um sistema segregado tendo, de um lado, a educação especial e de outro, a educação comum.

2.1 - A construção do sistema educacional inclusivo no Brasil

A partir dos anos 80, os movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos se intensificaram, adotando como bandeira a garantia de direitos plenos a todos os cidadãos, independente de raça, religião e deficiência. O ano de 1981 foi declarado o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência e teve como tema "participação plena e igualdade". As repercussões foram tantas que a década seguinte foi dedicada a esse importante segmento da população mundial.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), considerada a constituição cidadã, retomou a discussão da manutenção dos direitos a todos. Contudo, ainda prevê poucos mecanismos para a efetivação de ações pertinentes à melhoria de condições de implementação dos direitos para todos. No seu art. 208, inciso III, entre as atribuições do Estado, prescreve que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deverá acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Sendo assim, é de se supor que o Estado Brasileiro eduque a todos sem qualquer discriminação ou exclusão social. Supõe-se também que o acesso ao ensino fundamental para os educandos em idade escolar, sejam estes normais ou especiais, passa a ser, a partir de 1988, um direito público.

Em 1990, o tema da Educação para Todos, foi retomado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien. No ano de 1993, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Nova Delhi, Índia. O Brasil passou a compor o grupo EFA (*Education for All*) que reúne os nove países mais pobres e populosos do mundo e que concentram a maior parte da população analfabeta. A Declaração de Nova Delhi afirma o compromisso de buscar, com zelo e determinação, as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança (1990). Essas metas são: atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os povos, tornando assim universal a educação básica; ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos, sabedores de que seus países abrigavam mais do que a metade da população mundial e de que o sucesso de obtenção da meta global de educação para todos dependia dos seus esforços. O Brasil foi também signatário dos postulados da Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de Jovens e Adultos, ocorrida nessa cidade espanhola em 1994. Trata-se de uma resolução da Organização das Nações Unidas, adotada em sua Assembléia Geral, que apresenta os procedimentos e padrões a serem adotados pelas nações signatárias para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências. Assim, constata-se que a importância dessa declaração para alunos com NEE é que na declaração ficou assegurado que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos.

A Declaração de Salamanca faz parte da tendência mundial que vem consolidando a educação inclusiva e é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que buscam a inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Em 2000, a Cúpula Mundial de Educação se reuniu em Dakar e avaliou os avanços, as aprendizagens e os retrocessos da década de 1990, exatamente dez anos após a Conferência Mundial de “Educação para Todos”, em Jomtien. Em Dakar, governos e agências internacionais propuseram um esforço coordenado para mobilizar recursos financeiros e vontade política. As Organizações não

Governamentais reunidas em Dakar, nos dias 24 e 25 de Abril de 2000, acreditaram que educação para todos seria viável se os governos e as agências internacionais se comprometessem a cumprir determinados quesitos. Foi firmado, nesse novo evento, um compromisso com metas predeterminadas para se alcançar a meta da educação para todos. Os países participantes firmaram um acordo de expandir significativamente as oportunidades educacionais para as crianças e jovens, tendo como referência o que explicita o relatório de Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001)⁷.

Os reflexos desses movimentos foram sentidos de forma mais significativa no Brasil com na LDB 9394/1996 (Brasil, 1996), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato de Souza, em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da Educação Infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da Educação Básica. Ficou estabelecido também que as pessoas com NEE devam ter atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo atendimento educacional especializado aos deficientes. Essa legislação, ao mesmo tempo em que não define a obrigatoriedade, admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

Reconhecendo que as desigualdades educacionais eram inaceitáveis, comprometeram-se com a efetiva inclusão dos que estavam em desvantagem, entre eles; as mulheres, os mais pobres, os mais vulneráveis e outros grupos socialmente desfavorecidos. A “Educação para Todos” volta a reconsiderar a importância de promover mudanças substantivas nas políticas e a prática educativa para alcançar os objetivos do Marco de Ação de Educação para Todos. Exige ainda a construção de conhecimentos e o diálogo entre os gestores dos sistemas educativos, professores e profissionais da educação e os diversos atores da sociedade.

⁷ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 01 nov. 2007.

Mais recentemente, o Decreto 6094//2007⁸ “Compromisso Todos Pela Educação” regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelo governo federal, em regime de colaboração com Municípios, Estados e Distrito Federal, mais a participação das famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, e objetiva a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O “Compromisso Todos pela Educação” consiste em esforços para ampliar e qualificar a demanda por educação de qualidade e, ao mesmo tempo, influenciar uma melhor oferta por parte dos governos, empresas e organizações sociais.

O Brasil também colaborou na construção da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, em que se reafirmam os direitos desses cidadãos e o dever do Estado em relação a vários aspectos da vida social. Em 25 de agosto de 2009, foi publicado o Decreto no. 6949. Esse decreto promulga e ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência, nos parágrafos 8,19,24, 33 e 34. Esse é o primeiro caso de tratado aprovado com “status” de norma constitucional, como permitido pela Emenda Constitucional nº 45.

2.2 - O ensino superior no Brasil e a inclusão

A inclusão dos estudantes no ensino superior fundamenta-se no princípio de uma educação democrática para todos, sem discriminações, garantida no elenco de direitos básicos de cidadania, consubstanciado na Constituição de 1988. Como já foi citado anteriormente, tudo isso implica uma reorganização do sistema educacional e acarreta a obrigação do Estado de promover ações no sentido de bem atender e compensar as NEE dos alunos que manifestem deficiências, de modo que sejam igualmente contemplados por esse mesmo sistema.

⁸ Decreto 6094/2007. Compromisso Todos pela Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 08/02/2009.

De acordo com a legislação brasileira, para ingressar no ensino superior, os alunos precisam ser aprovados e classificados por um sistema de provas de admissão. A forma predominante nas universidades públicas é o concurso vestibular, no qual os alunos devem resolver problemas referentes às matérias estudadas no ensino de nível médio (MAZZONI et. al, 2005). Segundo o mesmo autor, também os alunos com deficiências, que geram necessidades educacionais especiais, precisam passar por um concurso vestibular para lograr sua admissão ao nível de estudos superior. O aviso circular MEC 277/1996 dispõe que, para esse exame ocorrer de forma justa, faz-se necessário observar as necessidades especiais do aluno e que ele possa usufruir de recursos que lhe garantam igualdade de participação, bem como tempo adicional. Com as discussões atuais sobre a forma de acesso via vestibular, outros elementos podem ser aportados a situação específica das pessoas com NEE.

A permanência no ensino superior também é uma etapa a ser superada e constitui um grande desafio para os alunos com NEE. Neste sentido, há também aspectos da legislação a serem observados; como no Parecer 02/2001 do CNE/CBE, que, no seu art. 03 parágrafo 01, recomenda que:

os sistemas de ensino devam constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros, que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.(CNE/CBE, 2001)

Mais recentemente, o Decreto 6571/2008, no seu parágrafo 3 do artigo VI, esclarece que “os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência” (BRASIL, 2008).

Esse marco legal é, sem dúvida, fundamental para a construção de escolas inclusivas, muito embora, por si só não garanta a efetivação dos programas inclusivos. A premissa é que os alunos necessitam de uma política institucional de acompanhamento, que permita identificá-los, compreender suas necessidades educacionais especiais, elaborar um plano de apoio, dar suporte aos professores e demais servidores para que possam atendê-los (MAZZONI et. al, 2005).

A educação, na perspectiva da inclusão das pessoas com NEE, ainda necessita reorientar-se a partir dessa nova visão para garantir o acesso, a permanência e a graduação de alunos com NEE nas universidades. Ainda há muito por fazer nas instituições de educação superior.

Como se afirmou anteriormente, a inclusão de alunos com NEE na educação superior fundamenta-se no princípio de uma educação democrática para todos, sem discriminações. Fato que implica uma revisão de certas concepções e modelos, para que o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos alunos abranja também a pluralidade e as diferenças humanas.

Após a entrada no ensino superior, via sistema de cotas, Programa Universidade para Todos (ProUni) ou vestibular, o grande desafio com que os alunos com NEE se deparam é a permanência na universidade. E a *permanência* no ensino superior tem sido considerada a etapa mais difícil (Moreira, 2005). Os alunos necessitam de uma política institucional de acompanhamento que permita identificá-los, compreender suas necessidades educacionais especiais, elaborar um plano de apoio, dar suporte aos professores e demais servidores para que possam atendê-los (MAZZONI et. al, 2005).

Segundo dados do INEP/MEC⁹, as Instituições Públicas de Ensino Superior são instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público e podem ser: federais, quando mantidas e administradas pelo governo federal, estaduais, se mantidas e administradas pelos governos dos estados, e municipais, quando mantidas e administradas pelo poder público municipal.

As instituições federais devem, no cumprimento dos preceitos legais, possibilitarem condições de acesso, permanência e uma formação de qualidade a todos os alunos. Uma política institucional faz-se necessária para que esse compromisso possa se cumprir e não vise apenas ao acesso do aluno, mas que organize programas institucionais que considerem esse aluno capaz de atender as suas responsabilidades como um estudante universitário.

Segundo Chauí (2001), a universidade é uma instituição social e, por consequência, exprime, de modo culturalmente determinado, a sociedade da qual faz parte. Ela “não é uma realidade separada e sim expressão historicamente determinada” (CHAUÍ, 2001 p.35). Sendo a sociedade brasileira “uma sociedade

⁹ Dados da Educação Superior. Fonte: INEP. Disponível em <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/> - acesso em 10/05/2008.

autoritária, tecida por desigualdades profundas, gera um sistema institucionalizado de exclusões sociais, políticas e culturais” (CHAUI, 2001p. 123). Essa constatação permite antever as dificuldades pelas quais deverão passar aquelas instituições que pretendam se transformar em universidades inclusivas. Uma universidade inclusiva não se constrói apenas a partir de ações que atendam meramente à legislação vigente, mas sim com mudanças sociais profundas, que permitam transformar essa sociedade. Conforme afirma Moreira (2005), a educação brasileira tem hoje um grande desafio: garantir o direito à escola a todas as pessoas, independente de suas condições sociais, e a universidade precisa se preparar para enfrentá-lo com eficiência.

A educação, na perspectiva da inclusão das pessoas com NEE, ainda necessita reorientar-se a partir dessa nova visão para garantir o acesso, a permanência e a graduação de alunos com NEE nas universidades.

2.3 - Políticas públicas de inclusão no ensino superior

No final da década de 1980, com o movimento da democratização do ensino superior, passaram a ser levadas em consideração a diversidade étnica, as diferenças raciais, as socioeconômicas e as necessidades educacionais especiais. Daí a necessidade de se criar políticas públicas de ação afirmativa que garantam as condições para que isso aconteça.

No Brasil, algumas políticas de ações afirmativas que visam a atender as pessoas com NEE no ensino superior compõem os programas Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) e Programa Universidade para Todos (ProUni). Podemos considerá-los como duas políticas que buscam proporcionar igualdade de oportunidades e de acesso à universidade às pessoas com NEE.

O ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, ele oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou

da rede particular na condição de bolsistas integrais com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. Nessas cotas contemplam-se também alunos com NEE.

O programa INCLUIR convoca as Instituições Federais de Ensino Superior a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na instituição, que atuarão na implantação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição.

Com esse programa, busca-se integrar e articular as demais atividades da instituição para a inclusão educacional e social das pessoas em geral. Especialmente, daquelas com deficiências, no âmbito do Programa de Acessibilidade na Educação Superior – programa INCLUIR¹⁰, promovendo, ao mesmo tempo, o cumprimento disposto no Decreto nº 5.296/2004, e nas Portarias MEC nº 5.626/2005.

O programa tem por objetivo promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior; apoiar a criação, reestruturação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior; promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicações e a efetivação da política de acessibilidade universal.

Contudo, a educação, na perspectiva da inclusão das pessoas com NEE, ainda necessita reorientar-se a partir dessa nova visão para garantir o acesso, a permanência e a graduação de alunos com NEE nas universidades. E ainda há muito que se fazer nas instituições de ensino superior.

¹⁰ Programa Incluir. MEC. Disponível em [www://pdemec.grupotv1.com/resultados_acoes/programa_incluir.php](http://pdemec.grupotv1.com/resultados_acoes/programa_incluir.php). Acesso em 20/11/2008.

Capítulo 3

A legislação e a inclusão de pessoas com NEE no ensino superior

Existem diversos instrumentos legais que dão apoio à inclusão do aluno com NEE no ensino superior. De acordo com os parâmetros da Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC de 2006)¹¹, os eixos norteadores da política educacional relacionam-se à política de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, com destaque para a criação de centros de apoio pedagógico e da viabilização de intérpretes e instrutores de LIBRAS. Há de se destacar ainda a acessibilidade à comunicação, à aquisição de equipamentos e materiais didáticos, à adaptação de mobiliários e à reforma nas edificações para promover acessibilidade e formação docente. (SESU/MEC de 2006).

3.1 – O aparato legal e a educação inclusiva no ensino superior

A partir dos anos 1980, os movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos intensificaram-se, adotando como bandeira a garantia de direitos plenos a todos os cidadãos, independente de raça, religião, deficiência. O ano de 1981 foi declarado o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência e teve como tema participação plena e igualdade. A pessoa com deficiência passa a ser vista de uma forma diferente a partir desse ano e as legislações que visam à garantia de seus direitos começam então a ser decretadas pouco a pouco.

A Constituição Federal de 1988 retomou a discussão sobre a ampliação dos direitos sociais, dentre eles, a educação. No artigo 205, a educação é definida como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, é estabelecida a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como **UM** dos princípios para o ensino, e é garantida, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Nesse mesmo artigo, inciso III, entre as atribuições do Estado, isto é, do poder público, prescreve que o atendimento educacional especializado aos com deficiência deverá acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Sendo assim, é dever do Estado Brasileiro educar a todos sem qualquer discriminação. Além disso, o acesso ao ensino fundamental para os educandos, com ou sem

¹¹ Dados referentes à SESU /MEC (Secretaria de Educação Superior) em janeiro de 2006.

deficiências, em idade escolar, passa a ser, a partir de 1988, um direito público. (Brasil, 1988).

A Lei n. 7853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência em sua integração social. A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes (BRASIL, 1989).

A Portaria 1793/1994 foi encaminhada aos reitores como sugestões de estratégias para orientação para esse trabalho. Nessa portaria, foram orientadas medidas com o objetivo de atender à necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com necessidades especiais. Essas disciplinas foram sugeridas, inicialmente, nos cursos de licenciatura e nos cursos da área da saúde e, se necessário, em outros. Também sugere a expansão de cursos de graduação e especialização para as diversas áreas da educação especial.

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, 1994, s.p.).

No aviso circular 277/MEC/GM de 1996, a intenção é que se organize e execute uma política educacional dirigida às pessoas com necessidades especiais, possibilitando que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico. As orientações seguem no sentido de que sejam realizados ajustes em três momentos do processo seletivo. Na primeira parte dessa orientação, segundo análise dos especialistas, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção:

- na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
- no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que

o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos.

Lista de sugestões enviada em anexo ao aviso circular 277/1996, apêndice L.

Além desse esclarecimento, foram enviadas sugestões visando a facilitar o acesso das pessoas com deficiência à educação superior, disponibilizado no anexo L. Essas sugestões orientam diversos aspectos dos procedimentos e a forma como devem ser realizados pela comissão do vestibular.

Além dessas sugestões, esse aviso circular sugere que as instituições possam, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, buscando melhor atendimento às necessidades especiais dos alunos com deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos.

A LDBEN 9394/1996 reafirma a postura inclusiva assumida pelas autoridades do Brasil frente aos movimentos mundiais passando por decretos, portarias e pareceres ao longo desses anos de adesão ao movimento mundial da educação inclusiva. No seu artigo 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996 s.p.).

Ainda em 1996, as universidades receberam o Aviso Circular do MEC no. 277/1996, que sugere encaminhamentos para o ingresso do aluno com NEE no ensino superior e sobre o concurso vestibular. Esse documento chama a atenção das instituições para o desenvolvimento de ações que possibilitem a tornar flexíveis os serviços educacionais, de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, de forma a garantirem a qualidade de atendimento a esses alunos.

Com a Portaria MEC 1679/1999, apresentou-se outra proposição oficial dispondo sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Essa portaria reforça o que vinha sendo discutido e se apresenta como outra proposição oficial a ser observada nos processos de autorização e de reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições.

O decreto 3298/1999 regulamenta a Lei no 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 e dá outras providências. Observa-se que esse decreto reafirma o que foi proposto inicialmente na Lei 7853/89 e o aviso circular 277/MEC/GM. Dessa forma, as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. No seu artigo 27, encontra-se uma primeira orientação às IES sobre as adaptações necessárias nos vestibulares:

Estabelece que as instituições de ensino superior devem (...) oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para a realização de provas, conforme as características da deficiência. (BRASIL,1999, s.p.).

O parecer 02 do CNE/CBE em 2001 recomenda que os sistemas de ensino devam constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial. O CNE/CBE esclarece a importância de criação dos setores para cuidar da inclusão e para garantir as condições de acessibilidade aos alunos com NEE. Não fala especificamente da educação superior e nem de núcleos de acessibilidade, mas se refere aos sistemas de ensino.

A Resolução CNE/CBE nº 01/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade. Essa formação deve contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino,

compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Esses sistemas promovem um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à organização do atendimento educacional especializado e à promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Isso reafirma o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão das LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos núcleos de atividade das altas habilidades/superdotação – NAAH/S, em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, objetivando a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Portaria nº. 3.284 do MEC, de sete de novembro de 2003, torna clara a necessidade de assegurar aos alunos portadores de deficiência física e sensorial

condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações. O parágrafo primeiro trata dos requisitos de acessibilidade de que se trata no caput, que compreenderão no mínimo em relação às pessoas com deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva, conforme consta no anexo K. Destaca-se que a Portaria 3284/2003 é um importante marco para o a instauração e o cumprimento da postura inclusiva nas Instituições de Ensino Superior, uma vez que esse ítem passa a ser considerado nos processos de autorização e credenciamento de cursos devido à necessidade de assegurar aos alunos com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as onze temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em Janeiro de 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. No capítulo VI da política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva encontra-se que:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, p. 17).

Nesse mesmo ano, foi promulgado o Decreto 6571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. No parágrafo 3º. do artigo VI estabelece que:

Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência. (BRASIL, 2008)

Esse documento, sete anos após o parecer 02 CNE/CBE 2001, que fala sobre a criação de setores em todos os níveis da educação; reafirma, de certa forma, a importância da criação de núcleos de acessibilidade devido a necessidade de apoio para que esses alunos com NEE possam ter condições de permanência e término de suas graduações, dentro das condições previstas na legislação.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009, apresenta as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Essa é uma grande contribuição para a operacionalização do AEE, porém o mesmo parecer não especifica sobre assunto no ensino superior. A resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do CNE/CBE, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No seu art. 3º, estabelece que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Sem dúvida, as leis, portarias, decretos, pareceres e avisos circulares referentes às condições e ações para a efetivação da educação inclusiva na educação superior foram publicados nas décadas de 1980 a 2008. Constata-se que diversas ações foram iniciadas no sentido de buscar a sua efetivação, mas, como um processo complexo que envolve elementos econômicos sociais e políticos, precisa ser monitorado e faz-se necessária uma revisão permanente para compreensão das situações em que os processos inclusivos não estejam acontecendo de forma satisfatória.

Capítulo 4

Percurso metodológico

“O risco só tem sentido quando o corro por uma razão valiosa, um ideal, um sonho mais além do risco mesmo.” (FREIRE, 1995)

4.1 – Orientações metodológicas para a pesquisa

No delineamento do percurso metodológico para a presente pesquisa, foram eleitos instrumentos que possibilitassem a análise e compreensão do processo de implementação e efetivação das políticas de inclusão de alunos com NEE nas Universidades Federais Mineiras. Assim, para a realização deste trabalho, optou-se pela utilização da abordagem quali/quantitativa, lançando mão de dados e percentuais relativos à inclusão no ensino superior e enriquecida com a abordagem quantitativa na descrição e explicação dos dados da pesquisa.

A orientação fundamental nesta investigação concentrou-se na análise e na compreensão do processo de implementação e efetivação das políticas de inclusão de alunos com NEE e dos meios favoráveis à inclusão destes alunos nas UFM.

Desta forma, as abordagens quantitativas e qualitativas podem ser percebidas como diferentes maneiras de examinar o mesmo problema de pesquisa. Webb e colaboradores (1966) têm sugerido que cientistas sociais estão propícios a exibir maior confiança em descobertas quando elas são derivadas de mais de um método de investigação. Para Deizin (1970), por exemplo, a triangulação pode ser compreendida como uma abordagem em que múltiplos observadores, perspectivas teóricas, origens de dados e metodologias são combinados. Esses pesquisadores encararam como mensagem principal da idéia da triangulação a necessidade de se empregar mais de um método de investigação e, por conseguinte, mais de um tipo de dado. Nesse contexto, pesquisas quantitativas e qualitativas podem ser vistas como modos diversos de examinar o mesmo problema de pesquisa. Ao se combinar as duas, a exigência por validação de suas conclusões, por parte dos pesquisadores, fica realçada se e verifica mútua confirmação entre os dois modos.

É oportuno esclarecer que na pesquisa educacional tem sido enfatizada a abordagem qualitativa, muitas vezes em detrimento da abordagem quantitativa, como se fossem mesmo opostas. Nesta investigação, o aporte quantitativo indica que foi coberto todo universo das UFM e esses dados numéricos apontam informações importantes na compreensão do tema em discussão, e a abordagem qualitativa possibilita, apresenta uma leitura diferenciada das questões apresentadas também pelos dados quantitativos. Nesse sentido, optamos por utilizar as duas

abordagens visando maior alcance e abrangência na explicação dos resultados. Os dados numéricos possibilitam ainda uma análise qualitativa como se observará no capítulo sobre a discussão dos resultados.

No desenvolvimento do trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica sobre o tema e também da legislação vigente. Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. Sendo o questionário encaminhado para as onze UFM e a entrevista realizada em duas UFM.

Os dados obtidos por meio de contato telefônico diretamente de funcionários do MEC /INEP, são aqueles enviados pelas universidades e que geram os censos escolares. Estes também constituíram fonte de investigação, compondo o quadro geral de dados para a análise do objeto - o processo de inclusão de alunos com NEE nas UFM.

A pesquisa pode ser compreendida também como um estudo comparativo por abranger as 11 UFM e por levantar a situação delas diante do processo de inclusão de alunos com NEE, apesar das grandes diferenças existentes entre as 11 instituições, e por ser possível compreender as diferentes realidades do processo de inclusão no período de 2003 a 2004 nas 11 UFM, através da análise e comparação entre as mesmas.

Quando se realiza uma comparação busca-se evidenciar aqueles aspectos que distinguem os elementos comparados. A comparação pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. Schneider e Schimitt (1998) afirmam que é lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificar continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitar as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

Optou-se pela utilização de uma variedade de fontes de informação e foi necessário fazer uso da estratégia da triangulação, recorrendo para isso a uma variedade de dados coletados em diferentes momentos e provenientes de diferentes informantes nessa pesquisa. Neste caso, foram utilizados os dados da pesquisa bibliográfica e da legislação, aqueles coletados dos questionários e os das entrevistas semiestruturadas. Esses elementos, associados à experiência da pesquisadora em uma instituição de ensino superior privada com contatos anuais com as instituições públicas, favoreceram o conhecimento do objeto pesquisado.

Cabe ressaltar que a opção pelo estudo exploratório se justificou por se tratar de um levantamento sobre o processo de estruturação e organização das UFM para o cumprimento das determinações legais para inclusão de alunos com NEE no ensino superior, além dos impasses e dilemas em face da inclusão. Procurou-se retratar a realidade de forma mais completa e profunda, buscou-se investigar a multiplicidade de dimensões presentes nessa dada situação, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favoreceram uma maior apreensão desse todo. Os resultados advindos desse estudo exploratório podem ser parcialmente generalizados, uma vez que se referem ao todo e ao objeto investigado especificamente. Assim ao mesmo tempo, dizem respeito às UFM e às universidades federais.

Tendo-se apresentado esses elementos, cabe apresentar, no tópico subsequente, o processo da escolha do *lócus* de pesquisa, bem como o recrutamento dos sujeitos que compõem este estudo.

4.2 – Escolha do campo de investigação e seleção dos sujeitos

Atentando-se para o fato de que o contexto estudado deve ser tomado como unidade significativa do todo - universidades brasileiras - e como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação (CHIZOTTI, 2003), o cenário para realização dessa pesquisa foi o conjunto das UFM, que compreende onze universidades.

De acordo com o problema da pesquisa e a escolha do tema da inclusão de alunos com NEE proposto, é importante salientar que o campo definido foi o Estado de Minas Gerais e, especificamente, as onze UFM. Para sujeitos informantes da pesquisa, os escolhidos foram os professores ou técnicos educacionais que atuam no processo de inclusão nessas universidades, nos núcleos ou nas comissões de acessibilidade. Isso se deve ao fato de serem, em geral, os mesmos, as pessoas que pudessem fornecer informações do processo de implementação da inclusão de pessoas com NEE em cada uma dessas instituições.

Foi realizado um levantamento prévio de todas as Instituições Federais de Ensino Superior Mineiras, sendo encontradas 24 instituições. Desse total, onze eram universidades, sete faculdades de tecnologia e seis Centros Federais de Educação

Tecnológica. Definiu-se pela realização do estudo nas onze universidades federais mineiras, acreditando-se que o processo de inclusão nessas instituições seria um instrumento de análise da efetivação de ações em cumprimento às políticas públicas referentes à inclusão de pessoas com NEE no ensino superior. Para um aprofundamento, dentre as onze universidades federais mineiras (UFM), duas das maiores UFM foram selecionadas para uma entrevista semiestruturada, justamente por acreditar-se que os dados seriam preciosos para entendimento do processo inclusivo nas UFM. O roteiro encontra-se em anexo. (apêndice B)

Foram feitos contatos prévios com as UFM para localização da pessoa responsável ou professor coordenador do núcleo ou proposta de inclusão na universidade, verificando a sua disponibilidade em participar da pesquisa. Sendo assim, os contatos das UFM foram previamente organizados em uma listagem, bem como a verificação do setor responsável pelo processo de inclusão. Vide tabela abaixo.

UFM	Contato para questionário e entrevista	Contato para assinatura de termos
UFV	Professor	Pró- Reitoria de Assuntos Comunitários
UNIFAL	Professor	Pró-Reitoria de Graduação
UNIFEI	Professor	Pró- Reitoria de Graduação
UFJF	Professor	Pró-Reitor de Graduação
UFLA	Professor	Pró- Reitor de Assuntos Comunitários
UFMG	Professor	Comissão de Assuntos Comunitários
UFOP	Técnico Ass. Educac.e Pró-Reitor de Grad	Pró-Reitor de Graduação
UFTM	Técnico em As. Educacionais	Pró- Reitor de Graduação
UFU	Professor	Pró-Reitor de Graduação
UFSJ	Professor	Pró-Reitor de Assuntos Comunitários
UFVJM	Professor	Pró-Reitor de Graduação

Tabela no. 4.2.1 - levantamento prévio para posterior envio de questionários, TCLE institucional e pessoal e termo de compromissos e realização das entrevistas.

Neste trabalho, dados os limites de tempo e das condições de trabalho da pesquisadora, optou-se por não realizar um estudo diretamente com os alunos com NEE. Mesmo considerando a importância da participação dos estudantes, a proposta foi investigar a organização das UFM na implementação das políticas públicas para educação inclusiva nas universidades no período de 2003 a 2008. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa (COEP) da UFMG em 09 de setembro de 2009.

4.3 – Delineamentos do espaço de tempo da pesquisa

O período entre 2003 e 2008 foi escolhido por ser considerado aquele em que houve maior incremento na legislação da área, particularmente com a publicação da portaria 3284/2003, solicitando as normas de acessibilidade para pessoas com NEE na instrução dos processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior. Nesse período, foram enfatizadas as discussões sobre a democratização da universidade pública e as reivindicações de setores que buscavam acesso a esse direito. A portaria citada foi escolhida por ser um marco nos documentos que tratam da educação inclusiva no ensino superior, uma vez que se refere aos alunos com NEE e aos suportes que devem ser oferecidos para cumprimento de seus direitos quando matriculados nas instituições de ensino superiores. Além da legislação, também foi implantado, nesse mesmo período o programa INCLUIR do MEC¹², que oferece apoio aos projetos para melhoria das condições de acessibilidade nas universidades.

Outros documentos, como pareceres, avisos circulares orientavam a educação inclusiva no ensino superior desde os anos de 1990. Porém o estudo de Chacon (2001) discute e comprova que o aviso circular MEC 277/1996 não teve grande impacto na reformulação do ensino, por se tratar de um aviso e não ter a força de um parecer ou de um decreto. Assim, consideramos que o decreto 3284/2003, versando sobre a acessibilidade, consistiu em marco para a educação inclusiva no ensino superior.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP) só foram disponibilizados entre o período de 2003 a 2007, portanto esta análise se refere aos dados disponibilizados até 2007.

No próximo item, serão discutidas as formas de coleta de dados utilizadas nesta pesquisa.

¹² O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

4.4 – Coleta de dados

Para realização da pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados. Além da pesquisa bibliográfica e documental, foram utilizados onze questionários e duas entrevistas semiestruturadas, aplicadas em duas das universidades participantes da pesquisa.

4.4.1 – A pesquisa bibliográfica

Essa etapa constou de um levantamento da bibliografia referente ao tema inclusão de pessoas com NEE no ensino superior e da legislação relacionada ao assunto. O resultado dessa parte foi agregado ao referencial teórico apresentado neste trabalho, no capítulo três.

Esta perspectiva considerou o texto de Cervo e Bervian (1976, p. 69), segundo o qual qualquer tipo de pesquisa em qualquer área do conhecimento, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação em questão, quer para a fundamentação teórica ou, ainda, para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa. Nesse sentido, a revisão da literatura sobre a inclusão escolar de alunos com NEE no ensino superior constitui parte fundamental deste trabalho. Nesse sentido, autores como: CURY, 2002 e 2005; OLIVEIRA, 2002; LIMA, 2006, MENDES, 2006, e LAPLANE, 2006; ofereceram contribuições para reflexão sobre o desenvolvimento do processo inclusivo nas IFES mineiras e para análise crítica desse processo em face do contexto sociopolítico brasileiro nos últimos anos.

O levantamento da legislação pertinente à área, ou seja, a primeira etapa da pesquisa compreendeu os anos de 1980, quando surgiram os movimentos mundiais pelo direito das pessoas com deficiências, até o ano de 2008, quando foi promulgado o decreto nº. 6571, que tratou sobre o assunto da necessidade de criação dos núcleos de acessibilidade nas IFES.

4.4.2 – A pesquisa documental

A pesquisa documental é uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências humanas; é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são, quase sempre, a base do trabalho de investigação; é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Para Ludke e André (1986) a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Nessa segunda etapa da pesquisa, foi desenvolvido um levantamento junto ao MEC/INEP por meio de contatos pessoais, quando foram enviados arquivos eletrônicos com dados quantitativos referentes a alunos com NEE no período de 2003 a 2007. O contato telefônico foi realizado diretamente com funcionários do MEC/INEP e os dados fornecidos referiam-se a todas as instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais, particulares e filantrópicas do Estado de Minas Gerais.

A partir desses dados, foi realizado pela autora um recorte, tendo como foco as onze UFM, bem como a tabulação dos dados referentes a essas instituições no período compreendido entre 2003 a 2007. Essa parte do estudo apresentou dados que contestavam hipóteses do estudo e que levaram a outros questionamentos e reflexões não propostos no estudo inicial.

4.4.3 - Questionários

Para colher as informações sobre o processo de inclusão das pessoas com NEE, nas UFM, foi escolhido o questionário devido à distância geográfica das universidades e também à melhor adequação do instrumento para facilitar a tabulação e a análise dos dados, já que foram pré-definidas algumas categorias através das perguntas apresentadas. Os questionários foram enviados em envelopes contendo outros envelopes de resposta já endereçados a pesquisadora e pré-pagos. Junto ao questionário, foram enviados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pessoal.

A escolha do questionário como instrumento foi baseada nos pressupostos de Gil, (1999):

O questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, possibilitando atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa (GIL, 1999, p. 124).

O questionário constou de questões abertas e fechadas, conforme apêndice A, para levantar os dados sobre a atual situação do processo de inclusão de graduandos com NEE nas UFM. O objetivo da aplicação desse questionário foi conhecer as ações já desenvolvidas, as ações em desenvolvimento e as dificuldades que as UFM têm encontrado no processo de estruturação para cumprimento das políticas públicas e decorrentes determinações legais e de reivindicações de movimentos sociais.

Foi realizado um estudo piloto com o questionário. O primeiro tinha 15 questões e foi respondido por uma psicopedagoga que trabalha em uma instituição de ensino superior particular mineira. Ao analisar o questionário respondido e as considerações da professora sobre o questionário aplicado, procederam-se modificações foi definido o modelo enviado às UFM.

Nessa etapa da pesquisa, foram então enviados onze envelopes contendo a carta convite, os questionários e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores, técnicos educacionais envolvidos com o processo de inclusão nas onze UFM. O envelope, em que foram enviados os questionários, continha um envelope pré-pago e já endereçado à pesquisadora para facilitar a devolução. Concomitantemente, foram enviados outros onze envelopes aos Pró-Reitores de graduação ou de assuntos comunitários contendo a carta convite, o TCLE e o termo de compromisso institucional para aprovação da participação das instituições na pesquisa. Da mesma forma, para facilitar a devolução, esses envelopes continham os envelopes pré-selados e endereçados à pesquisadora.

Nessa primeira tentativa, obteve-se, como previsto, baixo retorno dentro da data prevista para a devolução. Somente três universidades enviaram seus documentos respondidos.

A partir de então foram realizados contatos telefônicos e por *e-mail* com as universidades. Contatos com as secretárias das pró-reitorias para solicitar o retorno

dos documentos sob os cuidados da pró-reitoria de graduação e, também contato com os professores para solicitar retorno dos questionários e TCLE. Obteve-se um retorno nessa nova investida, subindo para 06 o número de universidades que devolveram os documentos parcialmente. A maioria devolveu apenas os documentos sob responsabilidade dos professores e uma devolveu apenas os documentos sob responsabilidade da pró-reitoria.

Depois de vários contatos via telefone e *e-mails*, o prazo foi estendido em mais quatro meses e obteve-se, após esse trabalho, a participação efetiva de dez universidades, dentre as 11 convidadas.

Mantendo a seqüência de *e-mails* informando da importância da participação da instituição, e com cerca de seis telefonemas, conseguiu-se que a décima primeira universidade também participasse dessa pesquisa. O tempo total entre o envio dos envelopes e o recebimento do último deu-se em 08 meses. Assim todas as onze universidades federais mineiras forneceram dados para a pesquisa.

Após a devolução dos questionários, foi realizada uma análise cuidadosa de cada um deles observando e catalogando as respostas para se verificar a realidade nas onze universidades participantes. Os dados quantitativos foram tabulados em planilhas específicas para análise.

4.4.4 - Entrevista

Babbie (2003) destaca que, para o estudo e a compreensão de determinado fenômeno social, o pesquisador terá maior possibilidade de acertar utilizando-se de mais de um instrumento de pesquisa. Foram selecionadas duas universidades, como já descrito anteriormente, para a entrevistas semiestruturadas com representantes das instituições por acreditar que seria possível conseguir melhor delineamento e algum grau de aprofundamento da condição do processo inclusivo nas UFM ou mesmo outras informações para atingir a meta da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas¹³ foram realizadas com professores das duas universidades selecionadas nas cidades de residência dos professores. A pesquisadora agendou a entrevista de acordo com a disponibilidade dos professores

¹³ O roteiro das entrevistas semiestruturadas encontra-se no anexo B deste trabalho.

e dos pró-reitores que se dispuseram a participar. As entrevistas foram gravadas¹⁴ e depois transcritas para a escrita em tinta e, após essa etapa, foi realizada a análise e categorização de dados referentes às duas universidades.

4.5 – Tratamento e análise dos dados

Em relação à análise dos dados coletados, manteve-se a perspectiva prevista para o estudo exploratório e que combina a pesquisa quantitativa e a qualitativa. Para tanto, considerou-se que a análise de conteúdo foi a perspectiva mais apropriada, sobretudo por possibilitar uma descrição mais objetiva e sistemática do conteúdo manifesto nas comunicações (BARDIN, 1995). A operacionalização dessa proposta de análise contemplou as etapas de ordenação, de classificação, de tabulação e de análise final dos dados. As ações especificadas são detalhadas a seguir:

A – Ordenação dos dados – foi realizada na medida em que a coleta de informações foi-se efetivando e consistiu em organizar os dados colhidos nos questionários e entrevistas sobre o processo de inclusão referente a todas as universidades.

B – Classificação dos dados – a partir de sua ordenação foi realizada a identificação das unidades de significado e, conseqüentemente, a extração das categorias. A partir da definição das categorias, foi possível organizar os dados coletados tanto pelos questionários, quanto pelas entrevistas.

C – Tabulação de dados – essa parte do trabalho se deu na medida em que foi necessário organizar os dados enviados pelo MEC/INEP para compreensão numérica dos alunos incluídos.

D – Análise final – foi realizada tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo. Em um primeiro momento, fez-se necessário organizar os dados do ponto de vista das tabelas para uma visualização da realidade geral das

¹⁴ As entrevistas foram gravadas em gravadores digitais do tipo MP3.

universidades e, também, para organização de muitos dados dos questionários. Para compreender a situação das universidades e, depois, atendo-se aos detalhes repassados por alguns professores e técnicos educacionais. As entrevistas trouxeram mais detalhes possibilitando melhor compreensão da realidade das universidades que participaram da pesquisa. Os dados dos questionários foram organizados em categorias e respeitadas as especificidades de cada uma das instituições participantes.

Capítulo 5

Avanços e desafios na educação de pessoas com NEE nas Universidades Federais Mineiras

5.1 - Dados do INEP/DIDTE/MEC¹⁵: análise dos dados sobre o número de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007

Obtiveram-se, a partir contato direto com o MEC, dados relativos à situação de alunos com NEE no período de 2003 a 2007 nas UFM. Os dados foram conseguidos no INEP e referiam-se a todas as Instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais no período de 2003 a 2007. Entre elas, encontravam-se faculdades, universidades e centros técnicos particulares, filantrópicos, federais, estaduais e municipais. A primeira etapa do trabalho foi separar, na planilha enviada, os dados das onze UFM selecionadas para a pesquisa, a fim de, assim, iniciar-se a tabulação e a comparação dos dados para compreensão do universo numérico de alunos incluídos nas UFM. A numeração das tabelas e gráficos será realizada colocando o número do capítulo e sua subdivisão numérica e o número seqüencial. A designação de letras para as universidades foi realizada de forma aleatória.

5.1.1- O número de alunos incluídos nas UFM

De posse dos dados referentes às instituições federais, foi procedida uma organização deles, selecionando os das UFM, no sentido de conhecer e compreender o processo da inclusão nas instituições. Todas as tabelas e gráficos sobre as UFM apresentadas neste capítulo foram desenvolvidos pela autora para facilitação e compreensão dos dados. A primeira tabela apresenta o número de alunos incluídos no período de 2003 a 2007. Assim, obteve-se um panorama global do número de alunos incluídos nas UFM nesses anos. Além da tabela, foi elaborado um gráfico, uma vez que ele apresenta, visualmente e de imediato, uma expressão dos dados desta.

¹⁵ ¹⁵ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação - MEC – Ministério da Educação - DTDIE - Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais.

Total de alunos com NEE incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007											
ANO	2003		2004		2005		2006		2007		TOTAL
SEM	1° sem	2° sem	1° sem	2° sem	1° sem	2° sem	1° sem	2° sem	1° sem	2° sem	
TOTAL	83	88	169	175	506	512	639	609	209	188	3178

Tabela 5.1.1 - Total de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007. Fonte de dados: MEC/INEP/DTDIE

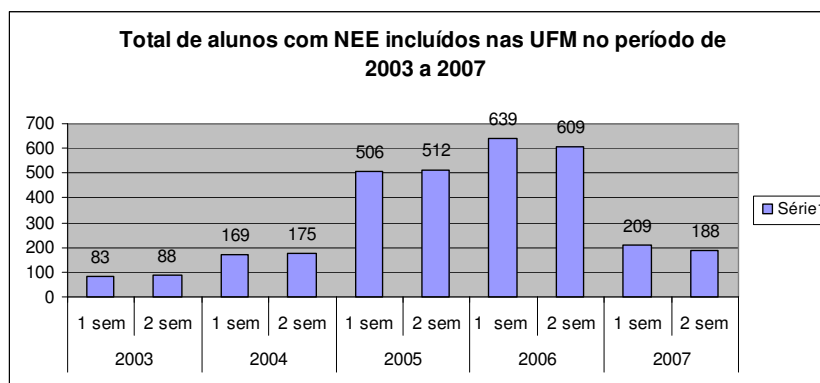


Gráfico 5.1.1- total de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007. Fonte de dados: MEC/INEP/DIDTE

A tabela e o gráfico apresentados acima revelam um crescimento do número de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007. Observa-se que os anos de 2005 e 2006 apresentam números bem elevados em relação aos dois anos anteriores, o que poderia sugerir algum tipo de intervenção que potencializou a inclusão nesse período. Para fins de comparações calculou-se o total de alunos incluídos em todas as UFM nesse período. O mesmo chega a 3.178 alunos.

Na seqüência, constata-se que houve um rebaixamento nesses números em 2007. No primeiro e no segundo semestre desse ano, os dados se aproximam mais daqueles dos anos de 2003 e 2004 e houve um crescimento no ano de 2007, próximo aos crescimentos que vinham acontecendo em 2003 e 2004.

Para compreender-se melhor o significado dos dados numéricos e suas variações, foi desenvolvida uma tabela com os números de alunos matriculados por universidades a cada semestre no período de 2003 a 2007. Dessa forma, seria possível obter informações sobre o aumento das matrículas em cada uma das onze UFM e analisar o crescimento individual de cada uma delas dentro desse panorama global visto até o momento.

Relação entre o número de alunos com NEE incluídos nas 11 UFM no período de 2003 a 2007											
ANO	2003		2004		2005		2006		2007		
UNIV/SEM	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	TOTAL
A	1	1	2	2	4	4	6	5	2	1	28
B	22	14	100	100	432	442	509	480	180	159	2438
C	10	17	13	11	11	11	15	15	0	0	103
D	0	3	4	4	3	3	6	5	7	7	42
E	1	43	43	52	33	32	80	81	8	8	381
F	44	0	1	0	0	0	0	0	0	0	45
G	0	2	2	2	19	17	18	18	11	12	101
H	2	4	4	4	3	3	5	5	1	1	32
I	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4
J	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3
K	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	83	88	169	175	506	512	639	609	209	188	3178

Tabela 5.1. 2 – levantamento comparativo entre o número de alunos incluídos nas onze UFM. Fonte de dados Fonte: MEC/INEP:/DTDIE

Analisando a tabela 5.1.2, confirma-se que houve um aumento no número de alunos com NEE incluídos, se considerarmos o período de 2003 a 2006, e houve uma diminuição em 2007. A universidade A apresentou, no período, 28 alunos com NEE matriculados; a B, 2438 alunos; a C, 103 alunos; a D, 42 alunos; a E, 381 alunos; a F, 45 alunos; a G, 101 alunos; a H, 32 alunos; a I, 4 quatro alunos; a J, três alunos e a K, um aluno. Ressalta-se que o aluno inscrito no segundo semestre pode ser o mesmo que frequentava o primeiro semestre. Assim os dados dessa soma só adquirem sentido na comparação entre as UFM.

De acordo com os dados, constata-se que a universidade B apresenta um número da ordem de milhares de alunos incluídos, muito superior ao número registrado pelas demais universidades. Para compreender esse quadro, foi necessário um aprofundamento no estudo dos dados referentes a essa universidade.

Como ponto de partida, considerou-se que seria necessário elaborar uma nova tabela para análise dos dados das UFM, desconsiderando, temporariamente, os da universidade B. Os números obtidos nessa nova organização foram expressos na tabela que se segue:

Total de alunos com NEE incluídos nas UFM sem os dados da universidade B por Universidades											
ANO	2003		2004		2005		2006		2007		
UFM/SEM	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	TOTAL
A	1	1	2	2	4	4	6	5	2	1	28
B											0
C	10	17	13	11	11	11	15	15	0	0	103
D	0	3	4	4	3	3	6	5	7	7	42
E	1	43	43	52	33	32	80	81	8	8	381
F	44	0	1	0	0	0	0	0	0	0	45
G	0	2	2	2	19	17	18	18	11	12	101
H	2	4	4	4	3	3	5	5	1	1	32
I	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4
J	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3
K	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	61	74	69	75	74	70	130	129	29	29	740

Tabela 5.1.3 - dados comparativos entre o número de alunos com NEE incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007 sem computar os dados da universidade B- Fonte de dados: MEC/INEP:/DTDIE

Ao realizar-se essa nova tabela, sem computar os dados da universidade B, observa-se que o panorama global da inclusão nas IFES mineiras tem uma forte queda, passando da ordem dos milhares para a ordem das centenas. Ou seja, há uma diminuição significativa no total de alunos incluídos nas UFM nesse período. Observa-se, na tabela abaixo, que o número de alunos incluídos nas UFM, no período de 2003 a 2007, passa a apresentar um valor mais elevado apenas no ano de 2006. Por meio do gráfico, visualiza-se com facilidade esse aumento.

Total geral de alunos incluídos nas UFM sem os dados da universidade B no período de 2003 a 2007											
ANO	2003		2004		2005		2006		2007		
SEM	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	Total
TOTAL	61	74	69	75	74	70	130	129	29	29	740

Tabela 5.1.4- levantamento do numero de alunos nas IFES mineiras no período de 2003 a 2007 sem computar os dados da Universidade B. Fonte de dados: MEC/INEP:/DTDIE

A visualização através tabela 5.1.4 e do gráfico 5.1.2 evidencia a diminuição significativa nos números de alunos incluídos nas demais UFM no período de 2003 a 2007, quando não se computa os dados da Universidade B que se apresentaram de forma discrepante em relação às demais universidades.

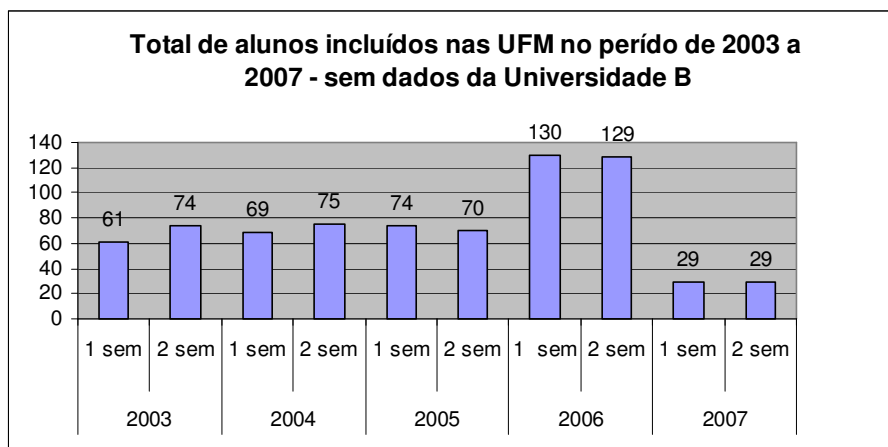


Gráfico 5.1.2 - comparativo quanto ao processo de inclusão de alunos com NEE nas UFM no período de 2003 a 2007 – sem computar os dados da universidade B.

Mesmo com essa estratégia de isolar os dados da Universidade B, observa-se que o ano de 2006 apresenta um número de alunos incluídos superior ao número de alunos no ano anterior (2005) e no ano subsequente (2007).

Verificando novamente a tabela nº 5.1.3, observamos que, no ano de 2006, outra universidade também apresenta um número relativamente maior de alunos incluídos e um número bem menor no ano subsequente. Trata-se da universidade E. Em 2006, essa universidade relata ter 80 alunos incluídos no primeiro semestre e 81 alunos no segundo semestre. Já no ano de 2007, essa mesma universidade apresenta oito alunos incluídos no primeiro semestre e oito alunos no segundo semestre. De certa forma, não tão discrepante das outras quanto a universidade B, a universidade E apresenta alguma situação diferenciada. Observando-se novamente a tabela 5.1.2, percebe-se que as universidades A e B encontram-se com números discrepantes em relação às demais universidades. Para a análise pretendida, realizou-se novo exercício, o de excluir também os dados da universidade E para elaboração de outro quadro e uma nova análise.

Total geral de alunos incluídos nas UFM sem os dados das Universidades B e E											
ANO	2003		2004		2005		2006		2007		
SEMESTRE	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	TOTAL
ALUNOS	60	31	26	23	41	38	50	48	21	21	359

Tabela 5.1.5– levantamento do número de alunos nas UFM no período de 2003 a 2007 sem computar os dados das universidades B e E.

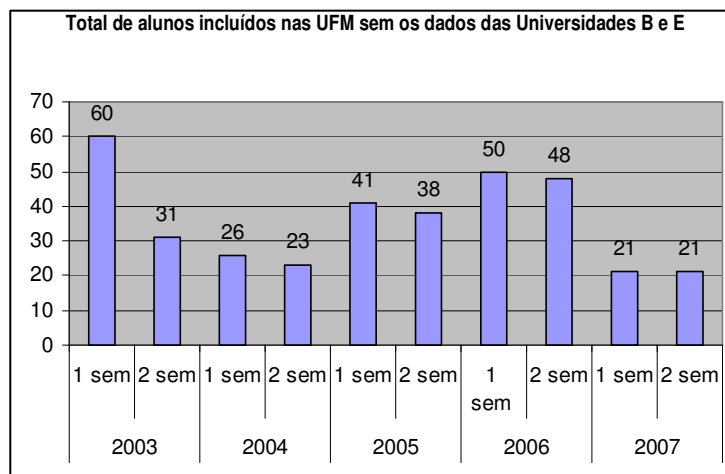


Gráfico 5.1.3 - comparativo quanto ao processo de inclusão de alunos com NEE nas UFM no período de 2003 a 2007 – sem computar os dados das universidades B e E.

Ao isolarmos os dados das universidades B e E, percebemos que houve uma forte oscilação no número de alunos incluídos no período de 2003 a 2007. O ano de 2006 ainda continua sendo o ano que apresenta o número mais elevado de alunos incluídos. Assim, na tabela que se segue, podem-se analisar os dados de cada uma das instituições sem os dados das universidades B e E.

Total de alunos por incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007, sem os dados das universidades B e E: ano a ano.											
ANO	2003		2004		2005		2006		2007		TOTAL
UFM/SEM	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	
A	1	1	2	2	4	4	6	5	2	1	28
B											0
C	10	17	13	11	11	11	15	15	0	0	103
D	0	3	4	4	3	3	6	5	7	7	42
E											0
F	44	0	1	0	0	0	0	0	0	0	45
G	0	2	2	2	19	17	18	18	11	12	101
H	2	4	4	4	3	3	5	5	1	1	32
I	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4
J	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3
K	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	60	31	26	23	41	38	50	48	21	21	359

Tabela 5.1.6 – levantamento do número de alunos nas UFM no período de 2003 a 2007 sem computar os dados das universidades B e E.

Nessas tabelas, os valores referentes às universidades B e E foram retirados e observa-se um quadro mais equilibrado, que varia de 21 a 50 alunos, com exceção para o primeiro semestre de 2003, que registra 60 alunos com NEE incluídos, e o

ano de 2006 continua com um valor mais elevado em relação aos outros anos. O fato de haver uma alta em 2006 pode estar ligado a outro fator que precisa ser analisado diante de outros dados obtidos nos questionários, nas entrevistas e em outros documentos.

5.1.2 – Dados obtidos no INEP/DIDTE/MEC¹⁶: análise dos dados relativos às NEE dos alunos incluídos nas UFM

Nessa etapa de levantamento dos dados das UFM, obtidos através do MEC/INEP, no período de 2003 a 2007, foi realizada a tabulação daqueles referentes à quantidade de alunos com NEE incluídos nas Universidades Federais Mineiras e também das suas NEE.

Na tabulação de dados sobre o número de alunos com NEE nas UFM, constata-se que o maior número é de alunos com deficiências visuais, seguidos por alunos com superdotação, condutas típicas e deficiências físicas. A organização desses números encontra-se na tabela a seguir.

A tabela 5.1.7 apresenta as deficiências mais frequentes entre os alunos incluídos nas UFM. Pode-se observar que o número de alunos com determinadas deficiências levantados em algumas UFM e repassados para o MEC está muito alto em algumas universidades. Por exemplo, o número de alunos com deficiência visual informado por algumas universidades apresentou-se destoante em relação a outras NEE, mesmo em relação a outras universidades.

¹⁶ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação - MEC – Ministério da Educação - DTDIE - Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais.

Tabela de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007 com foco nas NEE							
NEE / ANO		2003	2004	2005	2006	2007	TOTAL
Cegueira	1 SEM	0	0	0	0	2	2
	2 SEM	0	0	0	0	1	1
Baixa Visão	1 SEM	0	0	0	0	10	10
	2 SEM	0	0	0	0	8	8
Def. Visual	1 SEM	22	78	193	232	0	525
	2 SEM	20	76	195	220	0	511
Surdo Cegueira	1 SEM	0	0	0	0	0	0
	2 SEM	0	0	0	0	0	0
Surdez	1 SEM	0	0	0	0	2	2
	2 SEM	0	0	0	0	0	0
Def. Auditiva	1 SEM	6	15	30	35	25	111
	2 SEM	0	0	0	0	24	24
Def. Física	1 SEM	21	25	43	55	38	182
	2 SEM	20	26	43	51	38	176
Def. Múltipla	1 SEM	9	5	10	8	8	40
	2 SEM	10	6	10	9	7	42
Def. Mental	1 SEM	28	14	23	25	14	104
	2 SEM	25	14	21	23	13	96
Condutas Típicas	1 SEM	0	28	93	96	0	224
	2 SEM	0	35	95	96	0	226
Altas Habilidades - Superdotação	1 SEM	0	0	105	179	109	393
	2 SEM	0	0	110	164	97	381
Transtornos Globais do Desenvolvimento	1 SEM	0	0	0	0	0	0
	2 SEM	0	0	0	0	2	2
Outras Necessidades Especiais	1 SEM	2	3	9	2	0	16
	2 SEM	2	3	9	2	0	16

Tabela 5.1.7 - tabela de alunos por NEE por anos nas UFM. Fonte de dados: MEC/INEP:/DTDIE 2008.

Para realizar uma comparação e análise de dados sobre as NEE dos alunos, foi organizada uma tabela sem os dados da universidade B, já que os mesmos se encontram bem mais altos que os das demais. A proposta de isolamento desses dados da universidade B busca analisar, de forma mais próxima do real, a realidade de tipos de NEE dos alunos incluídos, uma vez que constatou-se anteriormente que essa universidade apresenta certa inconsistência nos dados apresentados.

Na tabela 5.1.7 observa-se que o número de alunos com deficiências visuais apresenta-se mais elevado, seguido do número de alunos com superdotação e altas habilidades, depois condutas típicas, deficiências físicas e então deficiência auditiva.

Nos dados obtidos no censo do MEC de 2006 a referência apresentada é que o maior número de alunos com NEE nas universidades é de deficientes físicos, seguidos de alunos com deficiência visual e então deficiência auditiva. Os dados

encontrados nesse estudo em relação às UFM não se apresentam em consonância com os dados do censo 2006 apresentado na pág. 33 deste trabalho. Observamos que nos dados do Censo 2006 as categorias de deficiência visual, baixa visão e cegueira não se encontram separados, bem como surdez, baixa audição e deficiência visual, já a categoria de transtornos globais do desenvolvimento não é contemplada. Assim, propõe-se um exercício de agrupar essas NEE para relativizar em relação aos dados do censo do MEC de 2006 na tabela 5.1.17 b.

Tabela de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007 com foco nas NEE com agrupamentos de acordo com o censo MEC 2006.		
NEE / ANO		TOTAL
Deficiência Visual	1 SEM	537
	2 SEM	520
Surdo cegueira	1 SEM	0
	2 SEM	0
Deficiência Auditiva	1 SEM	113
	2 SEM	24
Física	1 SEM	182
	2 SEM	176
Múltipla	1 SEM	40
	2 SEM	42
Mental	1 SEM	104
	2 SEM	96
Condutas Típicas	1 SEM	224
	2 SEM	226
Altas Habilidades - Superdotação	1 SEM	393
	2 SEM	381
Outras Necessidades Especiais	1 SEM	16
	2 SEM	18

5.1.7b - Tabela de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007 com foco nas NEE agrupando as categorias de DV com baixa visão e cegueira e surdez e deficiência auditiva com baixa audição.

A constatação anterior levantou um panorama em que demonstrou-se que a primeira categoria com maior número de alunos matriculados é a deficiência visual, seguida das altas habilidades/superdotação, e condutas típicas, logo depois tem-se as deficiências física e auditiva. Esse novo estudo realizado na tabela 5.1.7b demonstra que os dados das UFM não equivalem aos dados apresentados no censo MEC 2006 com dados referentes a todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, no período de 2003 a 2005.

No levantamento realizado por universidades (tabela 5.1.2) constatou-se que os dados da Universidade B apresentam-se destoantes das demais universidades. Para uma nova análise, discutiremos os dados referentes aos alunos com NEE matriculados nas UFM sem os dados da Universidade B. Assim, para realizar uma comparação e análise de dados sobre as NEE dos alunos, foi organizada uma tabela sem os dados da universidade B. O isolamento desses dados da universidade B busca analisar, de forma mais próxima do real, a realidade de tipos de NEE dos alunos incluídos, uma vez que constatou-se anteriormente que essa universidade apresenta certa inconsistência nos dados apresentados.

Total de alunos por tipo de NEE por ano nas UFM, sem dados da universidade B							
NEE / ANO		2003	2004	2005	2006	2007	TOTAL
Cegueira	1 SEM	0	0	0	0	2	2
	2 SEM	0	0	0	0	1	1
Baixa Visão	1 SEM	0	0	0	0	10	10
	2 SEM	0	0	0	0	8	8
Def. Visual	1 SEM	17	15	23	31	0	86
	2 SEM	20	13	22	30	0	85
Surdo Cegueira	1 SEM	0	0	0	0	0	0
	2 SEM	0	0	0	0	0	0
Surdez	1 SEM	0	0	0	0	2	2
	2 SEM	0	0	0	0	0	0
Def. Auditiva	1 SEM	6	4	4	8	1	23
	2 SEM	0	0	0	0	3	3
Def. Física	1 SEM	21	18	18	23	13	93
	2 SEM	20	19	17	21	14	91
Def. Múltipla	1 SEM	9	0	0	0	0	9
	2 SEM	10	0	0	0	0	10
Def. Mental	1 SEM	28	8	8	9	0	53
	2 SEM	25	9	6	9	0	49
Condutas Típicas	1 SEM	0	20	0	2	0	22
	2 SEM	0	27	0	2	0	29
Altas Habilidades - Superdotação	1 SEM	0	0	12	55	0	67
	2 SEM	0	0	12	57	1	70
Transtornos Globais do Desenvolvimento	1 SEM	0	0	0	0	0	0
	2 SEM	0	0	0	0	2	2
Outras Necessidades Especiais	1 SEM	2	2	9	2	0	16
	2 SEM	2	3	9	2	0	16

Tabela 5.1.8 – dados dos alunos por NEE nas IFES mineiras sem computar os dados da universidade B – Dados MEC/INEP/DTDIE 2008.

A partir dessa tabela, em que os dados da universidade B foram isolados, podemos visualizar que a NEE mais frequente muda a sequência. Sendo nesta

tabela o maior número de alunos com deficiência física, seguidos por aqueles com deficiência visual e, na sequência, seguidos de alunos com deficiências mentais, altas habilidades e superdotação.

Essa sequência, relacionada ao tipo de NEE, coincide com os dados do censo MEC 2006, utilizados no capítulo um deste trabalho, em que a maioria de alunos incluídos nas IFES brasileiras apresenta, prioritariamente, deficiência física seguido pelos alunos com baixa visão. Nos dados do censo do MEC 2006, não havia a divisão entre alunos cegos e alunos com baixa visão, ficando todos na mesma categoria, a deficiência visual. O censo de 2006 apontava como terceira categoria os alunos com deficiência auditiva (surdez e deficiência auditiva), Vide gráfico 1 p. 27 do capítulo 1. No entanto, os dados levantados junto ao MEC/INEP, no período de 2003 a 2007, não confirmam a surdez como terceira categoria mais freqüente nessa análise.

A fim de realizar o exercício de reunir as categorias correlatas e apresentar os dados para nova análise, opta-se por construir a tabela 5.1.8b em comparação com os dados do Censo 2006.

Total de alunos por tipo de NEE por ano nas UFM, sem dados da universidade B mesclando deficiências correlatas							
NEE / ANO		2003	2004	2005	2006	2007	TOTAL
Visual	1 SEM	17	15	23	31	0	98
	2 SEM	20	13	22	30	0	94
Surdo Cegueira	1 SEM	0	0	0	0	0	0
	2 SEM	0	0	0	0	0	0
Surdez	1 SEM	0	0	0	0	2	24
	2 SEM	0	0	0	0	0	3
Física	1 SEM	21	18	18	23	13	93
	2 SEM	20	19	17	21	14	91
Múltipla	1 SEM	9	0	0	0	0	9
	2 SEM	10	0	0	0	0	10
Mental	1 SEM	28	8	8	9	0	53
	2 SEM	25	9	6	9	0	49
Condutas Típicas	1 SEM	0	20	0	2	0	22
	2 SEM	0	27	0	2	0	29
Altas Habilidades/Superdotação	1 SEM	0	0	12	55	0	67
	2 SEM	0	0	12	57	1	70
Outras Necessidades Especiais	1 SEM	2	2	9	2	0	16
	2 SEM	2	3	9	2	0	18

Tabela 5.1.8b - Tabela de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007 com foco nas NEE agrupando as categorias de DV com baixa visão e cegueira e surdez e deficiência auditiva com baixa audição e transtornos globais do desenvolvimento com outras necessidades.

Isolando os dados da Universidade B e agrupando as categorias correlatas, chegamos a esse resultado apresentado na tabela 5.1.8b. Nesse novo exercício chegamos a dados mais próximos dos dados do censo 2006, em que a quantidade de alunos matriculados nas UFM foi de alunos com DV, seguidos pelos DF e então por altas habilidades/superdotação.

Essa parte do estudo foi realizada para aprofundar as possibilidades e comparar as quantidades de alunos de acordo com as áreas. Assim, chega-se a vários resultados diferentes, o que nos parece mais plausível, uma vez que os dados da Universidade B apresentaram-se inconsistentes. Vide tabela 5.1.8b.

5.1.2.1 - A universidade B nos dados do INEP/DIDTE/MEC

Para compreender a realidade do processo de inclusão dos alunos com NEE nas onze UFM, no período de 2003 a 2007, e diante do fato de a universidade B apresentar uma discrepância no número de alunos incluídos em relação às demais universidades, definiu-se por fazer um levantamento nos dados da universidade em questão.

Ao estudar os dados da instituição, podemos constatar que existem determinadas NEE que apresentam esse aumento no número de alunos incluídos. Veja as tabelas abaixo construídas a partir dos dados fornecidos pelo MEC/INEP em outubro de 2009. Os dados foram separados em primeiro e segundo semestre, pois são computados pelo MEC desse modo e nos foram enviados assim. De qualquer forma, acredita-se que seja a melhor maneira de computá-los, uma vez que as universidades funcionam na modalidade de semestres.

Levantamento de Alunos com NEE na universidade B no 1o. semestre no período de 2003 a 2007														
	Total	Cegueira	Baixa Visão	Def. Visual	Surdo Cegueira	Surdez	Def. Auditiva	Def. Física	Def. Múltipla	Def. Mental	Condutas Típicas	Altas Habilidades Superdotação	Transornos Globais do Desenvol.	Outras Nec. Especiais
2003	14	0	0	5	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0
2004	100	0	0	63	0	0	11	7	5	6	8	0	0	0
2005	432	0	0	170	0	0	26	25	10	15	93	93	0	0
2006	509	0	0	201	0	0	27	32	8	16	101	124	0	0
2007	180	0	0	0	0	0	24	25	8	14	0	109	0	0
Levantamento de Alunos com NEE na universidade B no 2o. semestre no período de 2003 a 2007														
	Total	Cegueira	Baixa Visão	Def. Visual	Surdo Cegueira	Surdez	Def. Auditiva	Def. Física	Def. Múltipla	Def. Mental	Condutas Típicas	Altas Habilidades Superdotação	Transornos Globais do desenvolv.	Outras Necess Especiais
2003	14	0	0	5	0	0	0	0	8	0	0	0	0	1
2004	100	0	0	63	0	0	0	7	6	5	8	0	0	0
2005	442	0	0	173	0	0	0	26	10	15	95	98	0	0
2006	480	0	0	190	0	0	0	30	9	14	94	117	0	0
2007	159	0	0	0	0	0	21	22	7	13	0	96	0	0

Tabela 5.1.9 – total de alunos com NEE 1º. e 2º. semestres dos anos de 2003 a 2007 na universidade B . Fonte: MEC/INEP; tabela elaborada a partir dos dados fornecidos por INEP/DTDIE 2008.

Os dados da tabela 5.1.9 informam o total de alunos com NEE na universidade B. Pode-se observar que existe uma concentração em determinadas deficiências: visuais (incluindo cegueira, baixa visão e deficiência visual), altas habilidades, superdotação e condutas típicas.

5.2 - Resultados obtidos a partir da análise dos questionários

Os questionários enviados às universidades federais mineiras continham perguntas abertas e fechadas com o intuito de se colher dados a respeito da forma como vem acontecendo o processo de inclusão.

Para facilitar a devolução, os questionários foram enviados com um envelope pré-pago e já endereçado à autora. Concomitantemente, foram enviados outros envelopes aos Pró-Reitores de graduação e de assuntos comunitários, contendo a carta convite, o TCLE e o termo de compromisso institucional para aprovação da participação das UFM na pesquisa.

O trabalho desenvolvido na segunda etapa da pesquisa trouxe conhecimentos sobre a realidade das UFM e sobre a forma como a inclusão vem se organizando

nessas instituições. O tempo total entre o envio dos envelopes e o recebimento do último deu-se em oito meses. A partir de muitos contatos telefônicos e *e-mails*, conseguiu-se que as onze universidades federais mineiras participassem dessa pesquisa.

5.2.1 – Os núcleos de acessibilidade nas UFM

Em relação à existência de Núcleos de Acessibilidade nas UFM, os questionários informam que cinco universidades já apresentam seus núcleos organizados. Dentre estas, uma delas não tem o núcleo e sim uma comissão de acessibilidade. Quatro outras universidades encontram-se em fase de construção de seus núcleos; em outra universidade, o NAE (núcleo de apoio aos educandos) assumiu as tarefas do núcleo de acessibilidade e uma ainda não implantou seu núcleo.

Em relação ao ano de criação dos núcleos de acessibilidade, os professores e técnicos educacionais informantes responderam que quatro estão em processo, tendo seu início em 2009 e 2010, e apenas uma delas ainda não tem previsão para criação de seu núcleo. As demais já têm seus núcleos criados e em funcionamento conforme tabela abaixo, salvo três universidades em que uma delas tem uma comissão de acessibilidade e não propriamente um núcleo, outra que o (Núcleo de Apoio ao Estudante) NAE assumiu a função do Núcleo de Acessibilidade e a Universidade K, que não tem núcleo e nem comissão de acessibilidade.

Ano de criação dos Núcleos de Acessibilidade nas UFM		
A	2005	
B	2009	
C	2004	
D	2010	
E	2002	
F	2009	
G	2010	
H	2007	
I	2008	
J		NAE
K		não

Tabela 5.2.10 - Levantamento do ano de criação dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais mineiras. A universidade E tem uma comissão de acessibilidade.

Observa-se que apenas uma universidade iniciou atividades na comissão de acessibilidade antes de 2003, quando foi promulgado o decreto 3284, que enfatiza as ações que a universidade deve ter diante da educação inclusiva de pessoas com NEE. Essa universidade criou, em 2002, uma comissão de acessibilidade. A maioria das UFM iniciou as atividades em seus núcleos depois do ano de 2003, sendo que quatro delas estão em processo de estruturação inicial a partir do ano de 2009 e 2010, e apenas uma não tem o núcleo implementado. A universidade J ainda não tem o núcleo de acessibilidade, porém se organizou para que o NAE (Núcleo de Apoio ao Estudante) assumisse o apoio aos alunos com NEE, não foi informado o ano em que esse processo se iniciou. Apenas na universidade K não foi criado o núcleo de acessibilidade e a universidade E mantém a comissão de acessibilidade desde 2002.

5.2.2 - Os alunos com NEE nas UFM e a estrutura de apoio para a sua inclusão

Em relação aos dados sobre os alunos com NEE e a estrutura de apoio para a sua inclusão, a tabela 5.2.11 revela primeiramente o grau de conhecimento por parte dos professores e técnicos educacionais que responderam aos questionários. Esses informantes foram identificados nas universidades como os responsáveis pelas informações referentes ao processo de inclusão ou como participantes do núcleo. Constatou-se que nem todos os professores e técnicos educacionais que responderam aos questionários, têm informações sobre os alunos com NEE que se encontravam em suas respectivas universidades no primeiro semestre de 2009. Sete dos onze repondentes afirmam que tiveram alunos com NEE no primeiro semestre de 2009, dois responderam que não sabem e dois responderam que não tiveram alunos nesse período.

Número de alunos com NEE matriculados nas UFM no primeiro semestre de 2009			
	SIM	NÃO	NÃO SEI
A	36		
B			x
C	20		
D	8		
E			x
F	01		
G	13		
H		x	
I	5		
J	7		
K		x	
	90		

Tabela 5.2.11 - Refere-se às respostas dos professores responsáveis pela inclusão nas UF Minas sobre o número de alunos com NEE

Nessa tabela chama a atenção o fato de o representante de duas universidades não saber informar o número de alunos com NEE incluídos, uma vez que as pessoas que responderam aos questionários pertenciam aos núcleos de inclusão ou à comissão de acessibilidade.

A questão que, contempla a forma como os dados são obtidos, foi respondida nos questionários pelos representantes das onze universidades.

Forma de realização da coleta de dados dos alunos com NEE pelas UFM			
	questionário	matrícula	Outros
A	x	x	x
B	x		x
C	x		
D	x	x	
E		x	
F			x
G		x	
H		x	
I		x	x
J		x	
K		x	
	4	9	4

Tabela 5.2.12 - referente à forma como as universidades vem realizando a coleta de dados sobre a quantidade de alunos com NEE.

Constata-se na tabela acima, e a partir das informações obtidas, que, na maioria das universidades, o aluno se autodeclara na matrícula como uma pessoa com deficiência, em outras os representantes dos núcleos de acessibilidade relatam que deve ser através de um questionário proposto pela universidade e norteados pelo

MEC. Quatro entre essas onze universidades utilizam duas formas de levantamento, sendo uma o questionário, outra a autodeclaração na matrícula, outras quatro instituições utilizam outras formas: uma especifica de acordo com as demandas do núcleo de acessibilidade, ou seja, o núcleo, sabendo da NEE do aluno, o insere em sua lista de alunos incluídos naquela universidade. Quanto às restantes, ocorre a coleta de dados na matrícula, que é a forma predominante segundo os pesquisados.

Outro fator referente à acessibilidade relaciona-se aos recursos disponíveis para os alunos durante o percurso acadêmico nas universidades. Para compreender se e de que forma os recursos estão disponibilizados, foi construída a tabela 5.2.13.

Informações sobre os recursos disponíveis para alunos com NEE nas UF Mineiras durante seu percurso acadêmico										
	Intérpretes de Libras na instituição			Material em Braille, gravado ou com letra ampliada			Computadores com leitores de tela			
	sim	não	não sei	sim	não	não sei	sim	não	não sei	em aquis
A	x			x			x			
B		x		x			x			
C		x		x				x		
D		x			x		x			
E		x		x				x		
F		x			x		x			
G	x				x		x			
H		x			x		x			
I		x		x				x		
J		x		x						x
K		x				x			x	
	2	9	0	6	4	1	6	3	1	1

Tabela 5.2.13 – informações sobre os recursos disponíveis para garantir permanência, acesso e terminalidade para alunos com NEE nas UFM – parte 1.

Pode-se constatar que a realidade atual das UFM demanda aportes para o processo de inclusão, na medida em que a maioria dos recursos de acessibilidade exigidos em lei não é disponibilizada por todas as universidades no dia a dia dos alunos com NEE, especialmente no caso de intérprete de LIBRAS. A universidade A informou apresentar todos os recursos relacionados aos alunos com deficiência sensorial.

Na tabela que se segue, relacionam-se mais recursos de acessibilidade previstos na legislação para proporcionar condições de igualdade na inclusão de pessoas com NEE.

Informações sobre os recursos disponíveis para alunos com NEE nas UF Minas durante seu percurso acadêmico							
UFM	Rec para def. físicos: adaptações de informática, rampas, carteiras e cadeiras				Presença de copistas e monitores para atividades individuais		
	sim	não	não sei	em parte	sim	não	não sei
A	x				x		
B				x		x	
C	x				x		
D		x				x	
E		x				x	
F	x				x		
G	x				x		
H	x					x	
I		x				x	
J		x				x	
K		x				x	
	5	5	0	1	4	7	0

Tabela 5.2.14 - informações sobre os recursos disponíveis para garantir permanência, acesso e terminalidade para alunos com NEE nas UFM – parte 2.

A partir dos dados levantados nas tabelas 5.2.13 e 5.2.14, constata-se que a maioria das universidades ainda não disponibiliza os recursos previstos na portaria 3284/2003, a fim de possibilitar os recursos de acessibilidade necessários para a inclusão dos alunos com NEE nas universidades. Quatro entre as onze universidades declararam apresentar adaptação e apoio aos deficientes físicos. As condições de adaptação física das instituições são também quesitos fundamentais para o acesso, a permanência e o aprendizado de alunos com NEE. Mesmo diante desses dados, os informantes avaliaram que dez das universidades se encontram com razoável nível de adaptação. Apenas uma se declara não adaptada e nenhuma se declara bem adaptada. A universidade A, que informou contemplar diversos itens, e é a única que relata se encontrar não adaptada, referindo-se a acessibilidade física.

Levantamento das condições de acessibilidade física nas UFM			
	bem adaptada	razoável	não adaptada
A			x
B		x	
C		x	
D		x	
E		x	
F		x	
G		x	
H		x	
I		x	
J		x	
K		x	
	0	10	1

Tabela 5.2.15 - levantamento das condições de adequação da acessibilidade física das UFM.

Quanto a esses itens, demanda-se um maior detalhamento para sua verificação, uma visita em loco em cada uma das universidades, o que não é o propósito desta pesquisa.

5.2.3 – Conhecimento e posicionamento dos docentes em relação à política de inclusão nas UFM

Em relação à avaliação do conhecimento dos docentes quanto ao processo de inclusão nas suas respectivas universidades, os informantes consideram que ele não é do conhecimento de todos. Observando o parecer dos professores e técnicos educacionais que responderam aos questionários, conclui-se que o conhecimento das políticas de inclusão dos demais docentes no processo de inclusão não é um senso comum ou de conhecimento geral nas universidades. Esse dado pode ser conferido na tabela abaixo.

Conhecimento dos docentes com relação à política de inclusão de alunos com NEE				
	sim	não	não sei	em parte
A	x			
B				x
C	x			
D		x		
E		x		
F	x			
G		x		
H	x			
I	x			
J		x		
K			x	
	5	4	1	1

Tabela 5.2.16- levantamento em relação ao Conhecimento dos docentes com relação à política de inclusão de alunos com NEE.

Podemos constatar que houve uma diversidade nas respostas: quatro respondentes informaram desconhecimento dos docentes em relação à política de inclusão da instituição. Ressalte-se a situação das universidades B e E, que não confirmam esse conhecimento.

Já em relação ao posicionamento dos docentes quanto à inclusão de pessoas com NEE nas universidades, as questões colocadas no questionário foram favoráveis, desfavoráveis e indiferentes. Porém, ao tabular as respostas das universidades, três deles colocaram outras respostas, sendo então necessário criar mais dois campos para tabular esses dados.

Posicionamento dos docentes em relação à inclusão de alunos com NEE nas UFM					
	favoráveis	desfavoráveis	indiferentes	Não sei	com dificuldades
A	x				
B				x	
C			x		
D				x	
E	x				
F	x				
G	x				
H	x				
I	x				
J					x
K			x		
	7	0	2	2	1

Tabela 5.2.17 - levantamento em relação ao posicionamento dos docentes em relação à inclusão de alunos com NEE na universidade

O questionário apresentava três itens de escolha: favorável, desfavorável e indiferente. Os professores e técnicos educacionais que responderam aos questionários pelas UFM avaliaram que os professores eram favoráveis à inclusão em seis das onze UFM, indiferentes em duas, não sabem a posição em dois e, com dificuldades, em outra.

Em relação ao processo de implementação das políticas públicas de inclusão, a maioria dos representantes das universidades afirma que elas se encontram em adequação desse processo (oito), sendo que duas universidades foram consideradas como adequadas pelos representantes e uma como inexistente.

Processo de implantação das políticas de inclusão nas UFM			
UFM	adequado	em adequação	inexistente
A	x		
B		x	
C		x	
D		x	
E	x		
F		x	
G		x	
H		x	
I		x	
J		x	
K			x
Total	2	8	1

Tabela 5.2.18 - levantamento referente ao processo de implantação das políticas de inclusão nas UFM.

A maioria dos representantes das UFM, que responderam aos questionários, acredita que as referidas universidades precisam se estruturar a partir de um melhor conhecimento legal das políticas públicas que têm direcionado as ações em outras universidades. Esse aspecto foi apresentado na parte destinada às observações nos questionários por muitos respondentes.

Segundo relato dos representantes das UFM, algumas delas foram contempladas com recursos do projeto INLCUIR¹⁷ há pouco tempo e estão em processo de organização de seus processos de inclusão.

¹⁷ O programa INCLUIR (MEC) convoca as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na instituição, que atuarão na implantação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição.

5.2.4 – Dados referentes à estrutura organizada nas universidades para atendimento aos alunos na época do vestibular

Os dados dos questionários informam como as universidades se organizam para receber e dar condições de acessibilidades aos alunos no exame vestibular. Essas exigências estão estipuladas no aviso circular 277/1996¹⁸, conforme apresentado no anexo L deste trabalho.

A partir dos questionários, foi possível constatar que 100% das Universidades Federais de Minas Gerais têm cumprido as determinações estipuladas pelo aviso circular 277/MEC/GM, disponibilizando a estrutura diferenciada discriminadas no referido aviso e nas orientações que sugerem o que deve ser feito para que os alunos tenham condições de igualdade nos três momentos do processo de seleção. Constatou-se que 100% das UFM disponibilizam uma estrutura diferenciada no vestibular buscando possibilitar condições de igualdade para os alunos nessa etapa de tentativa de acesso ao ensino superior.

Nas questões elencadas no questionário, solicitou-se que fosse respondido pelos professores e técnicos educacionais responsáveis quais seriam os recursos disponibilizados em cada universidade. Constatou-se que 100% das UFM atendem ao requisito de disponibilizar salas acessíveis para os alunos.

Disponibilização de salas acessíveis no vestibular		
UFM	SIM	NÃO
A	x	
B	x	
C	x	
D	x	
E	x	
F	x	
G	x	
H	x	
I	x	
J	x	
K	x	
	11	0

Tabela 5.2.19 – dados sobre a disponibilização de salas acessíveis no vestibular

¹⁸ **Aviso Circular nº 277/1996** - Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

Já em relação à disponibilização de profissionais intérpretes em LIBRAS para assistência aos alunos surdos, usuários dessa língua, 60% das UFM os disponibilizam no vestibular, e 40% não. Para os alunos cegos, as UFM atendem em 70% com recursos em Braille, provas ampliadas, computador e programas específicos no exame vestibular, 40% não disponibilizam tais recursos. Profissionais que realizam a tarefa de copistas, incumbidos de ler as provas e anotar as respostas ditadas pelos alunos cegos e com deficiências físicas, estão presentes em 60% das UFM e não disponibilizados em 40% delas.

Recursos disponibilizados durante o vestibular para garantir condições de igualdade aos alunos com NEE nas UFM								
B - Presença de intérpretes de LIBRAS			C - Provas em Braille, letras ampliadas, computador, programas			D - Copistas para auxiliar os alunos		
UFM	SIM	NÃO	UFM	SIM	NÃO	UFM	SIM	NÃO
A	x		A	x		A	x	
B	x		B	x		B	x	
C	x		C	x		C	x	
D	x		D	x		D	x	
E		x	E	x		E		x
F	x		F		x	F		x
G		x	G	x		G	x	
H		x	H		x	H		x
I		x	I		x	I		x
J	x		J	x		J	x	
K		x	K	x		K	x	
	6	5		8	3		7	4

Tabela 5.2.20 – dados sobre a disponibilização de intérpretes de LIBRAS, recursos para cegos e deficientes visuais e motores.

Com relação ao tempo adicional, também previsto no aviso circular 277/1996, o que foi constatado é que 70% das UFM disponibilizam esse recurso para os alunos e 30% a das demais universidades ainda não o disponibiliza. A maioria das UFM ainda não disponibiliza a correção especial de provas, flexibilidade nos critérios de correção da redação e outros recursos adicionais para alunos com outras NEE, conforme dados levantados nos questionários.

Especificidades para as provas do vestibular e sua correção								
UFM	tempo adicional para as provas		correção especial de provas		flexibilidades na correção da redação		Outros recursos	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
A	x		x		x			x
B	x			x		x		x
C	x			x		x		x
D	x			x	x			x
E		x		x		x		x
F		x		x		x		x
G	x			x		x		x
H	x		x		x			x
I		x		x		x		x
J	x		x		x			x
K	x		x			x	x	
	8	3	4	7	4	7	1	10

Tabela 5.2.21 – dados sobre as especificidades para as provas e sua correção das provas : tempo adicional, correção especial e critérios de correção, bem com o outros recursos que devem ser proporcionados aos alunos com NEE durante o vestibular.

Ainda investigando as questões relativas ao vestibular, foi questionado se o edital do vestibular apresenta informações específicas para os alunos com NEE. 55% das UFM responderam que sim e 45% responderam que não.

Informações específicas no edital do vestibular		
	SIM	NÃO
A	x	
B	x	
C		x
D		x
E		x
F		x
G		x
H	x	
I	x	
J	x	
K	x	
	6	5

Tabela 5.2.22 – dados referentes a informações específicas sobre a forma como acontecerá o vestibular para os alunos com NEE nas UFM.

Em relação aos comentários abertos aos professores e técnicos que responderam aos questionários, obtiveram-se as seguintes informações:

"Existe a necessidade de aperfeiçoamento da coleta de dados da população com NEE tanto em relação a discentes, docentes e funcionários". Outro informante comenta que está em implantação do Núcleo de Acessibilidade: *"estamos em fase*

inicial no processo de acessibilidade, pois tivemos nosso projeto contemplado pelo Incluir há pouco tempo". universidade B.

Para aquisição de recursos, uma das universidades relata que só pode se equipar a partir do ano passado, pois *"fomos contemplados com o projeto Incluir em 2009. A partir de então é que vamos adaptar a biblioteca com a impressora Braille, lupas manuais e eletrônicas e computadores com ampliadores de tela."*

Sobre os vestibulares, foi relatado por uma das universidades: *"no edital do vestibular é solicitado o laudo médico e informações para a comissão de vestibular sobre recursos e serviços que necessita."*

5.3 – Análise das entrevistas realizadas com os informantes de duas das UFM

As duas entrevistas foram realizadas com o objetivo de aprofundamento na compreensão do processo em desenvolvimento nessas duas universidades e possivelmente nas outras. E ainda para uma melhor compreensão do processo de implementação das políticas públicas de inclusão escolar no ensino superior.

As universidades selecionadas foram a universidade A e a universidade E. O motivo da escolha se deu pelo fato de ambas serem duas das maiores universidades do estado e por supor que se encontravam em momentos diferentes na implantação do processo de inclusão.

As entrevistas foram gravadas em mp3 e algumas anotações foram realizadas pela autora durante o procedimento. As entrevistas foram transcritas para tinta e foram mantidas junto aos demais materiais da pesquisa durante cinco anos, conforme estabelecido no material enviado e aprovado pelo COEP.

5.3.1 – Conhecendo o processo de inclusão na universidade E a partir dos dados da entrevista

A entrevista na universidade E foi realizada na cidade onde fica sua sede principal. O professor entrevistado é o atual presidente da Comissão Permanente de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da Universidade e o foi quem respondeu ao questionário. A entrevista semiestruturada se desenvolveu na sua sala

de trabalho, no departamento onde trabalha como professor assistente, na faculdade de odontologia, na saúde coletiva, área em que o professor é mestre. A entrevista teve a duração de uma hora e meia.

Segundo o professor, a comissão permanente de acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais (CPAPNE) é formada por membros dos setores de administração, recursos humanos e de docentes de diferentes cursos da universidade. A comissão se reúne periodicamente, porém o professor relata que até abril de 2010 ainda não tinha sido possível realizar a primeira reunião para discutir as questões necessárias da área. A primeira formação dessa comissão (2002) contou também com a participação de uma aluna. Mas, depois da sua formatura, ainda não foi chamado outro aluno para participar.

Segundo o entrevistado, a comissão já se encontra em seu terceiro ciclo de mandato e foi criada em 28/11/2002. O docente afirmou que essa comissão foi montada por força de lei, uma vez que todas as universidades precisam ter essa comissão montada por pessoas nomeadas pelo Reitor. A comissão, desde sua criação, tem tentado enfrentar essa tarefa monstruosa de reverter todo esse passado de omissão em relação às pessoas com deficiências. A ideia da reitoria em ter uma equipe heterogênea é a ação multidisciplinar no aparecimento de projetos. Conforme disse o professor, uma das dificuldades da comissão é conseguir se reunir, pois todas as pessoas que fazem parte são muito ocupadas. A comissão se reúne ordinariamente para tratar dos assuntos gerais e extraordinariamente para tratar de assuntos específicos.

O professor afirma que não existe na universidade uma forma de coleta de dados sobre as pessoas com NEE. Assim sendo, a proposta do presidente da comissão é criar um banco de dados permanente sobre as pessoas com NEE na universidade.

Dentre as dificuldades enfrentadas pela comissão, relata o professor, a maior delas é a burocracia administrativa de uma universidade pública. Relata também que, no caso dessa universidade, por se tratar de um complexo arquitetônico de mais de 40 anos, foi desenvolvido dentro de uma proposta de arquitetura não inclusiva. O que significa que todo prédio acaba tendo problemas de acessibilidade. Das grandes conquistas relatadas pelo professor em prol da inclusão dos alunos com NEE nessa universidade, estão as melhorias na acessibilidade. Os pontos de ônibus já contam hoje com piso tátil para orientação de pessoas cegas. Elevadores

e rampas foram instalados e a universidade criou um espaço na biblioteca de uma das faculdades, o centro de apoio ao deficiente visual (CADV), um núcleo de apoio ao deficiente visual. Nesse espaço, a universidade disponibiliza recursos de tecnologia assistiva e profissionais para atender à demanda dos alunos com NEE nas suas atividades acadêmicas. Dentre os recursos disponibilizados, encontra-se nesse espaço: livros gravados, material em Braille, impressora *juliete pro*, computadores com o sistema *Dos Vox*, lupas, e se encontra na fase de implantação do *mecdaisy*, um programa de livro digital acessível, que funciona juntamente com o *jaws* e o *Dos Vox* (programas para tradução de textos escritos para a fala). O CADV atende também a comunidade externa, desde que seja programado. O professor relata que pretende criar um “telecentro” acessível, como o projeto do telecentro de Taguatinga. O projeto foi desenvolvido pela comissão e já está pronto, mas ainda não conseguiram os recursos financeiros para implantação do modelo mais avançado. Houve inicialmente o incentivo de um político para que se conseguissem verbas para desenvolver o projeto completo. Mas depois essa promessa não foi cumprida e o MEC prometeu enviar o kit telecentro básico, no entanto o projeto está paralisado no momento.

O coordenador da comissão tem como propósito desenvolver outro projeto de quiosque acessível e disponibilizá-lo no *campus* da universidade. Esse projeto tem como nome “teleponto”, que seria desenvolvido na engenharia da própria universidade.

Em relação ao contato direto com os alunos e ao apoio pedagógico, o professor relata existir esse espaço para os deficientes visuais, uma vez que ainda não houve essa demanda para a comissão.

A universidade teve três projetos aprovados no INLUIR e com eles foram desenvolvidos os projetos de acessibilidade em torno da biblioteca central, colocação de elevador no prédio do curso de odontologia, desenvolvido o projeto dos pontos de ônibus acessíveis e comprada a impressora Braille. O professor relata também que a moradia estudantil da universidade tem um quarto acessível. Conta com muita alegria que já morou nesse apartamento adaptado, uma aluna tetraplégica que fez sua graduação e especialização na universidade.

Fechando a entrevista, o professor expõe que as maiores dificuldades em uma universidade pública são os entraves burocráticos na execução dos projetos. Muitos deles acabam por não serem terminados ou nem realizados devido a esses trâmites.

Outra fonte de informações que foi utilizada para auxiliar na melhor compreensão do processo de inclusão dessa universidade é o relatório final do PID (Programa de Iniciação à Docência, por Lima (2005)). A autora do relatório levantou então as condições de acessibilidade e inclusão de alunos com NEE nessa instituição, no período de 2000 a 2005. Segundo esse relatório, a comissão de vestibular (COPEVE) forneceu os dados de alunos com NEE registrado em todos os anos citados. A maioria dos candidatos apresenta NEE relacionadas às deficiências visuais e motora. A maioria dos candidatos inscritos nesse período se inscreveu para os cursos de direito, psicologia e letras, porém os cursos de direito e psicologia não tiveram nenhum aprovado nesse período (2000 a 2005). No ano de 2005, essa universidade teve 55 alunos com NEE inscritos no vestibular e apenas dois passaram. Esse relatório aponta que alguns candidatos tentaram vestibulares mais vezes e em nenhuma obtiveram aprovação. Lima (2005) levanta questionamentos sobre o motivo dessa não aprovação dos alunos, discutindo a questão da acessibilidade nas provas.

Lima (2005) apresenta nesse relatório outros projetos da universidade ligados às pessoas com NEE, porém não ligados diretamente aos graduandos na universidade. São eles: no Instituto de Ciências Biológicas (ICB) há o museu itinerante, a célula adaptada à mão para def. visuais; na educação física existe o projeto Centro de Estudos do Esporte para Portadores de Deficiência (CEPODE), que oferece atendimento às pessoas com deficiências e estágios para os alunos; na faculdade de medicina, um projeto de diagnóstico e reabilitação; na faculdade de arquitetura, os projetos de adaptações em prédios e outras estruturas; bem como na faculdade de educação em que há produção de material didático, realização de eventos, publicações, disciplinas e projetos na área. A coordenadoria de apoio comunitário realiza o atendimento aos alunos e a Comissão de Apoio às Pessoas com NEE realiza os projetos e ações.

Em relação à acessibilidade física na universidade, o relatório apresenta o caminho realizado pelos bolsistas para visitar os prédios e analisarem as condições de acessibilidade. Nesse relatório, constava haver ainda algumas dificuldades de acessibilidade a serem resolvidas no *campus* e foram apontadas as unidades que necessitam de reformas mais urgentes. Não foi possível descobrir o percurso dos graduandos com NEE que passaram no vestibular e a forma como foram acompanhados, pois esses dados não foram contemplados nesta pesquisa. Esse

relatório aponta a necessidade de um espaço de apoio aos alunos com deficiências visuais e relata a necessidade de melhor adaptação física para garantir acessibilidade aos alunos com deficiências físicas e visuais.

Com os dados colhidos nessa entrevista e os dados do relatório (Lima, 2005) sobre a situação da inclusão na universidade, percebe-se que essa universidade tem claras preocupações com as pessoas com NEE, tanto que existem projetos voltados que atendem a demandas da comunidade. Porém a instituição organizou em 2002 uma comissão de acessibilidade para cuidar das questões relativas à acessibilidade física e aos recursos para melhoria das condições de inclusão dos alunos com NEE. O trabalho dessa comissão não se encontra diretamente ligado ao acompanhamento dos alunos desde o vestibular, seu ingresso e percurso acadêmico. Segundo o professor, a comissão realiza ações mais pontuais para os alunos, quando solicitadas pelo discente. Essa comissão se reúne de forma ordinária, mas a frequência dessas reuniões não foi exposta.

5.3.2 – Conhecendo o processo de inclusão na universidade A pelos dados colhidos na entrevista realizada

A entrevista na universidade A aconteceu na cidade onde a fica situada. A mestrandia foi recebida pelo Pró-Reitor de graduação que acompanha o trabalho do Núcleo de Acessibilidade.

A entrevista aconteceu no gabinete do Pró-Reitor, que demonstrou ter domínio do tema e da realidade do processo de inclusão na universidade. O professor relata que o trabalho iniciou-se com a vinda de alunos cegos para prestar vestibular. A comissão de vestibular precisou se preparar para conseguir atender as necessidades desses alunos. Assim que os eles passaram no vestibular, a universidade começou a se estruturar para atender suas demandas.

O Núcleo apresenta-se constituído desde 2005 e é um dos órgãos da Pró-Reitoria de graduação e conta com os seguintes componentes: Pró-Reitor de graduação, uma assistente educacional, duas pessoas da área de apoio e alguns estudantes.

A universidade A conta com vários locais de ação do núcleo. O núcleo tem uma sala administrativa, uma sala de apoio, que fica na biblioteca do ICB, exclusiva para alunos com NEE, um espaço de produção de material em Braille e uma sala

acessível aberta a toda população no centro da cidade. O espaço na biblioteca foi todo adaptado para atender a demanda dos alunos cegos e o núcleo de acessibilidade funciona próximo à Pró-Reitoria de graduação e da comissão de vestibular. Na opinião do informante, a proximidade espacial e a boa integração dos funcionários desses setores na universidade, garantem um atendimento de qualidade ao educando com NEE.

Assim que os alunos fazem suas inscrições no vestibular, eles são procurados pelo Núcleo de Acessibilidade para melhor delineamento do suporte de que necessitaram nas provas. Toda a equipe do núcleo é treinada bem como outros funcionários para atender a demanda dos alunos. Todas as cidades, onde se realizam as provas para o vestibular dessa universidade, recebem uma equipe para aplicação das provas com todas as condições de acessibilidade exigidas pela lei.

Ao passarem no vestibular, o Núcleo de Acessibilidade encaminha informações para os colegiados de cada curso e se colocam à disposição para atender as demandas dos professores do curso. A universidade ainda não tem intérpretes no seu quadro de trabalho e informa estar com edital aberto para seleção de um professor especializado em surdez. O núcleo tem parceiros na própria universidade: biblioteca, Pró-Reitoria de assuntos comunitários e a Prefeitura. Na modalidade à distância, a universidade já garante a acessibilidade metodológica. Os cegos receberam todo o material em áudio.

A instituição tem participado de todos os editais do projeto INLUIR desde 2003. Segundo o respondente, o maior desafio que enfrentam é com a acessibilidade física, uma vez que a cidade está situada em um dos locais mais montanhosos do Estado. Contudo, não vê impedimento para cumprirem as determinações legais.

Com os dados colhidos na entrevista, percebe-se que a universidade A desenvolve ações de acompanhamento dos alunos com NEE. Além de já ter seu núcleo estruturado com funcionários destinados aos serviços ligados a esse aluno, tem também projetos para atender as demandas da comunidade. A mesma se organizou através de um núcleo que acompanha o aluno desde o vestibular, fazendo contato antes do concurso para verificar os recursos necessários para a prova e continua depois do ingresso do aluno na faculdade escolhida acompanhando seu percurso acadêmico.

Conforme o entrevistado, muitos relatos de sucesso no processo de inclusão no ensino superior poderiam ser feitos. Porém, segundo ele, “nossa maior alegria tem sido concretizar o sonho desses alunos em fazerem suas graduações e terem direito a uma profissão e melhor condição de inclusão também na sua vida profissional”.

Finalizando e comparando a realidade nessas duas universidades, constatou-se que existe na universidade A uma maior relação entre a comissão de vestibular, o núcleo de acessibilidade e que o coordenador do núcleo tem informação em relação ao número de alunos e as ações que têm sido desenvolvidas. Já na Universidade E, que apresenta apenas a comissão de acessibilidade, seu coordenador não possui um domínio da realidade de inclusão dos alunos com NEE em relação ao número de alunos que atende, nem quanto as necessidades de apoio que as pessoas com NEE têm necessitado. O coordenador da comissão de acessibilidade afirma que a universidade A não disponibiliza uma sala e nem infra-estrutura para uma atuação mais específica da equipe que tem efetuado ações apenas em relação a elaboração de projetos para acessibilidade. Em relação à organização das ações para implementação das políticas públicas nas duas universidades, constata-se que a universidade E apresenta uma organização da sua política institucional, uma vez que ela atua tanto diretamente com os alunos desde o vestibular durante seu percurso na graduação e até a conclusão. Em relação à organização da política institucional, constata-se ações descentralizadas e uma não organização diante do atendimento ao aluno com NEE matriculado na universidade.

Capítulo 6

Discussão e análise dos resultados

Os dados obtidos a partir dos levantamentos efetuados pelo MEC/INEP foram ponto de partida para as reflexões acerca da implementação da inclusão no ensino superior. Alguns aspectos tornaram-se intrigantes apontando questões não mencionadas, nem pensadas nesta pesquisa.

É significativo o contingente de alunos com NEE que buscam a universidade e o aumento desse número com o passar dos anos, conforme nos atestam os dados do CENSO MEC 2006, apresentados no capítulo um deste trabalho. De um lado, a perspectiva da exclusão ou dupla exclusão foi, sem dúvida, alterada para esses sujeitos. De outro lado, com a análise teórica efetuada nos capítulos precedentes, indicando inclusive as “mazelas do sistema capitalista”, entende-se que esse é um grupo minoritário diante dos 24,5 milhões de pessoas com NEE (CENSO 2006).

Há grande discrepância entre os dados oficiais das UFM enviados para o CENSO nesse período, o que possibilitou questionamentos sobre as coletas de dados a respeito os graduandos com NEE. Haveria necessidade de reformulação da coleta de dados sobre esses alunos por parte das universidades e alterações nesse processo pelo MEC? Como obter dados mais fidedignos em relação aos diferentes tipos de NEE dos graduandos?

Quanto aos dados trabalhados a partir dos questionários, eles indicam que o processo de implementação da educação inclusiva no ensino superior ainda é um processo em construção. Em alguns aspectos, por exemplo, relacionados a materiais em Braille e livros gravados, muito foi feito na maioria das UFM. No entanto, essas ações atingem diretamente um grupo de pessoas com NEE. Assim, muito precisa ser feito para que todas as pessoas com NEE tenham apoio educacional de forma plena. Um dos itens do questionário que demanda maior investimento refere-se à presença ou disponibilização do intérprete de LIBRAS. Os dados obtidos nos questionários indicam que mesmo com o aumento de mais de 60% do número de graduandos com NEE, a maioria das UFM ainda não conta com intérprete de LIBRAS, apesar do número de alunos surdos nas UFM ter aumentado. A questão implicada é como eles estão desenvolvendo seu processo de formação universitária?

A universidade B, mesmo não sendo a maior no número total de alunos, é a que registra o maior número de alunos com NEE. Que fatores contribuíram para esse registro?

No quadro total de alunos com NEE, sem os dados da universidade B, os registros são de números baixos, como nos registros das universidades A, D, F, G e, mesmo a universidade C, que aparece com zero em 2007. Como considerar esses dados em face das estatísticas que atribuem, na melhor das hipóteses, a proporção de 10% de pessoas com deficiências na população em geral? E em relação ao número de alunos matriculados na instituição, qual seria o percentual de graduandos com NEE mais adequado?

Já os dados das entrevistas semiestruturadas revelaram mais detalhes acerca das duas universidades em questão e como o processo de inclusão tem se organizado em cada uma delas. Pode-se observar, a partir das informações colhidas nas entrevistas, que a universidade A, apesar de ter iniciado o trabalho em 2005, depois da universidade E, que começou em 2002 com a comissão de acessibilidade, já possui um núcleo de acessibilidade com ações diretas em relação aos alunos. Existe na universidade A uma maior relação entre a comissão de vestibular e o núcleo de acessibilidade o coordenador do núcleo tem pleno domínio em relação ao número de alunos e as ações que têm sido desenvolvidas. Já na Universidade E, que apresenta apenas a comissão de acessibilidade, seu coordenador não possui um domínio da realidade de inclusão dos alunos com NEE em relação ao número de alunos que atende e nem quanto as propostas de apoio que os alunos com NNE têm necessitado. O coordenador da comissão de acessibilidade afirma que a universidade A não disponibiliza uma sala nem infra-estrutura para uma atuação mais específica da equipe que tem efetuado ações apenas em relação à elaboração de projetos para acessibilidade.

Finalmente, o levantamento da legislação pertinente à área apresenta medidas legais que fundamentam e preconizam que as universidades se organizem de forma mais estruturada para cumprir seu dever de proporcionar aos alunos com NEE a garantia de seus direitos no acesso, na permanência e na terminalidade em suas graduações.

6.1 – Relação entre dados oficiais e legislação sobre inclusão

Conforme já se discutiu, existem diversos instrumentos legais que dão apoio à inclusão do aluno com NEE no ensino superior.

A atual LDB (Lei 9394/96) reafirma a postura inclusiva assumida pelas autoridades nas demais convenções internacionais, das quais o Brasil se fez signatário, tais como Jomtiem, Nova Delhi, Salamanca e Dakar. Nesse mesmo ano, as universidades receberam o Aviso Circular do MEC no. 277/1996, que sugere encaminhamentos para o ingresso do aluno com NEE no ensino superior e, sobre o concurso vestibular. Esse aviso chama a atenção das instituições para o desenvolvimento de ações que possibilitem tornar flexíveis os serviços educacionais, de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, de forma a garantirem a qualidade de atendimento a esses alunos.

O decreto 3298/1999 pode ser considerado um marco importante já que define que as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. Os diversos elementos assinalados apontam o campo para uma investigação sobre as diversas políticas que têm sido elaboradas a partir das exigências da legislação.

Desde o Parecer 02/2001 do CNE/CBE que, no art. 03 do parágrafo 01, recomenda que os sistemas de ensino devam constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros, que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva; já se alertava para a importância da criação de núcleos de acessibilidade nas universidades. Em 2008, é apresentado um novo documento, o Decreto 6571 reafirmando a importância dos núcleos de acessibilidade nas universidades para a implantação e garantia da educação inclusiva no ensino superior.

A Portaria nº. 3.284 do MEC, de sete de novembro de 2003, marco da educação inclusiva no ensino superior, torna clara a necessidade de assegurar aos alunos com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações. A portaria determina, ainda, que sejam incluídos, nos instrumentos destinados a avaliar as condições de ofertas de cursos superiores, os requisitos de acessibilidade para

peças com necessidades especiais (NEE). O Decreto 6094//2007¹⁹ “Compromisso Todos Pela Educação”, regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Nesse documento o governo reafirma o compromisso da educação como um todo com a educação de pessoas com NEE na educação regular (comum).

Concluiu-se que a legislação apresenta-se muito clara em relação às determinações legais quanto ao processo da educação inclusiva no ensino superior, porém a implementação de medidas que viabilizem tais ações está ainda insuficiente. Deve-se observar que a indicação de criação de um setor nos sistemas de ensino, previsto em 2001, foi reafirmada em 2008 com a indicação de criação de núcleos de acessibilidade. Percebeu-se uma diferença importante entre a universidade A e a E. Uma possui a comissão de acessibilidade ligada à Reitoria, mas ainda pouco atende a demanda dos alunos com NEE incluídos nessa universidade. Isso ocorre por que o papel da comissão é compreendido como o de um órgão que deve garantir a acessibilidade através de projetos e, não necessariamente, através do apoio e do acompanhamento ao educando com NEE. A outra possui o núcleo de acessibilidade e, através dos fatos relatados na entrevista, observou-se que essa universidade, atendendo a demanda de seus alunos, satisfaz muito mais aos requisitos necessários para a efetivação da educação inclusiva no ensino superior. A universidade E foi a primeira a criar uma Comissão em 2002, porém, como ressalta o informante, as ações dependem de aspectos burocráticos mais centralizados.

Em relação aos recursos, as UFM relatam contar basicamente com a aprovação de projetos no INCLUIR para concretizar suas ações. O projeto INCLUIR, que tem sido o eixo norteador para prover verbas e aprovar projetos na educação inclusiva no ensino superior, apresenta-se como um incentivo importante. Porém, por se tratar de um mecanismo competitivo, acaba por não prover todas as universidades com os recursos previstos e de que elas necessitam para efetivarem as ações necessárias. Assim, constata-se que a educação inclusiva nas UFM pode estar sofrendo ação direta desse processo competitivo, e que a implementação

¹⁹ Decreto 6094/2007 Compromisso Todos pela Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 08/02/2009.

desse modelo educacional esteja ainda em desenvolvimento também por esse motivo. Essa constatação traz mais um questionamento sobre a forma como as políticas nacionais têm se dedicado a oferecer os recursos para garantir os direitos desse alunado com NEE nas instituições de ensino superior federais. Onde estaria a devida fonte de recursos para garantir os direitos legais definidos no aporte legal sobre o tema? Além desse aspecto, faz-se necessário repensar a responsabilidade institucional com a garantia desses direitos e a possibilidade de uso dos aportes do orçamento próprio das IFES para cumprimento e garantia desse direito.

Não podemos deixar de citar que outras ações que não dependeriam de aprovação de projetos poderiam estar acontecendo de forma mais contundente, como, por exemplo, a atualização dos professores da universidade com relação às NEE do aluno com deficiência e a definição das políticas internas de implementação da educação inclusiva. Nesse aspecto, cabe ressaltar que as universidades B e E, que figuravam com o maior número de alunos incluídos, declaram em 2009 não saber o número de alunos com NEE na sua universidade.

Com relação à legislação em vigor e aos projetos de promoção de políticas inclusivas para as UFM, estimulados pelo MEC através do projeto INCLUIR, constatou-se que houve certo crescimento no número de alunos incluídos nas UFM e uma mobilização maior nas universidades para cumprir a determinação legal e para a implementação de núcleos de acessibilidade em algumas delas, outras, porém relatam ainda estarem na fase de estruturação do trabalho para garantia de uma educação inclusiva.

6.2 – A situação da inclusão escolar das UFM e os dados do MEC/INEP: inconsistência dos dados nos anos de 2005 e 2006

Como já se afirmou, a portaria 3284/2003 foi um dos marcos mais importantes para a inclusão na universidade e, pelos dados dos questionários, constatou-se que os núcleos de acessibilidade na maioria das UFM iniciaram suas atividades de apoio a inclusão a partir desse decreto e do início do projeto INCLUIR. Apenas duas universidades relataram ter iniciado seu trabalho antes desse documento ser promulgado, sendo que, uma delas, como já se afirmou anteriormente, criou a comissão de acessibilidade. Porém, muitas delas relataram que somente tiveram

incentivos e aportes financeiros para a implantação de seus núcleos a partir da designação de verbas, advindas da aprovação de projetos do INCLUIR. . Esse dado foi mencionado nas observações de alguns questionários.

Ao responderem os questionários, nem todos os professores ou técnicos educacionais, responsáveis pelo processo de inclusão, souberam informar o número de alunos com NEE em um semestre solicitado, o primeiro semestre de 2009. Essa informação traz um questionamento sobre a forma como esses dados têm sido colhidos e se eles têm sido conferidos pelas universidades, o que poderia justificar a inconsistência dos dados encontrada quando se trabalhou os números do MEC/INEP, enviados pelo MEC/INEP para a autora, referentes ao período de 2003 a 2007. Esse dado também fala de outro aspecto importante: como os núcleos têm se organizado para atender a demanda dos alunos com NEE na universidade se as pessoas que fazem parte dele não conhecem os alunos com NEE?

Com a tabulação dos dados do MEC/INEP, foram desenvolvidas diversas tabelas e gráficos com o objetivo de conhecer a realidade numérica da educação inclusiva nas UFM. A partir das tabelas e gráficos apresentados no capítulo cinco, constata-se um crescimento no número de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007. Entretanto pode-se observar que os anos de 2005 e 2006 apresentam números bem elevados em relação aos dois anos anteriores, isso poderia sugerir que houve um impulso ou algum marco que potencializou a inclusão nesse período. Contudo, constata-se que houve um rebaixamento nesses valores em 2007, no primeiro e no segundo semestre, os dados se aproximaram do valor dos anos de 2003 e 2004. Diante disso e da análise dos dados de cada instituição, pode-se inferir que houve algum equívoco no levantamento de números nesse período ou algum fator circunstancial que explique tal elevação e depois tal retrocesso.

Para compreender-se melhor esse processo, foi desenvolvida uma tabela com os números de alunos por universidades a cada semestre no período de 2003 a 2007, vide tabela 5.1.2. Analisando a referida tabela, constata-se que a universidade B apresenta um número de alunos incluídos muito superior ao das demais universidades. O que levou a perceber a necessidade de um aprofundamento na análise de dados dessa instituição. Ao realizar-se a tabela 5.1.3, onde são se computam os dados da universidade B observa-se que o panorama global da inclusão nas UFM tem uma alteração significativa, ou seja, há uma diminuição significativa no total de alunos incluídos nas Instituições nesse período. Mesmo

assim, observa-se ainda que o ano de 2006 apresenta um número de alunos incluídos superior ao número de alunos no ano anterior (2005) e no ano subsequente (2007).

Reavaliando a tabela 5.1.3, observa-se que, no ano de 2006, outra universidade apresenta também um número grande de alunos incluídos e um número bem menor no ano subsequente. Trata-se da universidade E. Em 2006, essa universidade relata ter 80 alunos incluídos no primeiro semestre e 81 alunos no segundo semestre. Já no ano de 2007, essa mesma universidade apresenta oito alunos incluídos no primeiro semestre e oito no segundo semestre. De certa forma, não tão significativa quanto a universidade B, a universidade E apresenta alguma situação diferenciada, porém deve-se observar que a E é a universidade com um número geral de alunos muito superior ao número de alunos da universidade B. Na tabela 5.1.5, quando retirados os valores computados por essas duas universidades, temos um quadro mais linear, variando de 21 a 50 alunos, com exceção para o primeiro semestre de 2003 que tinham 60 alunos com NEE incluídos.

Isso nos leva a inferir que haveria algum tipo de situação que elevou significativamente os dados nas universidades B e E, uma vez que, no ano seguinte (2007), elas passaram a ter números mais compatíveis com os das demais universidades. É sabido que uma universidade tem cursos com duração de 04 a 06 anos, sendo assim, seria pouco provável que houvesse a formatura de tantos alunos naquele ano. Porém, essa primeira forma de trabalhar os dados nos leva a pensar em enganos pontuais ou situações específicas nas universidades B e E. Mas existe algum outro fator que poderia justificar tais alterações? Ou seria essa a realidade dessas UFM?

Esses dados indicariam que a inclusão teve um crescimento e, a partir de 2007, está tendo uma regressão? Ou pode-se considerar que houve um crescimento em 2003 e 2004 e que houve um crescimento muito acima da curva nos anos de 2005 e 2006? O que justificaria esse crescimento? Por que no ano de 2007 o crescimento volta a seu patamar de evolução? O que teria acontecido nesses dois anos que justificasse tal aumento e tal retrocesso em 2007, já que um curso universitário tem em média a duração de 04 a 06 anos e esse valor deveria ter se mantido nesse período. Esses alunos pararam seus cursos ou houve algum erro ao computarem esses dados? Tal fato conduz ao questionamento quanto à forma como os dados têm sido coletados e se existiu alguma questão específica nessa

universidade que justifique essa diferença de dados. Esse fato também confirma nossa hipótese de que a inclusão tem sido crescente nas UFM nesse período e não houve um crescimento súbito em 2005 e 2006 e uma regressão na inclusão no ano de 2007. Isso leva a acreditar que houve realmente alguma questão pontual nas universidades B e E que levou a tal situação nesses dois anos (2005 e 2006).

Nesse estudo não foi possível constatar o motivo de tal fato, mesmo com a análise dos questionários e das entrevistas. Acredita-se que seria necessário um aprofundamento nos dados e também uma análise nos documentos das universidades B e E para se ter uma melhor clareza desse aspecto, o que não foi possível nesse estudo devido a sua proposta inicial e ao seu tempo de execução.

Na resposta aos questionários, os representantes dessas duas universidades não souberam informar o número de alunos incluídos no primeiro semestre de 2009 como foi solicitado, conforme pode ser confirmado na tabela 5.2.11. Esse dado somado, às outras questões levantadas, reafirma a possibilidade de haver uma falha no sistema de levantamento dos alunos com NEE nessas duas universidades. No questionário da universidade E, o professor responsável menciona terem tido problema com a coleta de dados devido a falta de conhecimento dos alunos em relação aos termos utilizados para designar as pessoas com NEE.

Outro questionamento elaborado a partir dos dados do questionário refere-se àqueles citados na tabela que identifica as NEE dos graduandos, conforme tabela 5.B.8. Os dados numéricos de pessoas com deficiência visual (DV) no período são altos, se comparados como percentual previsto na população em geral, em torno de 1%. Da mesma forma, os dados referentes a graduandos com altas habilidades e superdotação. Essas situações interrogam sobre a forma de obtenção dessas informações pelas UFM. Se foi pela autodeclaração, seria compreensível no caso de pessoas com D.V. De fato, muitas pessoas que usam óculos podem se declarar como tendo uma D. V. No entanto, o mesmo critério não se aplica às pessoas com altas habilidades ou superdotação, cuja identificação depende, com respaldo legal, do uso de instrumentos técnicos específicos e de entrevistas de avaliação. Os 393 alunos assim registrados teriam sido submetidos a esses critérios? Houve um novo critério de enquadramento nessa categoria?

Nos comentários em relação a essa questão, o representante da universidade B relata que existiram muitos equívocos com os dados e esses se deram pela falta de informação dos alunos em relação à definição de deficiências

durante o preenchimento de dados no questionário. Ele relata: *"o levantamento ficou inconsistente porque houve equívocos quanto à auto-indicação pelos estudantes. Ex: o uso de óculos ficou como deficiência visual, mas há casos de deficiência físico-motora identificados sem número estimado."* Essas palavras elucidam o motivo do número aumentado de alunos com deficiência visual, porém nos deixa ainda com dúvidas em relação ao número de alunos superdotados e com condutas típicas, bem como o que o responsável quis dizer em relação aos alunos com deficiência física e motora. Já o representante da universidade A não soube esclarecer o que pode ter acontecido, já que a comissão ainda não participa da apuração dos números de alunos com NEE para envio ao MEC. Relata também ter conhecido alguns alunos quando eles procuram a comissão para obterem alguma ajuda específica.

Já em relação à forma de coleta dos dados pelas universidades para repassarem ao Censo do MEC, acredita-se ser necessário discutir e rever as metodologias utilizadas até então. Essa discussão se faz necessária uma vez que o modelo de autodeclaração pode ser um dos fatores que esteja levando a tantos equívocos quanto ao número de alunos com NEE, uma vez que os dados analisados no período de 2003 a 2007 sobre as UFM apresentaram conflitos e inconsistências.

Pode-se observar também que o número de alunos com determinadas deficiências, levantado em algumas UFM e repassado para o MEC, está muito elevado em algumas delas. O número de deficientes visuais notificado por algumas universidades apresentou-se destoante em relação a outras NEE e mesmo em relação a outras universidades. Quais seriam os fatores que levam a esse número tão elevado? Seria ele condizente com a realidade ou existiria algum outro fator que justifique esse número tão elevado?

Esse fator indica que esse número possa estar bastante alterado em função da falta de conhecimento dos graduandos, ao se autodeclararem nas universidades como tendo uma NEE. A hipótese foi de que o aluno poderia não ter conhecimento prévio em relação ao que seja a real definição das deficiências em si, essa possibilidade nos levou a acreditar ser necessário os alunos terem um melhor esclarecimento em relação às definições de deficiências antes de preencherem a sua autodeclaração em suas matrículas. É também questionado se o ideal seria somente o aluno declarar sua NEE ou os profissionais do Núcleo de Acessibilidade deveriam, ao entrevistá-lo, averiguar sua condição real de graduando com NEE?

Constata-se que existam problemas em relação aos dados das UFM no CENSO de 2003 a 2007, em especial nos anos de 2005 e 2006 em relação aos números de alunos realmente incluídos e em relação aos tipos de NEE dos alunos declarados. Concluiu-se que, pelo fato de os dados apresentarem-se inconsistentes, não foi possível precisar qual tem sido realmente o crescimento do processo de inclusão nas UFM, através dos dados que têm sido repassados pelas mesmas ao MEC/INEP.

Diante desse impasse, fez-se necessário estudar os formulários enviados pelo MEC para que cada universidade relacionasse seus dados. Constata-se com esse levantamento que o MEC, a partir de 2009, passa a solicitar mais dados sobre o aluno com NEE, vide anexo L. Cada universidade precisa enviar nome, nº de matrícula e CPF do aluno com NEE, o que acreditamos significar que o MEC está interferindo na forma como as universidades estavam colhendo os dados. Esse procedimento de melhoria na coleta de dados, iniciado pelo MEC, é consoante com a hipótese da autora de que a partir da disparidade dos dados encontrados no CENSO, a autodeclaração não poderia ser o único instrumento para indicar se o aluno teria ou não NEE.

Na experiência da autora em um núcleo de apoio à inclusão em uma universidade particular e confessional, tem-se comprovado, a cada dia que nem todos os alunos com NEE se autodeclararam como tal, e que alguns alunos que declaram ter NEE nem sempre as têm. Assim acredita-se que somente a forma da autodeclaração não seja a forma mais garantida de se ter uma noção da realidade das pessoas com NEE na universidade. O núcleo de acessibilidade normalmente precisa buscar ações que possam conferir esses dados e acrescentar os alunos que não se autodeclararam, mas que foram identificados por professores, colegas ou profissionais do NAI, como tendo NEE.

6.3 – A situação da inclusão escolar nas UFM apresentada nos questionários e entrevistas

De acordo com o retorno obtido nos questionários, oito das onze UFM já implantaram ou se encontram em processo de implantação de seus núcleos. Uma delas tem a comissão de acessibilidade, outra teve as atividades do núcleo de

acessibilidade assumidas pelo NAE (núcleo de apoio ao estudante) e outra ainda não criou o seu núcleo. Apenas uma das universidades iniciou suas atividades antes do decreto 3284/2003 e, mesmo assim, iniciou como uma comissão de acessibilidade que não atende a todos os requisitos de um núcleo de acessibilidade. As demais iniciaram depois da criação dessa portaria. Isso corrobora a hipótese de que a portaria 3284/2003 e sua divulgação enfatizaram a necessidades de criar condições de melhoria de acessibilidade nas UFM. Também confirma que o projeto INCLUIR teve um papel decisivo na criação e solidificação dos processos inclusivos na maioria das onze universidades.

A forma de coleta de dados sobre os alunos com NEE da maioria das UFM acontece no ato da matrícula quando o aluno se autodeclara como tendo uma NEE. Há utilização de questionário e outros recursos não especificados. Esse dado corrobora a questão de que a autodeclaração por si só é insuficiente para obtenção de dados fidedignos.

Ao pesquisar os dados solicitados pelo MEC às universidades em 2009, observou-se que a partir de então as universidades precisam enviar, além do nome completo dos alunos, seus dados de registro na universidade e documentos legais. Acredita-se que essa medida do MEC possa estar ligada a discrepância dos dados recebidos até então.

A realidade nas UFM em relação aos recursos disponibilizados para os alunos com NEE, durante seu percurso acadêmico, demonstrou-se nas tabelas 5.2.13 e 5.2.14. Nessas tabelas é possível perceber que as universidades se encontram atendendo a essa população de alunos em condições aquém das previstas na legislação. A maioria das UFM não cumpre essa determinação legal, pois não disponibiliza intérpretes de LIBRAS, materiais em Braille, áudio ou mp3, adaptações físicas e recursos de informática acessíveis, bem como apoio de copistas e monitorias. Constata-se que as UFM ainda não atendem a todos os requisitos solicitados no decreto 3284/2003 e os demais levantados no capítulo 3 desse trabalho.

Quanto ao quesito acessibilidade, dez entre as onze universidades se consideram razoavelmente adaptadas, e apenas uma relata ainda não estar adaptada. Analisa-se que esse dado esteja condizente com o tempo necessário para realizar adaptações físicas para melhoria da acessibilidade nas UFM, ou seja, estar

totalmente adaptada requer um espaço de tempo maior por envolver obras em instituições públicas.

De acordo com a tabela 5.2.16, os representantes das universidades declararam que, em 50% das UFM, os professores desconhecem a política nacional de inclusão de alunos com NEE e a da universidade em questão. Na tabela 5.2.17, a declaração foi de que em 50% das UFM os docentes são favoráveis à inclusão escolar. Este dado quantitativo é um elemento relevante se analisado conjuntamente com as políticas decorrentes da constituição de 1988, da LBBEN e de outros documentos oficiais. Porque a metade dos professores é favorável a inclusão, 30% são indiferentes e outros desconhecem política de inclusão de alunos com NEE no ensino superior? Que alternativas podem ser pensadas diante destas situações? Esse dado revela ser necessário que sejam implementadas ações de informação e formação para que os docentes, que são, muitas vezes, formadores de outros docentes, estejam capacitados a atuar na educação inclusiva e no contato com a diversidade humana. Sendo assim capazes de ensinar e preparar seus discentes para essa nova visão educacional adotada no Brasil desde 1996.

Se no levantamento da legislação pertinente à área destacaram-se legislações específicas para atendimento ao aluno com NEE na universidade desde 1994, por que os professores ainda desconhecem esse dever legal das universidades? De fato sabemos que a legislação por si só não efetiva a inclusão escolar, apesar de ser um passo importante. Quais medidas seriam necessárias para ampliar o entendimento de que a educação deve ser para todos? E responsabilidade de todos dentro da universidade?

Quando se tabulou os dados relativos ao processo de implementação das políticas de inclusão nas UFM, observou-se que apenas duas entre as onze UFM se consideram adequadas em relação a esse propósito. Sete delas se declaram em adequação e em uma das universidades o professor representante relata ser inexistente esse processo. A primeira orientação às Universidades aconteceu com o aviso circular 277/1996. Então, por que quatorze anos depois a maioria das UFM ainda se considera em implementação das políticas públicas? Observamos nos dados apresentados que esse movimento pró-inclusão nas UFM passa a se fortalecer depois de criado o projeto INCLUIR. Que alternativas e outras formas de cumprir a legislação as universidades poderiam buscar, independente de ser instituído um programa específico pelo MEC?

Em relação à estrutura especializada, que é necessária para atendimento dos candidatos no vestibular, constatou-se que as onze UFM já atendem, em grande parte, esses quesitos. Qual seria o motivador para que a universidade cuide mais desse aspecto em relação ao vestibular, mas não o cumpra depois que o graduando entra na universidade?

Ao se detalhar os recursos disponibilizados (tabelas 5.2.20 e 5.2.21) observamos que existem alguns dos itens que ainda não são atendidos pela maioria, sendo eles a correção de provas com critérios especiais, flexibilidade na correção da redação e a disponibilização de intérpretes que são cumpridas por 55% e 45% não cumpre. Esse fator pode estar sendo uma barreira ao acesso do aluno com NEE a essas UFM? Por que exatamente esses quesitos não são disponibilizados? A maioria deles atenderia às necessidades especiais dos alunos surdos, haveria alguma justificativa para estas ausências?

Conforme constatado na tabela 5.2.22, nos editais dos vestibulares, 55% das universidades disponibiliza informações específicas para o aluno com NEE e 45% não especifica. Esse fator tem constituído uma barreira de acesso às UFM, uma vez que os candidatos não são informados de que se identificando como alunos com NEE eles podem ter acessibilidade durante o vestibular? Seria esse mais um dos fatores que leva o aluno com NEE a procurar as universidades particulares em detrimento das públicas?

6.4 – Facilitadores e obstáculos à inclusão detectados na pesquisa

6.4.1 - Facilitadores

Observa-se que permanecem ainda desconhecidos pelas UFM diversos elementos previstos em lei para apoiar o estudante com deficiências ou NEE. Esse desconhecimento é um dos fatores mais preocupantes em relação à efetivação da educação inclusiva no ensino superior. Seria necessário que os professores fossem devidamente orientados por programas específicos para as políticas internas de educação inclusiva pudessem ser desenvolvidas e assim se tornarem se efetivas.

Há ainda posições desfavoráveis à inclusão, que precisam ser esclarecidas em face do contexto social nacional e internacional, amplamente favorável à inclusão escolar das pessoas com deficiências e NEE.

Como facilitadores no processo de inclusão no ensino superior, pode-se levantar o projeto INLCUIR na medida em que, através dele, as universidades podem apresentar projetos e, quando aprovados, conseguir aporte financeiro para viabilização de alguns suportes e adaptações necessárias para viabilização da inclusão na universidade.

Outro fator a ser destacado é que a proximidade entre a equipe de vestibular e os participantes do núcleo facilita a organização dos suportes e adaptações para os alunos no momento do concurso. Essa proximidade também é importante na continuidade do acompanhamento desses alunos pelo núcleo, depois de ingressarem no ensino superior.

6.4.2 - Obstáculos:

Muitas foram as dificuldades levantadas pelas UFM para o cumprimento da legislação legal vigente. O primeiro deles foi o desconhecimento por parte dos professores e da própria universidade a respeito da legislação e dos suportes, determinados em lei, para serem cumpridos durante o vestibular e o período de permanência desse aluno na universidade.

Observou-se também que a maioria das UFM cumpre boa parte das determinações em relação ao vestibular. Porém, a maioria delas não disponibiliza critérios diferenciados na correção das provas de acordo com a demanda requerida pela NEE do aluno. Esse fato pode ser um dos fatores que tem impedido a chegada de alunos com NEE nos cursos de graduação.

Outro aspecto levantado foi a falta de preparação, por parte dos professores, para lidar com as NEE do aluno especial em sala de aula. Somente metade das universidades relata que os professores têm conhecimento das políticas educacionais sobre a inclusão no ensino superior. Esse é um fator preponderante para a efetivação da inclusão no ensino superior. As UFM poderiam elencar ações necessárias que possam modificar esse quadro.

O próprio projeto INCLUIR pode ser apontado também como um obstáculo na medida em que as UFM concorrem entre si e com as demais instituições de ensino superior para serem contemplados nos seus projetos. Se a legislação é clara nesse sentido, não deveriam ser criados aportes sem concorrência para que as universidades possam efetivar sua política de inclusão?

A falta de informação nos editais, o não cumprimento de todos os quesitos de acessibilidade no vestibular, a falta de garantia dessa acessibilidade de recursos durante o percurso acadêmico poderiam estar interferindo no número de alunos que procuram e conseguem entrar nas UFM?

Considerações finais

“O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, (...) sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo.” (FREIRE, 2000 p. 125)

Esta investigação contribuiu para iniciar reflexões sobre as políticas públicas da educação inclusiva no ensino superior. Contribuiu também para levantar e analisar as implementações já realizadas pelas UFM, apresentar questionamentos sobre algumas ações e levantar algumas ponderações a partir do estudo. Os resultados alcançados com esta pesquisa, além de apresentarem um panorama do processo de inclusão nas UFM, poderão auxiliar as universidades, especialmente as públicas, no desenvolvimento da inclusão escolar e, assim, favorecer o acesso e a permanência dos alunos com NEE no ensino superior. Sem dúvida, a efetivação de medidas nesta direção, em prol de uma educação inclusiva no ensino superior, contribuirá para a democratização da universidade e para que o investimento de recursos públicos seja destinado também a essa população que, em geral, é duplamente penalizada: pelas condições econômicas e pela deficiência que lhe confere uma necessidade educacional especial.

Como afirmado anteriormente, uma vez que a proposta da pesquisa foi investigar a organização das UFM na implementação das políticas públicas para educação inclusiva nas universidades e, dado o limite do tempo, optou-se por não realizar um estudo diretamente com os alunos com NEE. Mas ressalta-se que, sem dúvida, esses alunos precisam contribuir com a sua percepção sobre este processo. Pelos mesmos motivos, também não foi possível incluir a universidade B no processo de investigação mais aprofundada através da entrevista, apesar de se considerar que seria interessante conhecer um pouco mais da realidade dessa instituição.

A metodologia prevista, baseada nas possibilidades de triangulação, contou com a revisão de literatura e legislação, coleta de dados do MEC/INEP, e com a utilização de instrumentos como o questionário e as entrevistas, que foram suficientes para o conhecimento da condição das UFM com respeito à inclusão de alunos com NEE. Com a metodologia utilizada, foi possível atingir as metas propostas e organizar as questões que foram investigadas. A investigação do processo de implementação das políticas de inclusão nas UFM aponta que o processo está em curso com diferenças entre as instituições.

Os dados obtidos no INEP/MEC e nos questionários, em que se solicitou o número em relação ao primeiro semestre de 2009, apresentam-se inconsistentes, não possibilitando uma clareza desse aspecto. Conforme se constatou nas tabelas desenvolvidas pela autora, existe alguma incoerência nos dados que foram enviados

ao MEC pelas UFM, principalmente nos anos de 2005 e 2006. Nem todas as pessoas envolvidas nos processos de inclusão, que participaram das pesquisas respondendo aos questionários, conseguiram apresentar esses dados de forma consistente no período que lhes foi solicitado.

No contexto das instituições públicas, existem dificuldades e elas precisam ser superadas com políticas e práticas educacionais condizentes com a atual política nacional e suporte legal sobre a inclusão no ensino superior, para que sejam atendidos, de forma eficaz, os direitos de todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. Os núcleos de acessibilidade ²⁰são os órgãos incumbidos legalmente²¹ de organizar as políticas internas de inclusão do aluno com NEE de quem se faz necessário o cumprimento dos direitos. O que se constatou na pesquisa é que, na maioria das UFM, os núcleos ainda estão sendo organizados e, em algumas UFM, ainda nem foram implantados. Com novos aportes de projetos oficiais, os núcleos poderiam cumprir suas funções dentro da universidade na garantia do direito das pessoas com NEE?

Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender e expressar como o processo de inclusão de alunos com deficiências está se desenvolvendo nas UFM, buscando destacar os avanços e os entraves neste processo na perspectiva das instituições pesquisadas. Isso não significa tomar como verdade absoluta os dados fornecidos pelos participantes, significa considerá-los como sujeitos que vivem o cotidiano institucional e dele tem conhecimento e que ofereceram a sua colaboração. Os dados obtidos são também objeto de uma análise crítica, à luz dos pressupostos teóricos, já informados nos capítulos precedentes.

Teve-se como premissa que a portaria 3284/2003 tenha sido um marco na educação inclusiva nas UFM e que haveria um crescimento de alunos a partir do ano de 2004. Esse dado foi parcialmente confirmado nos dados do MEC/INEP, uma vez que os dados do MEC/INEP, referentes ao número de alunos incluídos de 2003 a 2007, mostraram-se inconsistentes. A inconsistência dos dados foi confirmada no questionário da universidade B, em que o professor responsável relata que a

²⁰ Decreto 6571/2008 - parágrafo 3º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

²¹ Parecer CNE/CEB 02/2001 – art. 03 – parágrafo único - Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

instituição teve problemas na coleta dos dados enviados ao MEC. Por outro lado, pode-se constatar que a maioria dos núcleos de acessibilidade iniciou suas atividades depois dessa data. Isso nos leva a presumir que esse fato esteja diretamente ligado a essa portaria e também ao início do projeto INCLUIR, que teve sua primeira apresentação em 2004, passando assim a possibilitar aportes financeiros às UFM para efetivação de projetos inclusivos.

Quando se discute o acesso de pessoas com NEE à universidade pública, é fundamental que sejam garantidas as condições possibilitadoras para que o aluno estude e aprenda. Sem essas condições específicas de aprendizagem (apoio de intérprete de LIBRAS, material em Braille, acesso físico, adaptações curriculares), o sucesso escolar do discente com NEE fica comprometido. Nos estudos realizados, 100% das universidades disponibilizam quase todas as condições de acessibilidade no vestibular, porém apenas 55% disponibilizam os recursos de acessibilidade durante a permanência no curso. A falta do profissional intérprete de Libras, do material em Braille e das adaptações curriculares impossibilita que o aluno com NEE cumpra satisfatoriamente seu percurso acadêmico. Quase 95% das UFM não têm em seu quadro funcional o intérprete de LIBRAS para acompanhar o aluno surdo em sala de aula, 45% não disponibiliza, para seus alunos cegos, e nem material em Braille, nem leitores, nem computadores com programas específicos para atender as suas demandas de leitura. 50% das UFM ainda não apresentam recursos para os deficientes físicos, como rampas, carteiras específicas, mesas nem a garantia de total acessibilidade arquitetônica para as pessoas com deficiências físicas e cegas.

O levantamento do aporte legal que dá sustentação à inclusão no ensino superior foi considerado relevante, pois indicou que a legislação brasileira atual propõe e esclarece grande parte dos procedimentos necessários para a efetivação da educação inclusiva no ensino superior. Observa-se que a legislação torna-se mais específica para os alunos na graduação que tenham NEE advindas de deficiências físicas e sensoriais (surdez e visual), como é o caso da portaria 3284/2003, que pode ser conferida no anexo H. Porém a portaria não se mostrou explícita em relação a todas as pessoas com NEE. Por esse motivo, acredita-se que esse aspecto, também, precisa ser revisto, uma vez que o próprio MEC levanta, no seu censo anual nas universidades, dados referentes a outros tipos de NEE, que não são contemplados nas legislações em vigor. Espera-se que a legislação pertinente organizada nesse trabalho possa auxiliar pesquisas e também

profissionais responsáveis pelo processo inclusivo nas universidades, pois norteia as ações nos vestibulares e durante o percurso acadêmico desse aluno.

Permanecem alguns impasses e dificuldades de várias ordens na implementação dessa legislação por parte das UFM, como detalhado na discussão dos resultados.

Os dados e informações levantados na pesquisa sinalizam caminhos para a efetivação da inclusão dos alunos com NEE nas universidades, para que elas possam garantir o acesso e a permanência desses sujeitos no ensino superior público. Sem dúvida as medidas nessa direção contribuirão para a democratização da universidade e para que o investimento de recursos públicos seja destinado também a essa população que, em geral, é duplamente penalizada: pelas condições econômicas e pela sua diferença, as NEE advindas da deficiência.

Confirmando o que nos apresentou Moreira (2005), existe ainda uma ausência de estudos mais aprofundados que seriam fundamentais para engendrar políticas capazes de nortear ações no sentido de programar avanços para uma educação inclusiva de alunos com NEE no ensino superior.

Este trabalho corrobora a afirmação de Santiago (2002) a respeito da necessidade de realização de pesquisas que explorem práticas e teorias que promovam uma educação na perspectiva da educação inclusiva, voltadas para o aprofundamento da compreensão do que seja realmente uma educação para todos. Concorda-se com Santiago quando ela apresenta a afirmativa acima e avalia que seja necessário romper com o paradigma excludente de nossa sociedade.

Neste trabalho conclui-se que a maioria das universidades apresenta os recursos de acessibilidade necessários na realização do vestibular e não os disponibiliza no processo de graduação dos alunos. Assim, corrobora-se também a visão de Martins (1997) que a inclusão se apresenta precária, marginal e instável e ainda quando o mesmo autor afirma ainda que a exclusão é a extensão no tempo e no espaço de formas cada vez mais precárias de inclusão.

Cury (2005) afirma que excluir é tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar. Nesse aspecto, este trabalho confirma essa afirmativa quando nos dados colhidos pelo questionário constatamos que as UFM disponibilizam alguns recursos de acessibilidade previstos em lei na realização do vestibular, mas não fazem uma correção diferenciada das provas levando em conta as NEE do aluno, além de a maioria não garantir tais recursos durante o percurso acadêmico do discente. A

exclusão acaba sendo realizada nesse momento quando não se permite o deixar entrar apresentado por Cury (2005).

A percepção da inclusão como um processo em construção e, conseqüentemente, em constante transformação, implica ações. Sua conquista no ensino superior vai depender também do esforço de cada universidade em organizar a sua política interna em relação à educação inclusiva, reestruturando-se para que a inclusão aconteça no dia a dia da universidade.

Se o Brasil fez a opção pela educação para todos em 1990, e pela inclusão de pessoas com NEE nas escolas regulares/comuns, constata-se que vinte anos se passaram e essa realidade precisa ser garantida. Há que se dedicar ao estudo de políticas, caminhos e estratégias para se fazer cumprir o que é direito do aluno com NEE no ensino superior, bem como transformar as condições impeditivas de acesso e favorecer o percurso do estudante nessa etapa. Certamente, o aumento do número de alunos incluídos nas universidades públicas e, a graduação deles propiciará melhores condições de inclusão no trabalho, e esses são elementos essenciais na consolidação da democracia.

Enfim, pode-se concluir que, na construção da educação inclusiva nas instituições de ensino superior, os passos em direção à definição de uma política institucional para efetivação da política nacional de inclusão precisam ser reafirmados e priorizados. Além disso, o cumprimento da legislação em vigor deverá ser atentamente observado, seguido de medidas para a solidificação da atuação dos núcleos de acessibilidade, que poderão direcionar e organizar essas ações. E, finalmente, a atualização dos docentes deve ser um processo contínuo, assim como as ações que os informem quanto aos direitos dos alunos com deficiências na universidade e as medidas que devem ser tomadas para garanti-los.

A hipótese é de que esse conjunto de medidas poderá garantir o cumprimento dos direitos dos alunos com NEE na graduação, oportunizando-lhes o desenvolvimento de forma plena como lhes é assegurado na constituição e nas legislações pertinentes ao tema analisadas nesta pesquisa. De toda forma, a organização e discussão de dados sobre o processo inclusivo de pessoas com NEE no ensino superior público deveria ser objeto de novas pesquisas envolvendo também os universitários com NEE.

Referências

ABRANCHES, Sérgio H. *Política Social, Pobreza e Desigualdades: a prática da teoria*. In. ABRANCHES, Sérgio H; SANTOS, Wanderley G; COIMBRA, Marcos. *A Política Social e Combate a pobreza*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

ANDRÉ, Marli, E. D. A. *Estudo de caso: sem potencial na educação*. C.P. 49, p. 51-54, maio 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial, Coordenação Geral de Planejamento. *Números da Educação Especial*. Janeiro 2006. In <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2009.

_____. *LDB 4024, de 20 de Dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *A Constituição Brasileira, 1988: interpretações*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988. (Forense universitária legislação).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. *Portaria 1793, de Dezembro de 1994*. Recomenda a inclusão da disciplina ou conteúdos sobre aspectos ético-político-pedagógico-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Educação. *Aviso Circular no. 277/MEC/GM, de 08 de Maio de 1996*. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Portaria 1679, de dois de Dezembro de 1999*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 1999.

_____. *Decreto Federal nº. 3.298/99, de 20 de Dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 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, e dá outras providências.

_____. ***Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica***. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>. > Acesso em: 01 nov. 2007.

_____. Ministério da Justiça/CORDE. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. *Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996* - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, poder executivo. Brasília, 1996.

_____Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000*. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº. 02/2001* Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Resolução nº. 02/2001* institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

_____ MEC. SEESP. *Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____ *Portaria nº 2.678 de 24 de Setembro de 2002.* Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

_____. *Portaria 3284, de 07 de Novembro de 2003,* dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

_____. *Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Publicado no D.O.U. de 3.12.2004.* Regulamenta as Leis nos. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.* Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____ *Decreto 5626 de 22 de Dezembro de 2005.* Regulamenta a Lei no. 10436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art. 18 da Lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000.

_____ *Lei 11.096 de 13 de Janeiro de 2005.* Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

_____. *Decreto 6094 de 24 de Abril de 2007.* Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e

financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

_____ *Decreto 6571 de 17 de Setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____ *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

_____ *DECRETO Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____ *Parecer CNE/CEB no. 04 de 02 de Outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BARDIN, Laurence. 1995. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

CASTEL, Robert. *As armadilhas da exclusão social*. In Castel, R; LE WANDERLEY; M Belfiore-Wanderley. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. *Metodologia Científica*.S.P.: Mac Grw-Hill. 1975.

C.I.F. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Classificação Detalhada com definições de todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões. Organização Mundial da Saúde Nova York. 2003. (The standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities). Adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas na sua 48ª sessão em 20 de Dezembro de 1993 (resolução 48/96). Nova York, NY, Departamento de Informações Públicas das Nações Unidas, 1994. Disponível em http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf. Aceso em 28/08/2008

Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Organização das Nações Unidas (ONU) 2006. Disponível em <http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf>. Acesso em 30/08/2008

CURY, Carlos Roberto J. *A legislação Educacional Brasileira*. RJ: DP&A, 2002 . 2ª edição.

CURY, Carlos Roberto J. *Os fora de série na Escola*. Campinas, S.P.: Armazém do Ipê (autores associados), 2005.

CURY, Carlos Roberto J. *Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. b

CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências, ed. Da UNESP, 2001.

CHACON. Miguel. C. M. *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. *Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos Marco de Ação de Dakar*. Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/acaonajustica/eductodosdakar.pdf>. Acesso em 30/08/2008

DENZIN, Norman K. *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. 1970. Butterworths (London).

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Aprovada por aclamação em Nova Delhi, Índia em 16 de Dezembro de 1993. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em 30/08/2008.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Aprovada pela Conferência Mundial de Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 05 a 09 de Março de 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

Acesso em 30/08/2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DE ACÇÃO NA ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais : acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura – Ministério da Educação, Cultura e Ciência de Espanha. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em

30/08/2008.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas. Autores Associados, 2004.

LAPLANE, Adriana L. F. *Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra*. Educação e Sociedade, v. 27, 2006.

LIMA, Priscila A. *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. S.P.: Avercamp, 2006.

_____. *A inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais*. Belo Horizonte:Pro - Reitoria de Graduação da UFMG, 2005. Relatório.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo:EPU, 1986.

MAZZONI, Alberto A. et all. *Acompanhamento do ingresso de um estudante de engenharia civil, portador de paralisia cerebral*. Disponível em

http://libra.niee.ufrgs.br/site_antigo/lcieep/ponencias/uno-6.htm. 2005. Acesso em 26/09/2008.

MAZZOTTA Marcos J. S., *Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira*. In Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense. Educação Especial e Inclusiva. N.7 (maio 2003) – Niterói:EdUFF, 2003. p.11-18.

MARCHESI Álvaro; COLL, César; PALÁCIOS, Jesus e outros. *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005. Vol.3.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade* São Paulo: Paulus, 1997.

MENDES, Enicéia. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. V. 11, n. 33, set-dez 2006.

MICHELS, Lísia R. F. *A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário*. Dissertação de Mestrado. PUC-RS. Porto Alegre, 2000.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva e contextos Sociais*. Porto Alegre: ARTMED. 2003.

MOREIRA, Laura C. *In (ex) clusão na Universidade: o aluno com NEE em questão*. 2005. UFSM: Cadernos. Edição: 2005 nº. 25.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima F. *Política e gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

PEIXOTO, Maria do Carmo L. e ARANHA, Antônia V. (organizadoras). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

PELEGRINELLI, Cleonice M. *Ingresso, permanência de alunos com NEE na UFSM – RS*. Dissertação Ed Mestrado. RS: UFSM, 2006.

PEREGRINO, Mônica. *As armadilhas da exclusão : um desafio para a análise*. GT 6 Educação Popular. ANPED, 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/25/monicaperegrinoferreirat06.rtf>. Acesso em 26/06/2008.

PINHEIRO, Humberto L. *As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência*. In: SILVA, Shirley, VIZIM, Marli (Orgs.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003.

SANTIAGO, Milene C. *A formação de professores nas IFES Mineiras: a diversidade em questão*. Programa de Pós-graduação em Educação. UFJF, 2002. Dissertação de mestrado.

SAWREY, James M.; TELFORD, Bradford. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SPOSATI, Adalgiza. *Regulação Social Tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem do segundo e o terceiro milênio*. In VII Congresso Internacional de CLAD sobre La reforma do Estado e La Administration Pública. Portugal, 2002.

WEBB, Eugene J. Campbell; Donald T.; Schwartz, Richard. D., & Sechrest, Lee (1966). *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences*. Chicago, IL: Rand McNally.

Apêndices e Anexos

Apêndice A

Questionário utilizado



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social

Faculdade de Educação da UFMG

INFORMAÇÕES INICIAIS

Identificação do Projeto

Nome do Projeto: Política de inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Superior

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Augusta Lima

Mestranda: Nivânia Maria de Melo Reis

Objetivo: O Objetivo dessa pesquisa é analisar a implantação das políticas de inclusão por parte das instituições federais de ensino superior, tendo em vista a consideração dos limites, possibilidades e impasses por elas enfrentados no desenvolvimento de ações com o propósito de assegurar acesso e permanência aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), no período de 2003 a 2008.

QUESTIONÁRIO

1 – Nome responsável pelo preenchimento de dados:

.....

Cargo;

Telefone para contato:.....

E-mail:

2 – Coordenador do Projeto de inclusão ou Responsável:

Nome:

Cargo:

E-mail:

() Não temos uma coordenação única na Universidade

3 – Dados gerais sobre o ingresso desses alunos no vestibular

3.1 – A Universidade proporciona alguma estrutura diferenciada aos alunos com NEE durante

a realização do vestibular:

Sim Não Não sei

3.2 - Se a resposta for afirmativa, informe quais são os recursos disponibilizados assinalando as alternativas que se adéquam a realidade do vestibular:

salas acessíveis para alunos com limitações locomotoras ou deficiência física;

disponibilização do intérpretes de LIBRAS na hora da prova;

provas em Braille, letras ampliadas, uso de programas leitores de textos para alunos cegos ou com visão reduzida;

Copistas para alunos cegos ou com deficiências físicas

tempo adicional para que os alunos possam terminar suas provas;

Na correção das provas o domínio do conhecimento é aferido levando-se em consideração as características individuais de cada um;

flexibilidade nos critérios de correção de redação e provas discursivas dos alunos surdos e com deficiências auditivas;

Outros: _____

4 – No edital do vestibular é informado aos alunos com NEE, quais os recursos poderão ser utilizados pelos alunos no momento das provas, bem como os critérios de correção que serão utilizados:

Sim Não Não sei

5 - Dados gerais sobre os alunos com NEE na instituição

5.1. A Universidade tem aluno(s) com necessidade(s) especial(is) no 1º sem. 2009?

Sim Não Não sei

Em caso afirmativo quantos?

5.2 – Como é realizada a coleta de dados desses alunos para controle, apoio e envio ao MEC?

Através de questionário

Na matrícula do aluno

Outros: Qual: _____

6 – Dados sobre a estrutura de apoio e ações já implantadas na Universidade para atender as demandas advindas do processo de inclusão

6.1 - Existe na Universidade um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão ou Comissão/Setor que atenda e acompanhe os alunos com NEE

Sim Não Não sei

6.2 – Se sim, qual a data de início desse trabalho? ____/____/____

7 - Quais os serviços existentes na Universidade ou que podem ser oferecidos de imediato para favorecer inclusão de alunos com NEE

7.1 – Existem intérpretes na Instituição para acompanhar os alunos usuários de LIBRAS em sala de aula

Sim Não Não Sei

7.2– Os alunos cegos ou com baixa visão que necessitam recebem o material do curso transcritos em Braille, com letra aumentada ou gravado?

Sim Não Não Sei

7.3- A Universidade disponibiliza computadores específicos com leitores de texto para os alunos cegos: Programas Leitores de texto como "dosvox", "virtual vision" , "jaws" ou outros?

Sim Não Não Sei

7.4 – Existem recursos para alunos com deficiências físicas, tais como: adaptações de informática, carteiras especiais, cadeiras de rodas:

Sim Não Não Sei

7.5 – A Universidade disponibiliza copistas e monitores para realização de atividades de alunos com NEE:

Sim Não Não Sei

8 – Em relação à acessibilidade física:

8.1 - Como você avalia a Universidade em relação à acessibilidade física (rampas, elevadores, banheiros adaptados, vagas especiais para deficientes)?

Bem adaptada

Com razoável adaptação

Não está adaptada

9 – Em relação aos docentes e a inclusão de alunos com NEE na Instituição:

9.1 - Os docentes da Instituição têm conhecimento da política de inclusão escolar de alunos

com NEE?

Sim Não Não Sei

9.2 – De um modo geral, como os docentes se posicionam frente ao processo de inclusão de aluno com NEE nessa Instituição:

Favoráveis

Desfavoráveis

Indiferentes

10 – Considerando as políticas públicas vigentes voltadas a inclusão no ensino superior.

10.1- Como você avalia o processo de implantação das políticas públicas de inclusão nesta instituição?

Adequado

Em adequação

Inexistente

11 - Comentários que desejar fazer

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Apêndice B

Proposta de entrevista semi-estruturada



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social

Faculdade de Educação da UFMG

Identificação do Projeto

Nome do Projeto: Política de inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Superior

Orientadoras: Profa. Dra. Priscila Augusta Lima

Mestranda: Nivânia Maria de Melo Reis

Objetivo: O Objetivo dessa pesquisa é avaliar a implantação das políticas de inclusão por parte das instituições federais de ensino superior, tendo em vista a consideração dos limites, possibilidades e impasses por elas enfrentados no desenvolvimento de ações com o propósito de assegurar acesso e permanência aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), no período de 2003 a 2008.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1 – Nome do responsável pelo preenchimento de dados: Nome, cargo, função, contatos

2 – Coordenador do Núcleo/Projeto/Comissão/Setor de inclusão ou Responsável: Nome, cargo, contatos

3 – Dados sobre a estrutura de apoio à inclusão e as ações já implementadas ou em fase de implantação na Universidade para atender as demandas advindas do processo de inclusão de alunos com NEE:

3.1 - Existe na Universidade um Núcleo/Setor que atenda e acompanhe os alunos com NEE?

3.2 -Em caso afirmativo, como ele está estruturado?

3.3 - Quais os objetivos gerais do Núcleo/Comitê/Setor?

3.4 – Como os alunos com NEE são identificados?

3.5 – Como é levantada a demanda de necessidades e apoios desses alunos?

3.5 - Como realizam o trabalho e quais procedimentos e processos?

3.6 - Como a equipe do Núcleo/Comissão/Setor é formada?

4 - Existe algum tipo de apoio didático - pedagógico ou tecnológico alocado na Universidade para auxiliar na permanência deste(s) aluno(s) nos cursos?

No caso afirmativo favor especificar os mesmos:

4.1 – Quais os tipos de apoio em relação aos alunos surdos e com deficiência auditiva?

4.1.1 -Existem intérpretes de LIBRAS nas salas de aula para apoiar os alunos surdos?

4.1.2 - Existem intérpretes de LIBRAS na Instituição que ficam disponíveis de uma forma geral?

4.1.3 - Os alunos surdos têm acompanhamento com oficinas de português para auxiliar a fluência dos mesmos no português?

4.1.4 - Os docentes são orientados com relação a escrita dos alunos surdos? Os mesmos aceitam a sua forma de expressar através do português escrito? No caso da resposta ser negativa, favor especificar o porquê ?

4.2 – Como está estruturado o trabalho em relação aos alunos com deficiências físicas e neuro-motoras?

4.2.1 – Existem adaptações físicas para garantir a acessibilidade aos alunos com limitações locomotoras?

4.2.2 - Existem adaptações e recursos de informática para atender a demanda de alunos com disfunções neuro-motoras e comprometimento de uso funcional dos membros superiores?

4.2.3 – Existem copistas e monitores que ofereçam apoio na escrita durante as provas para esses alunos?

4.3 – Qual é a condição da universidade para atender a demanda de inclusão de alunos cegos e com baixa visão?

4.3.1 – A Universidade oferece material *scaneado*, em Braille, ou gravado?

4.3.2 – A Universidade dispõe de programas específicos para atender a demanda de alunos cegos e com baixa visão nas salas de aulas ou nas bibliotecas?

4.3.3 – Os docentes são orientados nas suas dúvidas em relação a necessidade de provas em Braille para seus alunos?

5 – Como a Instituição tem se organizado frente às adaptações curriculares para alunos com NEE?

5.1 – As adaptações curriculares são permitidas e são realizadas pelos docentes?

5.2 – As adaptações curriculares acontecem nos conteúdos das disciplinas?

5.3 – As adaptações curriculares acontecem na forma de avaliação de determinados alunos?

5.4 – As adaptações curriculares são permitidas nos estágios curriculares para alunos que não consigam cumprir as exigências dos mesmos?

7 – Os docentes e as políticas públicas de educação inclusiva no ensino superior

7.1-Os docentes da Instituição têm conhecimento da política de inclusão escolar de alunos com NEE?

7.2 - De um modo geral, como os docentes se posicionam favoráveis frente ao processo de inclusão de aluno com NEE nessa Instituição?

7.3 – A Comissão/Setor ou Núcleo desenvolve atividades para conscientizar os professores?

7.4 – Quais são as dificuldades apontadas pelos professores para ensinar os alunos com NEE?

7.5 – Como o Núcleo/Comissão/Setor tem tratado essas questões?

7 – Qual o retorno a IFE tem tido em dos alunos com NEE.

7.1 – Existe um registro da quantidade dos alunos com NEE que buscam apoio na Comissão/Núcleo/Setor de apoio à inclusão nessa Universidade? Como é feito?

8 - Avaliação da implantação das políticas e ações inclusivas na Universidade.

8.1- Considerando as políticas públicas vigentes voltadas a inclusão no ensino superior, como você avalia esse processo nesta instituição?

8.2 - Em sua opinião, o que favoreceria o processo de inclusão dos alunos com NEE nessa universidade?

8 - A universidade promove outras ações tais como oficinas de LIBRAS, oficinas de Braille, oficinas de português para alunos surdos, projetos de pesquisa sobre questões ligadas a inclusão de alunos com NEE na própria Universidade ou em outros espaços?

9 Outras questões que deseje abordar sobre a política institucional de inclusão de alunos com NEE nessa Universidade e s ações implantadas nessa direção.

10 – Outros comentários que desejar fazer

Anexo A

Aprovação do COEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Parecer nº. ETIC 304/09

Interessado(a): Profa. Priscila Augusta Lima
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
Faculdade de Educação - UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 09 de setembro de 2009, o projeto de pesquisa intitulado "**Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação superior**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.

Profa. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG

Anexo B

Declaração de tornar público



Universidade Federal De Minas Gerais

Faculdade de Educação

Departamento de Ciências Aplicadas à
Educação

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que os resultados da pesquisa intitulada “**Política de inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Superior**”, serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Belo Horizonte, 20 de Maio de 2009,

Prof^a Dr^a Priscila Augusta Lima
Pesquisadora Responsável

Nivânia Maria de Melo Reis
Pesquisadora co-responsável

Anexo C

Termo de consentimento livre e esclarecido para as 11 UFM –
questionários

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos essa Instituição a participar conosco dessa pesquisa.

Eu, Nivânia Maria de Melo Reis, mestranda do Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação, sob orientação da Professora Dr^a. Priscila Augusta Lima, irei desenvolver uma pesquisa intitulada: **“Política de inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Superior”**.

A pesquisa acima citada tem como meta avaliar a implantação das políticas de inclusão por parte das instituições federais de ensino superior, tendo em vista a consideração dos limites, possibilidades e impasses por elas enfrentados no desenvolvimento de ações com o propósito de assegurar acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), no período de 2003 a 2008

A coleta de informações para a pesquisa se fará mediante questionários com os coordenadores envolvidos com o processo institucional de inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas IFES mineiras. As informações coletadas serão utilizadas para elaborar a dissertação do mestrado.

Sendo assim, solicito autorização de V. S. para coletar as informações através de um questionário. Informamos que os informantes não serão identificados e que todo material será guardado pelos pesquisadores por 05 anos, sendo destruído após esse período.

A Universidade que não devolver a resposta dentro do prazo máximo estipulado não poderá fazer parte da pesquisa.

Os responsáveis pela pesquisa se colocam à disposição para dirimir dúvidas pelos telefones (31) 88146851 e 33476851 mestranda Nivânia Maria de Melo Reis, bem como sua orientadora Profa. Dra. Priscila Augusta Lima nos telefones (31) 34767065 e (31) 91076470 e disponibilizam ainda o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, situado à Av. Antônio Carlos, nº 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte/MG, CEP 31270-901, ou, ainda, por meio do telefax (031) 3409-4592 e/ou por meio do endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br.

Esclareço que pela leitura desse termo estou ciente e tenho clareza das informações fornecidas pelo pesquisador, sinto-me esclarecido (a) para que a nossa Instituição possa participar da pesquisa.

Local e data: _____

Nome do responsável _____

Assinatura do Responsável

RG nº: _____

Instituição: _____

Anexo D

Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores ou
representantes das 11 UFM - questionários

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos essa Instituição a participar conosco dessa pesquisa através da sua participação como professor responsável pela proposta de inclusão da Instituição.

Eu, Nivânia Maria de Melo Reis, mestranda do Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação, sob orientação da Professora Dr^a. Priscila Augusta Lima, irei desenvolver uma pesquisa intitulada: **“Política de inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Superior”**.

A pesquisa acima citada tem como meta avaliar a implantação das políticas de inclusão por parte das instituições federais de ensino superior, tendo em vista a consideração dos limites, possibilidades e impasses por elas enfrentados no desenvolvimento de ações com o propósito de assegurar acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), no período de 2003 a 2008

A coleta de informações para a pesquisa se fará mediante entrevista semi-estruturada com os coordenadores envolvidos com o processo institucional de inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas IFES mineiras. As informações coletadas serão utilizadas para elaborar a dissertação do mestrado e o nome das instituições e da pessoa que respondeu a pesquisa não será citado, em hipótese alguma

Sendo assim, solicito autorização de V. S. para coletar as informações através de uma entrevista semi-estruturada que deverá ser respondido pelo professor / técnico em assuntos educacionais que responder pela inclusão na Instituição. Informamos que os informantes não serão identificados e que não terão gastos com os mesmos. A referência às Universidades que responderem as entrevistas será realizada através de letras ou números, o que possivelmente não garantirá o anonimato das mesmas.

Informamos também que todo material será guardado pelos pesquisadores por 05 anos, sendo destruído após esse período.

Os responsáveis pela pesquisa se colocam à disposição para dirimir dúvidas pelos telefones (31) 88146851 e 33476851 mestranda Nivânia Maria de Melo Reis, bem como sua orientadora Profa. Dra. Priscila Augusta Lima nos telefones (31) 34767065 e (31) 91076470 e disponibilizam ainda o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, situado à Av. Antônio Carlos, nº 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte/MG, CEP 31270-901, ou, ainda, por meio do telefax (031) 3409-4592 e/ou por meio do endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br.

Esclareço que pela leitura desse termo estou ciente e tenho clareza das informações fornecidas pelo pesquisador, sinto-me esclarecido (a) para que a nossa Instituição possa participar da pesquisa.

Local e data: _____

Nome do responsável _____

Assinatura do Responsável

RG nº: _____

Instituição: _____

Anexo E

Termo de concordância das UFM que responderam aos questionários

TERMO DE CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES

Título da pesquisa: **“Política de inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Superior”**.

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Priscila Augusta Lima

e-mail: priscilal@ufmg.br / fone: (31) 91076470

Pesquisador co-responsável: Nivânia Maria de Melo Reis

e-mail: nivania@terra.com.br – fone: (31) 88146851

1. Essa seção fornece informações acerca do estudo em que essa Universidade estará envolvida:

O professor coordenador do projeto de inclusão escolar de alunos com Necessidades educacionais especiais (NEE) serão convidados a participar de uma pesquisa que visa avaliar a implantação das políticas de inclusão por parte das instituições federais de ensino superior, tendo em vista a consideração dos limites, possibilidades e impasses por elas enfrentados no desenvolvimento de ações com o propósito de assegurar acesso e permanência aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Acredita-se que este trabalho possa vir a contribuir para o conhecimento do processo de inclusão de alunos com NEE no ensino superior como um todo, e, a partir do levantamento a ser realizado, conhecer a situação da inclusão dos alunos com NEE nas IFES do Estado de Minas Gerais, tendo sempre como referência as políticas públicas e a legislação vigente relacionada ao assunto.

A – Em caso de dúvida, o responsável pela IFE poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais poderão ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, situado à Av. Antônio Carlos, nº 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte/MG, CEP 31270-901, ou, ainda, por meio do telefax (031) 3409-4592 e/ou por meio do endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br.

2. Essa seção descreve os seus direitos como participantes dessa pesquisa:
 - A- Qualquer pergunta acerca da pesquisa e seus procedimentos poderá ser feita aos pesquisadores responsáveis em qualquer estágio da pesquisa e tais questões serão respondidas;
 - B- A participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso à sua identidade. No caso de haver apresentações ou publicações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita identificação será revelada.
 - C- A participação é voluntária. O professor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer tipo de punição.
 - D- O estudo envolverá um questionário para as 11 IFES mineiras e as entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, apenas para duas dessas universidades. Apenas os pesquisadores terão acesso a esses registros. Todos os questionários e as gravações serão destruídas após o período de 05 anos.
 - E- Esse estudo não oferece riscos para a saúde mental ou física de nenhum dos participantes.
 - F- Os professores são livres para deixarem de participar da pesquisa a qualquer momento.

Esclareço que pela leitura desse termo estou ciente e tenho clareza das informações fornecidas pelo pesquisador, sinto-me esclarecido (a) para que a Universidade possa participar dessa pesquisa.

Local e data: _____

Nome do Responsável _____

RG nº: _____

Assinatura do Responsável pela Instituição

Instituição: _____

Anexo F

Termo de concordância das UF mineiras que responderam aos
questionários e entrevistas

TERMO DE CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
Universidade Federal _____

Título da pesquisa: “Política de inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Superior”.

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Priscila Augusta Lima

e-mail: priscilal@ufmg.br / fone: (31) 91076470

Pesquisador co-responsável: Nivânia Maria de Melo Reis

e-mail: nivania@terra.com.br – fone: (31) 88146851

1. Essa seção fornece informações acerca do estudo em que essa Universidade estará envolvida:

O professor coordenador do projeto de inclusão escolar de alunos com Necessidades educacionais especiais (NEE) serão convidados a participar de uma pesquisa que visa avaliar a implantação das políticas de inclusão por parte das instituições federais de ensino superior, tendo em vista a consideração dos limites, possibilidades e impasses por elas enfrentados no desenvolvimento de ações com o propósito de assegurar acesso e permanência aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Acredita-se que este trabalho possa vir a contribuir para o conhecimento do processo de inclusão de alunos com NEE no ensino superior como um todo, e, a partir do levantamento a ser realizado, conhecer a situação da inclusão dos alunos com NEE nas IFES do Estado de Minas Gerais, tendo sempre como referência as políticas públicas e a legislação vigente relacionada ao assunto.

A – Em caso de dúvida, o responsável pela IFE poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais poderão ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, situado à Av. Antônio Carlos, nº 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte/MG, CEP 31270-901, ou, ainda, por meio do telefax (031) 3409-4592 e/ou por meio do endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br.

2. Essa seção descreve os seus direitos como participantes dessa pesquisa:
 - A- Qualquer pergunta acerca da pesquisa e seus procedimentos poderá ser feita aos pesquisadores responsáveis em qualquer estágio da pesquisa e tais questões serão respondidas;
 - B- No estudo as IFES serão identificadas por letras ou números e serão citados dados referentes às mesmas, como a criação e funcionamento dos seus núcleos/comissão de acessibilidade, motivo pelo qual solicitamos autorização para a possibilidade de citação nominal das mesmas;
 - C- Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a identidade dos responsáveis pelas respostas aos questionários e entrevistas. No caso de haver apresentações ou publicações relacionadas à pesquisa, a identidade dos professores não será revelada;
 - D- O estudo envolverá um questionário para as 11 IFES mineiras e duas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, apenas para duas dessas universidades pré-selecionadas. Apenas os pesquisadores terão acesso a esses registros. Todos os questionários, as gravações e transcrições serão arquivados por 05 anos pelos pesquisadores responsáveis e destruídos após esse período.

- E- A participação é voluntária. O professor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer tipo de punição.
- F- Esse estudo não oferece riscos para a saúde mental ou física de nenhum dos participantes.
- G- O professor e a Universidade não terão gastos com a participação na pesquisa.

Esclareço que pela leitura desse termo estou ciente e tenho clareza das informações fornecidas pelo pesquisador, sinto-me esclarecido (a) para que a Universidade possa participar dessa pesquisa.

Local e data: _____

Nome do Responsável _____

Assinatura do Responsável pela Instituição

RG nº: _____

Instituição: _____

Local e data: _____

Anexo G

Carta convite professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social

Belo Horizonte, 20 de Setembro de 2009

À Universidade Federal

A/C de Prof.

Comissão de Acessibilidade

Nesta

Prezada Prof.

Vimos, através dessa, solicitar a colaboração de V. S. respondendo ao questionário em anexo. O mesmo faz parte do projeto Política de inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Superior, tendo como sujeitos de pesquisa as IFES Mineiras e irá contribuir para a elaboração da minha dissertação de mestrado na UFMG, na linha de Políticas Públicas na Educação: Avaliação, Implementação.

O Objetivo dessa pesquisa é analisar a implantação das políticas de inclusão por parte das instituições federais de ensino superior mineiras, que são universidades, tendo em vista a consideração dos limites, possibilidades e impasses por elas enfrentados no desenvolvimento de ações com o propósito de assegurar acesso e permanência aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), no período de 2003 a 2008.

Para tanto, necessitamos contar com sua colaboração nos seguintes aspectos:

- responder o questionário anexo e devolvê-lo preenchido até o dia 20 de Outubro de 2009 através do envelope pré-pago também anexo;
- assinar o TCLE de professor e devolvê-lo no mesmo envelope;

Estaremos disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas pelos telefones (31) 33476851 – 88146851; e-mail: nivania@terra.com.br.

O projeto de pesquisa prevê a realização dos questionários nas 11 IFES mineiras e a realização de duas entrevistas semi-estruturadas em duas dessas IFES. Desde já agradecemos sua boa vontade em nos auxiliar nessa pesquisa nos comprometendo a enviar uma cópia da dissertação para cada Núcleo na expectativa que a mesma possa trazer

contribuições para ampliação do processo de implementação de uma educação cada vez mais inclusiva nas IFES mineiras.

Atenciosamente,

Nivânia Maria de Melo Reis
Mestranda

Dra Priscila Augusta Lima
Orientadora

Anexo H

Carta convite Pró - Reitores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social

Belo Horizonte, 15 de Setembro de 2009

À Universidade Federal
A/C de Prof. Dr
Pro-Reitoria de
Cidade

Prezado Professor,

Vimos, através dessa, solicitar de V. S. a convidar essa instituição para participar de nossa pesquisa que faz parte do projeto Política de inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Superior, tendo como sujeitos de pesquisa as IFES Mineiras. A pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado na Faculdade de Educação UFMG, na linha de Políticas Públicas na Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

O Objetivo dessa pesquisa é analisar a implantação das políticas de inclusão por parte das instituições federais de ensino superior mineiras, que são universidades, tendo em vista a consideração dos limites, possibilidades e impasses por elas enfrentados no desenvolvimento de ações com o propósito de assegurar acesso e permanência aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), no período de 2003 a 2008.

O projeto de pesquisa pode ser respondido por professores ou técnicos educacionais responsáveis pelos núcleos/comissões de acessibilidade.

Para que a vossa Universidade possa participar precisamos que sejam assinados o termo de compromisso institucional e o TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido). Para tanto, necessitamos contar com sua colaboração nos seguintes aspectos:

- assinar o termo de compromisso e o TCLE que se encontram em anexo e nos devolvê-lo no envelope pré-pago até o dia 20 de Outubro de 2009;

O envelope contendo o questionário e o TCLE do professor já está endereçado ao professor que localizamos na Universidade como sendo aquele que deveria responder pela Universidade e se encontra no mesmo envelope que lhe dirigimos no momento.

Assim o fizemos para que V. S^a tome ciência do que se trata e a quem estamos enviando.

Estaremos disponíveis para tirar quaisquer dúvidas que possam aparecer pelos telefones (31) 33476851 – 88146851; e-mail: nivania@terra.com.br.

O projeto de pesquisa prevê a realização dos questionários nas 11 IFES mineiras e a realização de duas entrevistas semi-estruturadas em duas dessas IFES. No caso da Universidade de você será aplicado apenas o questionário.

Desde já agradecemos a sua boa vontade em nos auxiliar nessa pesquisa nos comprometendo a enviar maiores informações sobre o assunto e para os interessados, uma cópia da dissertação, na expectativa que a mesma possa trazer contribuições para ampliação do processo de implementação de uma educação cada vez mais inclusiva nas IFES mineiras.

Atenciosamente,

Nivânia Maria de Melo Reis
Mestranda
UFMG

Dra Priscila Augusta Lima
Orientadora
UFMG

ANEXO I

Listagem das 11 UF mineiras

<u>Instituição de Ensino Superior</u>	<u>Endereços</u>
<u>Fundação Universidade Federal de Viçosa - UFV</u>	Secretaria Geral de Graduação Universidade Federal de Viçosa Ed. Arthur Bernardes, 1º andar - sala 104 36570-000 Viçosa - MG - Tel: (31) 3899-3380 ou 3899-3381 Fax: (31) 3899-2405 - E-mail: sgg@ufv.br
<u>Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG</u>	Rua Gabriel Monteiro da Silva 714 - 37130-000 ALFENAS - MG Telefone: (35)3299-1062 Fax: (35)3299-1063 e-mail: reitoria@unifal-mg.edu.br Site: www.unifal-mg.edu.br
<u>Universidade Federal de Itajubá - Unifei - UNIFEI</u>	Avenida Bps 1303 - Campus Professor José Rodrigues Seabra 37500-903 ITAJUBA - MG Telefone: (35) 3629 1201/(35) 36291261 Fax: (35) 3629 1354 e-mail: jnavarro@unifei.edu.br ; deboras@unifei.edu.br Site: www.unifei.edu.br
<u>Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF</u>	Campus Universitário s/n - UFJF 36036-900 JUIZ DE FORA - MG Telefone: (032) 2102 3902 Fax: (32) 2102 3909 e-mail: gabinete.reitoria@ufjf.edu.br ; pesquisador.institucional@ufjf.edu.br Site: www.ufjf.br
<u>Universidade Federal de Lavras - UFLA</u>	Universidade Federal de Lavras - UFLA Pró-Reitoria de Graduação - PRG Cx. Postal 3037 - CEP 37200-000 - Lavras MG Telefone: (35) 3829-1113
<u>Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG</u>	Avenida Presidente Antônio Carlos 6627 - Reitoria 31270-010 BELO HORIZONTE - MG Telefone: (031)3409-4124 Fax: (031)3409-4130 e-mail: reitor@ufmg.br ; info@dai.ufmg.br Site: http://www.ufmg.br
<u>Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP</u>	Rua Diogo de Vascomcelos 122 - 35400-000 OURO PRETO - MG Telefone: (31)3559-1218 Fax: (31)3559-1228 e-mail: reitoria@ufop.br Site: www.ufop.br
<u>Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ</u>	Endereço da Sede: Praça Frei Orlando 170 - Campus Santo Antonio 36307-352 SAO JOAO DEL REI - MG Telefone: (32) 3379 2340/(32) 3379 2344 Fax: (32) 3379 2525 e-mail: reitoria@ufsj.edu.br Site: www.ufsj.edu.br
<u>Universidade Federal de Uberlândia - UFU</u>	Avenida Engenheiro Diniz 1178 - Reitoria 3º andar 38401-136 UBERLANDIA - MG Telefone: (34)3239-4810 Fax: (34)3235-0099 e-mail: reitoria@ufu.br Site: http://www.ufu.br
<u>Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM</u>	Pro Reitoria de Ensino Rua Frei Paulino 30 - 4º. andar

38025-180 UBERABA - MG
Telefone: (34) 3318-5000 Fax: (34) 3312 1487
e-mail: reitoria@reitoria.ufm.edu.br
Site: www.ufm.edu.br

Universidade Federal dos Vales
do Jequitinhonha e Mucuri -
UFVJM

Rua da Glória 187 - Campus I
39100-000 DIAMANTINA - MG
Telefone: (38)3531-1024 Fax: (38)3531-1024
e-mail: ufvm@ufvm.edu.br
Site: www.ufvm.edu.br

Anexo J

Parecer da Câmara Departamental

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação

DECISÃO DA CÂMARA DEPARTAMENTAL

A Câmara do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE), reunida em 15 de junho de 2009, analisou o projeto de pesquisa intitulado “Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na educação superior”, coordenado pela aluna do Mestrado em Educação da FAE/UFMG Nivânia Maria de Melo Reis, sob orientação da Profa. Dra. Priscila Augusta Lima. Analisando o parecer emitido pela Profª. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, lotada na Faculdade de Educação, e submetido e aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, desta Universidade, em sua reunião do dia 06/04/2009, a Câmara ratifica os termos do referido parecer e aprova o projeto analisado.

Belo Horizonte, 15 de junho de 2009



Prof. Regina Helena de F. Campos
Chefe do Deptº de Ciências
Aplicadas à Educação - Decae / UFMG



Anexo K

Portaria 3284/2003

Portaria nº 3.284, de 7 de NOVEMBRO de 2003.

(DOU 11/11/2003 p. 12, Seção 1)

GABINETE DO MINISTRO

Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para Instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERINO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Lei no 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto no 2.306, de 19 de agosto de 1997, e considerando a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, resolve

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Art 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

§ 1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo:

I - com respeito a alunos portadores de deficiência física:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de

textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;

b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;

b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;

d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva.

§ 2º A aplicação do requisito da alínea a do inciso III do parágrafo anterior, no âmbito das

instituições federais de ensino vinculadas a este Ministério, fica condicionada à criação dos cargos correspondentes e à realização regular de seu provimento.

Art. 3º A Secretaria de Educação Superior, com suporte técnico da Secretaria de Educação Especial tomará, no prazo de noventa dias contados da vigência das normas aqui estabelecidas, as medidas necessárias à incorporação dos requisitos definidos na forma desta Portaria aos instrumentos de avaliação das condições de oferta de cursos superiores.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria no 1.679, de 2 de dezembro de 1999, publicada no D.O.U. de 3 de dezembro de 1999, Seção 1E, pág. 20.

RUBEM FONSECA FILHO

Anexo L

Aviso circular 277 e Lista de sugestões de apoio

AVISO CIRCULAR Nº 277/MEC/GM

Brasília, 08 de maio de 1996

Magnífico Reitor

A execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico.

É importante, por isto, registrar o esforço que as Instituições de Ensino Superior – IES empreendem no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau.

Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior.

É, no entanto, elevado o número de solicitações – tanto dos pais, dos alunos portadores de deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior está sendo objeto de estudos pela maioria das IES.

A prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias já utilizadas necessitam de ajustes para que possam atender a todas as necessidades educativas apresentadas por esse alunado.

Segundo análise dos especialistas, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção:

- na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
- no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos.

Transmito a Vossa Magnificência, para conhecimento dessa Instituição, sugestões visando facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau, encaminhadas que foram a este Ministério:

- instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato;
- utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;
- utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador.
- colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos;
- flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto

semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação.

- adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;
- utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
- ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas.

Por oportuno, espero que essa Instituição possa, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos.

Em anexo, encaminho cópia da Portaria nº 1793/94 e do documento “Sugestões de Estratégias”, como orientação ao trabalho dessa Instituição, referente à matéria.

Estou certo, Senhor Reitor, do empenho de Vossa Magnificência no sentido de continuar oferecendo condições aos deficientes para que possam enfrentar o vestibular com maior segurança. Assim, estaremos prestando mais um serviço educacional à comunidade.

Atenciosamente,

PAULO RENATO SOUZA

Anexo M

Portaria 1793/1994

PORTARIA N.º 1.793, de dezembro de 1994

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando:

- a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;
- a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos—Ético—Políticos—Educação da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde(Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Art. 4º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Anexo N

Modelo do relatório de dados sobre alunos com NEE solicitado pelo
MEC às IFES – modelo ano 2007

UNIDADE: _____

CURSO: _____

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Q42. Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no curso, no 1º e no 2º semestres de 2007:

Área da Necessidade educacional especial	Total
1º semestre	
Surdocegueira ¹	
Surdez ²	
Deficiência auditiva ³	
Cegueira ⁴	
Baixa visão ⁵	
Deficiência física ⁶	
Deficiência múltipla ⁷	
Deficiência mental (intelectual) ⁸	
Altas habilidades/superdotação ⁹	
Transtornos globais de desenvolvimento ¹⁰	
2º semestre	
Surdocegueira	
Surdez	
Deficiência auditiva	
Cegueira	
Baixa visão	
Deficiência física	
Deficiência múltipla	
Deficiência mental (intelectual)	
Altas habilidades/superdotação	
Transtornos globais de desenvolvimento	
Total Geral	

(1) Deficiência única que apresenta a deficiência auditiva e visual concomitantemente em diferentes graus, necessitando desenvolver formas diferenciadas de comunicação para aprender e interagir com as pessoas e com o meio ambiente.

(2) Perda auditiva, bilateral, parcial ou total, acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais. O aluno com essa surdez, em geral, utiliza naturalmente a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

(3) Perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O aluno que utiliza o Aparelho de Amplificação Sonora Individual - AASI (prótese auditiva) pode, ou não, processar informações lingüísticas pela audição e, conseqüentemente, tornar-se capaz de desenvolver a linguagem oral, mediante atendimento fonodiológico e educacional.

(4) A acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa, tendo como principal meio de leitura e escrita o sistema Braille.

(5) Acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica e os casos nos quais a somatória de medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60%. Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos especiais.

(6) Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia,

ostomia, amputação ou a ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

(7) Associação, na mesma pessoa, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física).

(8) Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Essa deficiência pode ser interpretada como um estado de funcionamento, que não é mais entendido como uma característica absoluta expressa somente no indivíduo e passa a ser considerada como uma expressão da interação entre a pessoa com limitações no funcionamento intelectual e seu contexto.

(9) Alto desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, solados ou combinados: intelectual; acadêmica; liderança; mecânica; psicomotricidade, artes e criatividade.

(10) Caracterizam-se por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se, neste grupo, Autismo e Psicose Infantil, Síndrome de Kanner, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, bem como outros transtornos globais não especificados do desenvolvimento.

Q43. Condições de acessibilidade ao currículo do curso, por meio de tecnologia assistiva ou ajudas técnicas¹, no ano de 2007:

Descrição	Não	Sim
1. Material em Braille		
2. Adaptação em alto relevo de gráficos, gravuras, ilustrações		
3. Material com caracteres ampliados		
4. Material em áudio		
5. Sistemas de síntese de voz		
6. Tradutor e intérprete de Libras		
7. Guia - Intérprete		
8. Material acessível em Libras		
9. Inserção da disciplina de Libras no curso		

(1) Produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

Observações:

1. A IES deverá marcar se tem (sim) ou se não tem (não) em cada uma das condições acima discriminadas.

Anexo O

Modelo do relatório de dados sobre alunos com NEE solicitado pelo
MEC – modelo ano 2009

Para preencher o campo estará disponível uma tabela de valores das Unidades da Federação. Deverá ser selecionada uma UF.

Município de Nascimento

Município Nascimento:

Este campo é de preenchimento obrigatório para alunos de nacionalidade “**brasileira**”.
Para preencher o campo estará disponível uma tabela de valores dos municípios da Unidade da Federação informada no campo UF de nascimento.
Deverá ser selecionado um município.

País de origem

País de Origem:

Este campo é de preenchimento obrigatório para alunos de nacionalidade “**estrangeira**”.
Para preencher o campo estará disponível uma tabela de valores com a lista de países do mundo.
Uma das opções deverá ser selecionada.
Para alunos brasileiros e brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados, o país de origem “**Brasil**” será automaticamente gerado pelo sistema INEP.

Aluno com deficiência

Aluno com deficiência: Sim Não

Este campo é de preenchimento obrigatório.
Uma das opções deverá ser informada.

Deficiências do aluno

Deficiências do Aluno Cegueira Baixa visão Surdez Deficiência Auditiva Deficiência Física Surdocegueira Deficiência Múltipla Deficiência Mental

Este campo é de preenchimento obrigatório para alunos que informaram a opção “**SIM**” no campo “**aluno com deficiência**”
Pelo menos uma das opções deverá ser informada.
ATENÇÃO PARA AS DEFINIÇÕES:

Cegueira - perda total ou o resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do sistema braile como meio de leitura e escrita.

Baixa visão - comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. A pessoa com baixa visão possui resíduos visuais em grau que lhe permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais.

Surdez - perda auditiva acima de 71 db. A pessoa terá dificuldades para desenvolver a linguagem oral espontaneamente. Há necessidade do uso de AASI e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado. A pessoa com essa surdez, em geral, utiliza naturalmente a linguagem de sinais.

Deficiência auditiva - perda total ou bilateral de 25 decibéis (db) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferida nas frequências de 500Hertz (Hz), 1.000 Hz, 2.000 Hz, 3.000 Hz, 4.000 Hz; variando de acordo com o nível ou acuidade auditiva.

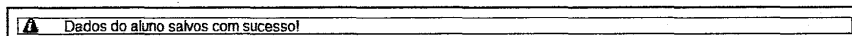
Deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando comprometimento da função física, abrangendo, entre outras condições, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desenvolvimento das funções

Surdocegueira - deficiência única que apresenta a deficiência auditiva e visual concomitantemente em diferentes graus, necessitando desenvolver formas diferenciadas de comunicação para aprender e interagir com a sociedade.

Deficiência múltipla - associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa

Deficiência mental - tipo de necessidade educacional especial que se caracteriza por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

Ao terminar o preenchimento dos dados de identificação do aluno clique sobre "**Salvar**". Se todos os dados foram informados corretamente, na parte superior da tela aparecerá a seguinte mensagem:



No meio da tela será exibida uma outra caixa de mensagem (abaixo). Clique em "**OK**" para continuar. Será exibida nova tela para vincular o aluno ao curso da IES.

