



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUZIA LÍVIA OLIVEIRA SARAIVA

NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE E O ATENDIMENTO A ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
DO NORDESTE BRASILEIRO

Natal/RN
2015

LUZIA LÍVIA OLIVEIRA SARAIVA

**NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE E O ATENDIMENTO A ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
DO NORDESTE BRASILEIRO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Natal/RN
2015

Catálogo da Publicação na Fonte
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Saraiva, Luzia Lúvia Oliveira.

Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro / Luzia Lúvia Oliveira Saraiva. – Natal, 2015.
191f.

Orientador: Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo.

Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação. 2. Ensino Superior. 3. Inclusão. 4. Núcleo de acessibilidade. 5. Necessidades Educacionais Especiais. I. Melo, Francisco Ricardo Lins Vieira de. II. Título.

RN/UF/BCZM

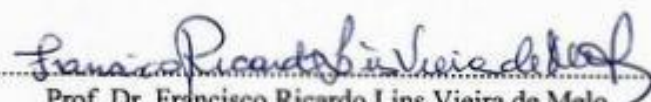
CDU: 37

LUZIA LÍVIA OLIVEIRA SARAIVA

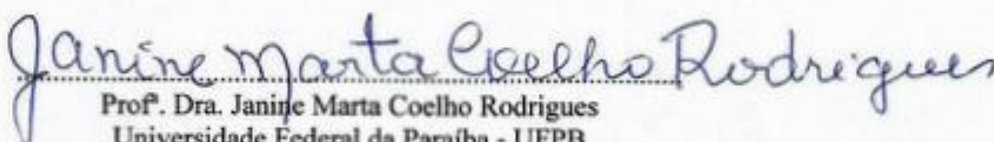
**NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE E O ATENDIMENTO A ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DO NORDESTE BRASILEIRO**

Aprovada ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
Universidade Federal do Rio Grande- UFRN


Prof. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN


Prof. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

DEDICATÓRIA

À Deus “que me cinge de força e
aperfeiçoa o meu caminho”
(Salmos 18:32)

AGRADECIMENTOS

O período do mestrado representou para mim um momento de muitas transformações pessoais, de questionamentos, percepções, transposição de barreiras e inúmeros limites. Tempo de desencontros e reencontros comigo mesma. Revisão da vida. Entrei uma pesquisadora e saí outra. Mais precisamente, um ser humano diferente.

Foi tempo de olhar para as pessoas e para o mundo de outra forma. E redimensionar a importância de muitas delas. E nesse processo, uma preciosidade ímpar: o meu orientador, Prof. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. Agradeço imensamente pela sua competência, pela paciência, amizade e delicadeza com os quais conduziu as orientações e me guiou nos momentos decisivos desta pesquisa e de minha vida. Ficam a eterna gratidão, a admiração, o aprendizado e a certeza que, se “você não fosse você”, certamente, eu não conseguiria vencer essa árdua batalha. Você é luz!

Agradeço aos professores da Linha de Pesquisa “Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, pelas sugestões feitas por ocasião dos seminários de orientação e qualificação de dissertação. Às Professoras Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e Janine Marta Coelho Rodrigues que aceitaram o convite para participar da banca de defesa deste trabalho. Com certeza, as contribuições serão muito bem-vindas para o enriquecimento da pesquisa. Ao amigo Gláucio Tavares pela revisão das normas.

Destaco a importância da minha família com quem sempre pude contar. Sou grata pelo seu amor, preocupação, apoio e orações. Principalmente, a minha avó Salete, minha mãe Inês Helena, meu pai afetivo Carlos Santos e meu irmão Carlos Júnior, verdadeiras “estrelas-guias”. A Clebinho, pela força e encorajamento. Também aos meus amigos que acompanharam essa caminhada e me incentivaram com gestos de zelo e carinho. Aos amigos que fiz na CAENE e que, nos últimos meses de escrita, foram companhias constantes, me arrancando sorrisos mesmo nos dias de desânimo e cansaço.

Acima de tudo, agradeço a Deus. Debaixo de Suas asas, abriguei-me muitas vezes. O Senhor me susteve e me mostrou que “Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu. Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou...” (Eclesiastes 3:1,2).

O meu terno e profundo “muito obrigada”!

RESUMO

No atual contexto da política de educação inclusiva no ensino superior brasileiro, os núcleos de acessibilidade respondem pela organização de ações para o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e eliminação de barreiras que interferem na participação e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), fornecendo condições para a plena inclusão desse alunado nas atividades de ensino, pesquisa e extensão nesse nível de ensino. Esta pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pelos núcleos de acessibilidade implementados nas universidades federais do nordeste brasileiro para atendimento aos estudantes com NEE. Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa. Participaram 12 universidades federais nordestinas, através dos seus coordenadores dos núcleos de acessibilidade. Os dados - obtidos através da aplicação de um questionário eletrônico no ano de 2014 - foram organizados e analisados através da estatística descritiva e análise de conteúdo, sendo a discussão dos mesmos realizada a partir de quatro tópicos temáticos: organização dos núcleos de acessibilidade para atendimento aos estudantes com NEE; tipos e quantidade de estudantes com NEE atendidos; ações desenvolvidas e sugestões para a melhoria dos núcleos de acessibilidade. Verificou-se que no âmbito das universidades pesquisadas, os núcleos de acessibilidade vêm executando ações envolvendo diversos segmentos da comunidade universitária para a melhoria das condições de permanência de pessoas com NEE no ensino superior. Porém, em algumas realidades institucionais, essas ações necessitam serem ampliadas e/ou consolidadas. Os coordenadores sugerem encaminhamentos para a melhoria da atuação desses núcleos, relativas a ampliação de recursos financeiros e humanos, formação profissional, sensibilização da comunidade acadêmica, institucionalização e formação de um rede colaborativa entre os núcleos de acessibilidade. Sendo assim, embora ainda existam desafios a serem superados, a presença dos núcleos de acessibilidade mostra-se como um avanço para a efetivação das políticas de inclusão de alunos com NEE no ensino superior, com vistas a garantia da democratização do ensino a partir do direito de todos à educação.

Palavras-chave: Ensino superior. Inclusão. Núcleo de acessibilidade. Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT

In the current context of policies for inclusiveness in the Brazilian higher education, the accessibility centers are responsible for the organization of actions toward the fulfillment of the legal requirements regarding accessibility and the elimination of barriers that interfere with the participation and learning of persons with special learning needs (SLN), providing conditions for the full inclusion of these students in the activities of learning, research and community outreach in this learning level. This research had the goal to analyse the work developed by the accessibility centers in the federal universities in the northeastern region of Brazil towards the care of students with SLN. It is a descriptive work, with quantitative and qualitative approaches. Twelve federal universities participated through their accessibility center's coordinators. The data - gathered by means of an electronic survey filled out in 2014 - was organized and analyzed through descriptive statistics and content analysis; their discussion was made around four topics: organization of accessibility centers for the care of students with SLN, kinds and numbers of students with SLN cared for, actions developed, and suggestions for the improvement of the accessibility centers. It was found that in the sphere of the researched universities, the accessibility centers have been taking actions involving many parts of the academic community towards the improvement of the conditions and permanence of students with SLN. However, in some institutional realities, these action need to be expanded and/or consolidated. The coordinators suggest further actions towards the betterment of these centers, regarding expansion of financial and human resources, professional qualification, awareness of the academic community, institutionalization and the formation of a collaborative network among the accessibility centers. Thus, although there are still challenges to overcome, the presence of the accessibility centers is shown to advance the realization of policies for the inclusion of students with SLN in the post-secondary education, towards the democratization of learning starting from the universal right to education.

Key-words: Higher education. Inclusiveness. Accessibility center. Special education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Número de Instituições de Educação Superior e Número de Matrículas de Graduação por Organização Acadêmica – Brasil – 2013.....	40
Gráfico 1 -	Evolução das matrículas de Educação Superior de Graduação, por categoria administrativa. Brasil 1980-2013.....	48
Gráfico 2 -	Evolução de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior (2003-2013).....	51
Quadro 2 -	Matrículas de Alunos com NEE nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial e a Categoria Administrativa das IES no Brasil e na Região Nordeste – 2013.....	53
Quadro 3 -	Produção científica brasileira strictu sensu sobre os serviços de apoio para estudantes com NEE no ensino superior (2006-2012)....	65
Figura 1 -	Universidades Federais por estado da região nordeste brasileira.....	77
Gráfico 3 -	Presença de acessibilidade física no entorno e no interior dos núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas....	91
Quadro 4 -	Composição das equipes de profissionais dos núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro no ano de 2014.....	95
Quadro 5 -	Tipo e quantidade de estudantes atendidos pelos núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas por tipo de NEE no ano de 2014.....	102
Gráfico 4 -	Ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro em 2014.....	112
Gráfico 5 -	Serviços e/ou recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pelos núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro em 2014.....	125
Gráfico 6 -	Parcerias realizadas pelos núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos núcleos de acessibilidade das universidades federais da região nordeste brasileira.....	87
Tabela 2 - Caracterização do perfil dos coordenadores de núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAAD - Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes
- CAE - Coordenadoria de Acessibilidade Educacional
- CAENE - Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEFET - Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
- CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CONEB - Conferência Nacional da Educação Básica
- CP - Conselho Pleno
- DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial
- EaD - Educação à Distância
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- FACISA - Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi
- FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- GT - Grupo de Trabalho
- GT-AUNE - Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IES - Instituições de Ensino Superior
- IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
- IFs - Institutos Federais
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- MEC - Ministério da Educação
- NBR - Norma Brasileira

NEE - Necessidades Educacionais Especiais
NI - Não Informado
NUACE - Núcleo de Acessibilidade
ONGs - Organizações Não-Governamentais
OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde
PAC - Plano de Aceleração do Crescimento
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projetos Pedagógicos de Curso
PPC - Projetos Pedagógicos de Curso
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PROENE - Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
PROMISAES - Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
ProUni - Programa Universidade para Todos
PUC-PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SESu - Secretaria de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sínd. - Síndrome
T.A. - Tecnologias Assistivas
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA - Transtornos Específicos de Aprendizagem
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFCA - Universidade Federal do Cariri

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

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

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	JUSTIFICATIVA	29
3	OBJETIVOS	33
3.1	OBJETIVO GERAL.....	33
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	33
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35
4.1	UNIVERSIDADE E RESPONSABILIDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	35
4.2	NOTAS SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	39
4.3	POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: O QUE CONSTATAM OS DADOS ESTATÍSTICOS OFICIAIS.....	50
4.4	O DIREITO DOS ALUNOS COM NEE AO ENSINO SUPERIOR: PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS BRASILEIROS.....	56
4.5	BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE.....	63
5	METODOLOGIA	75
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	75
5.2	PARTICIPANTES.....	76
5.3	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	77
5.4	PROCEDIMENTOS.....	79
5.4.1	Procedimentos éticos	79
5.4.2	Procedimentos para elaboração e validação do questionário	79
5.4.3	Procedimentos de coleta de dados	82
5.4.4	Procedimentos de análise dos dados	83
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	85
6.1	ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE PARA ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM NEE.....	85
6.2	TIPOS E QUANTIDADE DE ESTUDANTES COM NEE ATENDIDOS PELOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE.....	101
6.3	AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE.....	111

6.3.1	Participação em processos seletivos promovendo acessibilidade.....	113
6.3.2	Organização e oferta do AEE	114
6.3.3	Assessoramento pedagógico aos professores e coordenadores de cursos.....	115
6.3.4	Formação continuada sobre acessibilidade e inclusão.....	117
6.3.5	Ações acadêmicas.....	119
6.3.6	Disponibilização de material acessível, recursos e serviços de tecnologia assistiva.....	122
6.3.7	Parcerias para ações de inclusão no ensino superior.....	128
6.4	SUGESTÕES PARA A MELHORIA DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE.....	132
6.4.1	Aquisição e capacitação de recursos humanos para lidar com os estudantes com NEE.....	133
6.4.2	Sensibilização e informação para superação de barreiras.....	136
6.4.3	Formação de uma rede colaborativa entre os núcleos de acessibilidade	138
6.4.4	Institucionalização do núcleo de acessibilidade.....	139
6.4.5	Aumento de recursos financeiros para os núcleos de acessibilidade...	141
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS.....	149
	APÊNDICE A – Instrumento de pesquisa.....	175
	APÊNDICE B – Carta de Anuência.....	181
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	183
	APÊNDICE D – Carta aos juízes para avaliação do questionário	187
	ANEXO A – Convite aos coordenadores.....	189
	ANEXO B – Resposta do INEP.....	191

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é, na atualidade, um dos temas mais candentes no âmbito das pesquisas no campo educacional, em todo o mundo. Porém, mesmo com os extensos debates que abordam essa temática, sabe-se que ainda é um grande desafio para a educação contemporânea promover um ensino de qualidade que atinja a todos, indistintamente (SOUZA et al., 2013).

Segundo esses autores, atingir a todos não significa apenas assegurar o acesso aos espaços escolares, é preciso garantir uma educação que atenda as especificidades de cada sujeito, de modo que haja não somente a presença, meramente física, nesses locais; mas também o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica, permanência e terminalidade com sucesso dos cursos em formação (SOUZA et al., 2013).

Nesta investigação, corroboramos com o entendimento atribuído ao conceito de educação inclusiva proposto pelo Ministério da Educação (MEC) como sendo aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Além disso, acrescenta que inclusão implica em possibilidade de interação, acolhida, socialização, adaptação do indivíduo ao grupo e, sobretudo, da modificação da escola para atendê-lo (BRASIL, 2004a, 2006a).

Ainscow [201-?] compreende que a inclusão depende de três pilares fundamentais, quais sejam: a) o “acesso” como a “presença”, “o estar na escola”, o fato de todos os alunos compartilharem do mesmo espaço geográfico na escola comum; b) a “participação” depende da ideia de colaborar com o outro, significa o engajamento ativo nas atividades; e c) a “aprendizagem” como sendo a própria “aquisição de conhecimentos”.

Complementarmente, para Abe e Araújo (2010), a participação dos alunos refere-se aos seus discursos e atitudes como resposta às atividades e demandas do cotidiano e cultura escolar.

Portanto, para auxiliar a participação na escola, as Necessidades Educacionais Especiais (NEE)¹ dos alunos devem ser identificadas em sua interação com o meio, pois se

¹ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, a expressão “necessidades educacionais especiais” pode ser utilizada para referir-se a educandos com elevada capacidade ou dificuldades para aprender, podendo-se ou não estar vinculada a uma causa orgânica ou deficiência. Para efeitos deste trabalho, ao nos referirmos aos alunos com NEE estaremos considerando o público alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ou seja,

sabe que a participação do indivíduo em determinado contexto depende de condições ambientais favoráveis ou não (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004a; DELMASSO; ARAÚJO, 2008).

Muitas vezes, o contexto exige diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais, tais como recursos, metodologias e currículos adaptados durante o percurso escolar do aluno com deficiência² ou outra dificuldade escolar, sendo esse o entendimento central da perspectiva inclusiva (GLAT; BLANCO, 2007).

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o direito à educação para todas as pessoas, pode-se observar de forma mais evidente, a publicação de uma série de aparatos legais subsequentes que contemplam o processo educativo de pessoas com NEE, vinculadas ou não a deficiência. Esses textos normativos foram também baseados em documentos internacionais de relevância nesse cenário, como a Declaração de Salamanca de 1994³ e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006⁴ (BRASIL, 1988; CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

O Artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência enfatiza a necessidade de os governos assegurarem acesso igualitário a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e prover instalações razoáveis e serviços de apoio individual a pessoas com deficiência para facilitar sua educação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001a; 2008a).

² Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

³ A Declaração de Salamanca, elaborada a partir da Conferência Mundial de Educação sobre Necessidades Especiais em Salamanca (Espanha) em 1994, se destaca por ser a que de maneira mais decisiva e explicitamente contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo. A partir daí, os governos são encorajados a construir sistemas educacionais que respondam às diversas necessidades e as escolas se encontram frente ao desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito a todas as crianças, inclusive àquelas que têm deficiências graves (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994; SÁNCHEZ, 2005).

⁴ A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas de 2006 é o mais recente e com mais amplo reconhecimento dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Esta delineia os direitos civis, culturais, políticos, sociais e econômicos das pessoas com deficiência, considerando a necessidade de se respeitar a sua dignidade, além de garantir usufruto igualitário de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte dessas pessoas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, que aprova o texto da Convenção e pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga o seu conteúdo como Emenda Constitucional (BRASIL, 2008b, 2009a; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

No âmbito brasileiro, ainda destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal ao sistema de ensino regular e redimensionou a população atendida por esse sistema, elegendo como público alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁵ e altas habilidades/superdotação⁶. Isso significa que esses estudantes têm direito à escolarização nas redes regulares de ensino, desde a educação básica até o ensino superior (BRASIL, 2008a).

Na esfera do ensino superior, os estudantes que requerem um atendimento educacional diferenciado também têm sido amparados legalmente, de modo a garantir-lhes o acesso e a permanência. Desde a década de 90, tem-se constatado no Brasil a efetivação de um marco legal e políticas buscando assegurar o ingresso e as condições de acessibilidade necessárias para plena participação e uma aprendizagem de qualidade para esse alunado neste nível de ensino.

De fato, a política educacional inclusiva no Brasil tem contribuído para o aumento do número de estudantes com deficiência no ensino superior, o que de certa forma também tem suscitado, principalmente entre os educadores, uma maior preocupação no sentido de garantir a esses estudantes um ensino de qualidade em igualdade de oportunidades com os demais educandos. Para tanto, esse novo paradigma demanda por parte de todos os envolvidos nesse cenário (gestores, docentes, técnico-administrativos, alunos com e sem deficiência) uma postura que favoreça uma cultura de acolhimento e respeito à diversidade, além de ações efetivas que respondam às NEE dos estudantes que precisam de apoios específicos em sua formação acadêmica. Ou seja, que lhes sejam garantidos os recursos de acessibilidade desde

⁵Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Os alunos com síndromes do espectro do autismo são aqueles diagnosticados com Síndrome de Asperger, Transtorno de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância. Ainda há os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outra especificação. Atualmente, essas condições, juntamente com o autismo, aparecem no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV) como subcategorias do Transtorno Global do Desenvolvimento (BRASIL, 2008a; NUNES; ARAÚJO, 2013).

⁶Alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a).

os processos seletivos na transição do ensino médio ao ensino superior, e na universidade no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008c).

Neste contexto, emerge dentro da política de educação inclusiva, por meio da Secretaria de Educação Especial/ Secretaria de Educação Superior - SEESP/SESu o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, lançado em 2005 pelo MEC incentivando as Instituições de Ensino Superior (IES), inicialmente por edital (2007 e 2008) e posteriormente, legalmente por Decreto (nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 revogado pelo de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011), a criarem núcleos de acessibilidade visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos (BRASIL, 2005a; 2008d; 2011a).

Por núcleos de acessibilidade entende-se:

[...] a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008e, p.39).

Atualmente, são os núcleos de acessibilidade os responsáveis pelo cumprimento da legislação vigente e das orientações pedagógicas emanadas pela política de inclusão no ensino superior. Portanto, devem prover os recursos e serviços demandados pelos alunos que requerem um atendimento diferenciado, articulando diversos setores dentro e fora da universidade para implementação da acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão com vistas a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência⁷ (BRASIL, 2008e).

As pesquisas⁸ sobre os núcleos de acessibilidade⁹ nas IES brasileiras ainda são escassas e, de forma geral, destacam a importância dos mesmos para a efetivação de políticas

⁷ Por considerar que os termos “deficientes”, “portadores de deficiências” e “pessoas portadoras de deficiências” são pejorativos, estigmatizantes, excludentes e que divergem da perspectiva da inclusão, serão inutilizados neste trabalho. Será dada a preferência pela expressão “pessoas com deficiências”, substituindo-a em textos originais, inclusive. As expressões somente serão mantidas nos casos de documentos oficiais.

⁸ Os estudos serão apresentados no referencial teórico deste trabalho.

⁹ Neste trabalho, utilizaremos a terminologia “núcleo de acessibilidade” tendo em vista a sua adoção pelos documentos legais. Porém, vale salientar que em algumas instituições as ações de apoio ao estudante com NEE

públicas de inclusão nesse nível de ensino, porém indicam a necessidade de consolidar e otimizar a qualidade dos serviços prestados pelos núcleos com vistas a promover a inclusão no ambiente acadêmico (HAIDUKE, 2006; RAPOSO, 2006; DREZZA, 2007; SOUZA, 2010; RAMALHO, 2012).

Outros estudos brasileiros publicados mencionam os serviços de apoio prestados aos estudantes com NEE de forma indireta a partir da análise de políticas educacionais inclusivas em realidades pontuais de universidades, a exemplo de Fortes (2005), Auad (2007), Mota (2008), Chahini (2010), Melo (2011), Azevedo (2012), Ferreira (2012), Santos (2013), Souza (2014), entre outros, além do trabalho de Castro (2011) que faz uma análise multicampi. Esses estudos apontam que existe um avanço em termos de políticas educacionais e que os estudantes que contam com o suporte dos serviços de apoio têm maiores chances de concluírem com qualidade os seus cursos. Mas ainda é preciso ampliar seu alcance para além de ações pontuais e setoriais, redimensionando a articulação e colaboração para ações mais efetivas, indicando que ainda há um distanciamento do que é preconizado nas políticas e legislação e o que é verificado nas IES.

Considerando as evidências apontadas pela literatura, a constatação do aumento do número de estudantes com deficiência no ensino superior através de pesquisas oficiais realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2013a) além de ponderar que o nordeste é a região brasileira com a maior taxa de prevalência (26,3%) de pessoas com pelo menos uma das deficiências, porém, com a menor taxa (4,0%) de conclusão do ensino superior dessas pessoas, segundo o censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2010a), emergem alguns questionamentos que direcionam essa pesquisa: as universidades federais do nordeste brasileiro possuem núcleos de acessibilidade para responder às necessidades dos estudantes público alvo da educação especial, ou seja, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? Se existem núcleos de acessibilidade, como se caracterizam e quais ações têm sido realizadas para atender o referido alunado? Como os coordenadores percebem os núcleos de acessibilidade em relação às condições para atendimento aos estudantes com NEE?

São essas indagações que a presente pesquisa procurará responder, contribuindo para a ampliação da discussão acerca dos núcleos de acessibilidade, fomentando novas

são oferecidas por serviços, setores, comissões ou programas, com nomenclatura que diverge do “núcleo de acessibilidade”, mas que, na prática, funcionam como tal. Todos eles serão considerados para fins deste estudo.

possibilidades e direcionamentos que possam servir de subsídios para o planejamento de novas políticas e pesquisas em torno do objeto de investigação em tela.

A hipótese é que as universidades federais do nordeste brasileiro possuem núcleos de acessibilidade, provendo as ações e os recursos de acessibilidade que garantam o acesso, a permanência e a conclusão de curso com sucesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para tanto, o texto dissertativo foi organizado explicitando-se uma introdução, onde se situa a problemática do estudo em questão, bem como a justificativa e os objetivos a que se propõe a presente investigação. Em seguida, apresenta-se a fundamentação teórica do trabalho que tem o intuito principal de discorrer sobre a política de inclusão de estudantes com NEE no ensino superior, a presença desses alunos na população geral e nas IES, além do balanço da produção científica sobre os núcleos de acessibilidade. Expõem-se, logo após, os caminhos metodológicos adotados para o alcance dos objetivos, priorizando o trabalho descritivo numa abordagem quantitativa e qualitativa. Posteriormente, situam-se os resultados e a discussão dos dados, com base em eixos temáticos: organização dos núcleos de acessibilidade para atendimento aos estudantes com NEE; tipos e quantidade de estudantes com NEE atendidos pelos núcleos de acessibilidade; ações desenvolvidas e sugestões para a melhoria dos núcleos de acessibilidade. Finaliza-se tecendo as considerações finais acerca do estudo realizado.

2 JUSTIFICATIVA

A participação, enquanto graduanda do curso de fisioterapia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no “Grupo de estudos sobre a saúde e educação da pessoa com deficiência física”¹⁰ oportunizou o conhecimento e a discussão sobre o paradigma da educação inclusiva com colegas e professores, tendo este tema despertado particular interesse, devido ao conhecimento de uma gama de possibilidades investigativas e interventivas que podem ser exploradas pela equipe multiprofissional no contexto do ensino inclusivo, particularmente pelo fisioterapeuta.

As discussões realizadas no referido grupo de estudo resultaram na participação em uma pesquisa, em 2007, que investigou a inclusão de alunos com deficiência física nas escolas da rede pública de Natal/RN. Com base nesta, outros estudos foram originados, dentre os quais resultou no meu trabalho de conclusão de curso em fisioterapia em 2008 e de um artigo publicado em 2011 na Revista Brasileira de Educação Especial intitulado “Avaliação e participação do fisioterapeuta na prescrição do mobiliário escolar utilizado por alunos com paralisia cerebral em escolas estaduais públicas da rede regular de ensino” (SARAIVA; MELO, 2011).

Durante minha trajetória profissional, sempre busquei participar de eventos sobre a educação inclusiva e divulgar para a comunidade científica a atuação do fisioterapeuta em outros contextos, que extrapolam os serviços de saúde e de reabilitação. Apresentei trabalho sobre a temática em congresso de iniciação científica, atuei como debatedora na mesa redonda multidisciplinar, dentre outros.

Enquanto atuante em setor ambulatorial, tive a oportunidade de acumular experiências práticas na área da inclusão educacional, ao lidar com pessoas com deficiência física em idade escolar, agindo de forma integrada com outros profissionais da saúde, educação e assistência social.

Em 2011, ao ingressar como fisioterapeuta para o quadro permanente da UFRN na Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA) em Santa Cruz/RN, observei a chegada de discentes com deficiências à universidade e inquietou-me perceber a urgente necessidade de ampliar o debate e ações para dar respostas educacionais adequadas para as questões que

¹⁰ Grupo de estudo que faz parte da Base de pesquisa “Desenvolvimento Humano e Fisioterapia”, da UFRN.

interferem no acesso e permanência com qualidade neste nível de ensino, bem como me impulsionou na busca de estratégias de colaboração mais efetivas.

Neste cenário, tive a curiosidade de procurar o que a instituição da qual eu fazia parte estava desenvolvendo para a consolidação das ações voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, a fim de garantir o exercício da sua cidadania. Motivou-me saber que a UFRN defende uma política educacional inclusiva que respeite a diversidade e atenda às NEE dos estudantes que demandarem de apoios específicos em sua formação acadêmica, concretizada por meio da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), criada em 2010, pela Portaria Nº. 203/2010-R, de 15 de março de 2010, vinculada ao gabinete da Reitoria com a finalidade de eliminar as barreiras pedagógicas, ambientais, atitudinais e comunicacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010).

Através da articulação com a CAENE, tive a oportunidade de participar de ações na UFRN voltadas para a inclusão de pessoas com deficiências, como por exemplo, através da Campanha “Acessibilidade e Respeito: eu posso, você deixa?” e do “I Fórum Permanente de Acessibilidade: o direito de ir e vir”, ocorridos em 2013, e de conviver de forma mais direta com pessoas com deficiência no meio acadêmico, com outros servidores interessados em contribuir com a construção coletiva de uma cultura inclusiva, bem como garantir a democratização do ensino a partir do direito de todos à educação.

Em contato com o coordenador da CAENE, uma constatação despertou-me curiosidade. O relato pelo mesmo de que, em diversas ocasiões de participação em eventos nacionais, observou diante dos questionamentos de alguns coordenadores de núcleos de acessibilidade das IFES a falta de clareza das informações sobre a condução das ações dos núcleos de acessibilidade, a partir da política educacional vigente, assim como a disparidade entre o trabalho realizado pelos núcleos nas diferentes regiões brasileiras. Ou seja, enquanto algumas IFES já apresentavam toda uma estruturação em termos de organização e funcionamento, outras sequer sabiam por onde começar.

Ao retornar às pesquisas no ano de 2013 por ocasião do mestrado em Educação, foi considerada a oportunidade de investigar os núcleos de acessibilidade, tendo em vista que tais constatações e questionamentos reforçaram o meu interesse em estudar esse contexto.

Sendo assim, me engajei no estudo “Pesquisa nacional sobre os núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior”, sob a coordenação do Professor Doutor Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, docente do Departamento de Fisioterapia e da

Pós-graduação em Educação da UFRN, sendo esta motivada pela falta de um maior conhecimento sobre a realidade dos núcleos de acessibilidade no Brasil.

Para a construção desta dissertação foi realizado um recorte da pesquisa citada acima, sendo consideradas as universidades do nordeste brasileiro, tendo em vista a limitação temporal para explorar em profundidade os resultados encontrados no contexto nacional e também por ser servidora em uma universidade do nordeste, vivenciando esse processo de inclusão de estudantes com NEE.

Outros aspectos que justificam essa pesquisa é: a) a escassez de estudos, já mencionado anteriormente, que tenham como objeto de investigação os núcleos de acessibilidade enquanto serviço de apoio ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino superior, e b) a ausência de uma avaliação nacional sobre os núcleos de acessibilidade que permita uma leitura crítica da realidade vivenciada pelas universidades federais, no que diz respeito ao atendimento oferecido ao referido alunado.

A expectativa é que os resultados desse estudo possam contribuir para a melhoria e políticas que fortaleçam as ações dos núcleos de acessibilidade no âmbito das universidades federais da região nordeste, assim como novas pesquisas.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o trabalho desenvolvido pelos núcleos de acessibilidade implementados nas universidades federais do nordeste brasileiro para atendimento aos estudantes com NEE.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar como os núcleos de acessibilidade vêm se organizando para oferecer os serviços e recursos de acessibilidade aos estudantes com NEE nas universidades federais do nordeste;
- Conhecer os tipos e o número de estudantes com NEE atendidos pelos núcleos de acessibilidade;
- Identificar e descrever as ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade;
- Levantar as sugestões junto aos coordenadores participantes do estudo para a melhoria dos núcleos de acessibilidade.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção do trabalho, optamos por construir um arcabouço teórico, considerando itens que nos levassem a buscar e refletir aspectos que consideramos importantes para compreensão da política de inclusão de estudantes com NEE no ensino superior e que servissem de base para a fundamentação teórica e discussão da presente pesquisa, descrita abaixo.

4.1 UNIVERSIDADE E RESPONSABILIDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O Ensino Superior é responsável por parte substantiva da produção científica, tecnológica e cultural, que qualifica e diferencia a inserção internacional dos diferentes países nas condições de globalização do mundo contemporâneo (UNESCO, 2009).

A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 2009 em Paris, considerou que o ensino superior é um bem público de responsabilidade de todos os governos. Constitui-se, assim, um imperativo estratégico para todos os níveis de ensino por desempenhar um papel fundamental na pesquisa, inovação e criatividade nas sociedades, cabendo-lhe garantir a democratização do acesso para todos, aprimorar a qualidade acadêmica e engajar-se na luta por justiça social e democracia (UNESCO, 2009).

Para Chauí (2003), a universidade brasileira concebe-se como uma instituição republicana, pública e laica, tornando-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber, concebida como constitutiva da cidadania pela necessidade das lutas sociais e políticas a partir das revoluções sociais.

Segundo a autora, por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual, a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa. Ou seja, podem ocorrer divisões internas entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas (CHAUÍ, 2003).

É no sentido de ser uma instituição social que a universidade deve apresentar, além de relevância acadêmico-científica a relevância social. Ou seja, com o dever de ser

culturalmente engajada e comprometida com a solução dos problemas da sociedade, como: a superação da pobreza crônica, o fim do analfabetismo, a geração de alternativas econômicas, entre outros (SILVA, 2011).

Como espaço de disseminação de conhecimentos e de valores humanos com alcance ao maior número de pessoas, a universidade deve, pois, contemplar a inclusão social como um dos seus pilares fundamentais, possibilitando que todos usufruam de seu direito à educação.

Nesse contexto, é inegável que as discussões sobre inclusão no ensino superior perpassam pelo papel exercido pelas instituições de ensino no que tange a sua responsabilidade social. Ou seja, é preciso avaliar se o seu compromisso enquanto órgão público excede a produção e disseminação do conhecimento, abrangendo também o seu dever para com os grupos sociais.

Para Volpi (1996), não se pode negar o fato de que a produção de conhecimento é uma das principais funções da universidade. Porém, a despeito da destinação social desse conhecimento, a autora fala que essa contribuição não se deve limitar a formação de recursos humanos adequadamente qualificados, mas também que esses acadêmicos sejam capazes de responder às expectativas sociais nele depositadas. Que concretize o compromisso estabelecido não só com ele, mas com a sociedade como um todo, num explícito comprometimento e interação com o entorno social onde se situa.

Assim, para otimizar o cumprimento da sua função social, Mosquera (1990) apud Volpi (1996) situa que é imprescindível que a universidade não se descuide da formação integral dos acadêmicos e que essa formação vá mais além da competência técnica, mas sim que resgate o compromisso com o humano. Ou seja, que busque a síntese do profissional com o ser humano que há nele, numa perspectiva de educação de valores, capaz de propiciar-lhe um posicionamento ético para assumir seu papel numa sociedade em constantes modificações.

Quanto aos dispositivos legais, o entendimento de responsabilidade social na educação superior se consubstancia, prioritariamente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e a Lei nº 10.861/04 (BRASIL, 2013b).

A LDB nº 9.394/96 explicita como finalidades da educação superior, dentre outras, em seu Capítulo IV. Art. 43 incisos VI e VII:

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996a).

Outro documento é a Lei nº 10.861/04, que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES visa a produção de indicadores de qualidade e um sistema de informações que orienta os processos de regulação e supervisão da educação superior. Este processo ocorre de forma sistemática e permanente através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e das avaliações in loco realizadas pelas comissões de especialistas. Com esses dados, o MEC passa a orientar quanto à melhoria da qualidade dos cursos e das IES, garantindo a transparência das informações sobre a qualidade da educação superior a toda sociedade. Em seu Art. 1º - § 1º da referida lei está explícita, entre as suas finalidades:

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004b).

Podem-se citar ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/Conselho Pleno-CP nº 8/2012 que, sobre a Educação em Direitos Humanos nas IES, evidencia a responsabilidade dessas instituições com a formação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento mundial buscando atender aos atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação (BRASIL, 2012a).

Não alheia a função social da educação superior, a própria Constituição Federal de 1988, traz como eixo estruturante para o ensino superior em seu artigo 207, a articulação ensino-pesquisa-extensão. Carvalho (2007) afirma que é devido a necessidade de despertar nos profissionais em formação a consciência de sua responsabilidade social na construção de um projeto democrático de sociedade.

E não há como construir uma sociedade mais democrática, justa e solidária sem uma educação pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade (BRASIL, 2007a).

Esses princípios também foram contemplados pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. São diretrizes do PNE, entre outras, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na

promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014a).

Ao aprofundar a discussão sobre o direito de todos à educação e realizar recomendações legais da educação inclusiva no ensino superior considerando seus pressupostos legais e conceituais, o documento orientador para as equipes de avaliação do SINAES, define como uma IES socialmente responsável aquela que:

identifica as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, de sua realidade local e global a fim de promover a inclusão plena; estabelece metas e organiza estratégias para o enfrentamento e superação das fragilidades constatadas; pratica a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial; reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas aos professores, funcionários e à população que frequenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços (BRASIL, 2013b, p.12).

Sendo assim, os espaços educacionais devem atender aos princípios constitucionais de educação para todos, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou qualquer outro condicionante que a coloque em condição de vulnerabilidade social, impulsionando a adoção dos princípios da inclusão em oposição ao segregacionismo e à discriminação (BRASIL, 20013b).

De fato, esse se constitui como um importante desafio tanto às políticas econômicas e sociais quanto às políticas educacionais perante a tensão entre a indispensável competição e o respeito pela igualdade. Pois, o imperativo da competição impele um grande número de responsáveis a esquecer da missão que consiste em fornecer a cada ser humano os meios para realizar todas as suas potencialidades. Dessa forma, é preciso conciliar a competição incentivadora com a cooperação fortificante e com a solidariedade que promove a união entre todos. Especialmente no campo educacional é preciso considerar esse desafio e encarar a educação como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social (UNESCO, 2010).

4.2 NOTAS SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

As IES no Brasil são definidas quanto à organização acadêmica em: Universidades; Centros Universitários; Faculdades; Faculdades Integradas; e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 1996a; 2001b; 2008f).

De acordo com a LDB n° 9.394/96, as universidades compreendem as:

instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996a).

Os Centros Universitários foram criados pelo Decreto n° 3.860, de 09 de julho de 2001, e caracterizam-se por serem pluricurriculares, com excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo MEC, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Em termos de estrutura, são semelhantes à universidade, mas não apresenta o requisito da pesquisa institucionalizada (BRASIL, 2001b).

As Faculdades são instituições que desenvolvem um ou mais cursos com estatutos próprios e distintos para cada um deles, devendo ser vinculadas a uma Universidade para obter registros de títulos e diplomas. Não são pluricurriculares, obrigatoriamente, e nem necessitam desenvolver atividades de pesquisa e extensão (BRASIL, 2006b; CASTRO, 2011).

Rotineiramente, o termo “Faculdade” também tem sido usado para se referir as unidades orgânicas de uma Universidade. Exemplo: Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

As Faculdades Integradas são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado (BRASIL, 2001b).

Os Institutos Federais (IFs) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Possuem autonomia para criar e extinguir

cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior. A denominação remonta à Lei 11.892/08, que renomeou os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) e as Escolas Técnicas (BRASIL, 2008f).

Segundo os dados mais recentes do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP, no ano de 2013, das 2.391 instituições de educação superior do Brasil (Quadro 1), 8,2% são universidades e detêm 53,4% dos alunos, sendo, portanto, grandes instituições. Por outro lado, as Faculdades têm uma participação de 84,3%, mas atendem 29,2% dos alunos (BRASIL, 2013c).

Quadro 1 - Número de Instituições de Educação Superior e Número de Matrículas de Graduação por Organização Acadêmica – Brasil - 2013

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas de Graduação	
	Total	%	Total	%
Total	2.391	100,0%	7.305.977	100%
Universidades	195	8,2%	3.898.880	53,4%
Centros Universitários	140	5,9%	1.154.863	15,8%
Faculdades	2.016	84,3%	2.131.827	29,2%
IFs e CEFETs	40	1,7%	120.407	1,6%

Fonte: (BRASIL, 2013c).

Quanto a categoria administrativa (ou forma de natureza jurídica), as IES são categorizadas pela LDB n° 9.394/96 em: a) públicas: criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público federal, estadual ou municipal; b) privadas: as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 1996a).

Em 2013, as IES privadas representavam 74,0% no total de matrículas de graduação, enquanto que as públicas possuíam 26,0%. Com relação as matrículas na esfera pública, as IES da rede federal somavam 58,9%, enquanto as IES estaduais e municipais representavam 31,3% e 9,8%, respectivamente (BRASIL, 2013c).

Vale salientar que as finalidades da educação superior expostas na LDB n° 9.394/96 devem ser cumpridas por todas as IES, sem exceção, considerando, conforme Frauches e Fagundes (2012), que a forma e a densidade com que serão desenvolvidas dependerão da organização acadêmica da IES (faculdades, centros universitários e universidades) e de sua missão e objetivos institucionais definidos em lei ou no Plano de Desenvolvimento

Institucional (PDI)¹¹, pois no PDI deverá conter a identificação do seu perfil, da sua atuação e de seus cursos, programas e projetos.

Ao realizar uma breve contextualização histórica do ensino superior brasileiro, é possível observar a predominância da privatização e elitismo, com exclusão de uma significativa parcela da população à educação (DUARTE, 2009).

Devido ao processo de colonização, a implantação das universidades no nosso país ocorreu tardiamente. Portugal resistiu a locação de IES na Colônia e, mesmo após a independência, as elites brasileiras enviavam seus filhos para cursarem esse nível de ensino na Europa (MAGALHÃES, 2006).

As primeiras universidades brasileiras datam do século XIX, porém foi na primeira metade do século XX que ocorreu uma expansão dessas instituições de ensino. No entanto, é importante pontuar que, mesmo em face das profundas modificações que a sociedade como um todo vivenciava devido a crise do sistema oligárquico tradicional, a organização do ensino superior voltava-se para atender a elite econômica e cultural do período (MAGALHÃES, 2006).

A modernização econômica ocorrida na década de 1950 devido a industrialização, urbanização e ascensão das massas ao cenário político, fez surgir novas exigências de formação de nível superior. Na década de 1960, a população, especialmente os professores e estudantes, passou a reivindicar que esse nível de ensino se tornasse mais acessível e menos distante das transformações sociais brasileiras (MAGALHÃES, 2006; ALBINO, 2010).

Porém, após o golpe militar de 1964, as universidades públicas passaram por um período de repressão política pelos governos militares, o que prejudicou a qualidade do ensino oferecido, o grau de autonomia dos colegiados à medida que foi alterado o mecanismo de escolha dos dirigentes das instituições, bem como resultou em aposentadorias compulsórias de professores no auge da sua carreira produtiva (CUNHA; GOÉS, 2002; VALDÉS, 2006).

A reforma universitária ocorrida no período adotou o modelo centrado na pesquisa e na pós-graduação, com influências dos moldes norte-americanos de ensino superior baseado em uma doutrina mais utilitarista, voltada para as necessidades do mercado, em oposição a uma concepção mais humanista, herdada da tradição europeia. Houve um incremento absoluto no número de vagas, porém essa expansão ocorreu de forma desordenada e ligada ao sistema

¹¹ O PDI, elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2007b).

privado de ensino, com poucos avanços qualitativos (CHAUÍ, 2000; MAGALHÃES, 2006; LIRA, 2009).

No entanto, mesmo com a ampliação do número de vagas, poucas pessoas com deficiência tinha acesso ao ensino superior no Brasil até o início da década de 1980. Magalhães (2006) atribui, dentre as possíveis causas, o não acesso dessas pessoas aos serviços de reabilitação e a Educação Básica, ou seja, essa população tinha negados até mesmo os direitos sociais básicos.

Ainda de acordo com a autora, foi ao longo da década de 80 que, acompanhando as discussões internacionais sobre a exclusão social das pessoas com deficiência, observou-se o aumento do acesso desses estudantes ao ensino superior, muito embora as condições adversas relativas a falta de acessibilidade e amparo de legislação específica sobre o acesso e permanência nesse nível de ensino (MAGALHÃES, 2006).

Foi somente a partir da década de 90, principalmente, que, por repercussão de inúmeras conferências internacionais¹², se observa uma maior preocupação em garantir condições de acesso e permanência no ensino superior para as pessoas com deficiência, sendo essa preocupação materializada em forma de leis, decretos, resoluções, portarias, entre outras¹³.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011) chamam a atenção que, de fato, é nítido que o sistema educacional brasileiro, a partir da década de 1990, está legalmente amparado no discurso inclusivo, nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, apesar da importância dos instrumentos legais, estes por si só não garantem práticas inclusivas na educação, muitas vezes demonstrando distanciamento das proposições teóricas e legais.

No cenário político, desde 1990 há uma maior consonância entre as reformas no Brasil e as estratégias de legitimação de um projeto socioeconômico predominante em nível mundial, baseados em princípios neoliberais, nos quais se articula a expansão da educação sob a ótica mercadológica e consoante com prescrições internacionais, especialmente as do Banco

¹² A) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, que apresentava como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos; B) a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, que reunidos em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, reafirmaram o compromisso em prol da Educação para Todos e a necessidade de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com NEE no sistema regular de ensino. Desta conferência emana a Declaração de Salamanca. (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

¹³ Esse aparato legal será apresentado em tópico específico do referencial teórico. Destaca-se o Programa Incluir como a política dos anos 2000 que mais influenciou o desenvolvimento de ações de acessibilidade para estudantes com deficiência de forma mais ampla e articulada no ensino superior brasileiro.

Mundial. Mesmo que sob o aparente pretexto da “democratização”, o conjunto de leis, medidas provisórias, decretos e projetos de lei elaborados no período de 1996 a 2001, demonstram que o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) realizou uma profunda reformulação na política do ensino superior, efetivando sua privatização em larga escala, através da diversificação das IES, cursos e fontes de financiamento desse nível de ensino, criando bases para o seu empresariamento e para a racionalidade de todo tipo de financiamento da universidade pública (SANTOS, 2013).

É nesse contexto que se situa a precariedade no atendimento às NEE de estudantes com deficiência por parte das universidades, em especial as públicas, refletindo o conflito entre seu ideal democrático de igualdade e a desigualdade vivenciada pela sociedade, que se agrava frente aos ditames de uma política econômica e social alicerçada em preceitos neoliberais (CHAUÍ, 2003).

Pois, a partir do momento em que a educação, direito socialmente conquistado, passa a constituir o setor de serviços não exclusivos do Estado, a universidade deixa de cumprir o seu papel social de inclusão, de formação, passando a atuar como uma organização prestadora de serviços que celebra contrato de gestão com o Estado e com o mercado (CHAUÍ, 2003).

Ao considerar um contexto de crescente demanda por educação superior, tendo em vista os fatores demográficos, o aumento acelerado do número de egressos do ensino médio pelas políticas de acesso e o fluxo sem retenção na educação básica, além do aumento das exigências para o desenvolvimento profissional e para o ingresso ao mercado formal de trabalho vinculado ao diploma da educação superior, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) realizou reformas, políticas e programas para ampliação do acesso à educação superior no setor público e privado (SANTOS, 2013).

As políticas e programas para expansão do acesso ao ensino superior lançados e/ou ampliados no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foram: o Programa Universidade para Todos (ProUni), por meio da Lei nº 11.096/2005, que oferece aos alunos de baixa renda bolsas de estudos em IES do setor privado, incluindo a concessão de bolsas para estudantes indígenas, negros e aqueles com deficiência que tenham cursado o ensino médio em escola pública ou instituição privada com bolsa integral; o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), através da portaria nº 1.725/2001 que permite aos estudantes financiar as mensalidades do curso em IES privadas e só começar a pagar a dívidas após a formatura; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com o Decreto Presidencial nº 6.096/2007 visando a ampliação de vagas nas IFES; o Projeto de Lei nº 3.627/2004 que trata do sistema especial de

reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, especialmente negros e indígenas, nas IFES; a criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2006; dentre outros (SANTOS, 2013).

O aprofundamento acerca dessas políticas e programas de ampliação do acesso excede os objetivos deste trabalho, porém, consideramos relevante citar algumas discussões atuais acerca da temática.

Valdés (2005) cita que o Brasil está em um momento no qual está sendo proposta a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos, incluindo as pessoas com deficiência, através de políticas de ações afirmativas¹⁴, bem como o estreitamento dos laços com vários setores e organizações que se dedicam a discutir e construir uma sociedade na qual o direito dessas pessoas possa ser respeitado.

Sobre essas políticas de ações afirmativas, Santos (2013) destaca que é inegável o seu grande valor social e humano e os benefícios que essa inclusão traz à sociedade. Porém, por serem políticas compensatórias, não são as mais adequadas para amenizar a exclusão educacional, tendo em vista que maquiam a problemática e continuam perpetuando a desigualdade social existente.

Dentre as expressões dessas políticas de ações afirmativas, cita-se o ProUni e o FIES.

Através do ProUni, criado em 2005, o MEC passa a gerir um programa de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais, objetivando ampliar o acesso e garantir a permanência de estudantes nas IES privadas (a maioria no Brasil). As pessoas com deficiência juntamente com outros grupos socialmente desfavorecidos podem requerer o auxílio financeiro, mediante comprovação de renda familiar de até um salário mínimo e meio para bolsa integral e até três salários mínimos para bolsa parcial (BRASIL, 2013d).

O FIES é um financiamento a longo prazo da graduação em IES privadas para estudantes que não tem condições de arcar integralmente com os custos de sua formação nessas instituições. Sendo assim, o FIES financia uma porcentagem do valor da mensalidade, devendo o restante ser pago pelo aluno à IES. O saldo devedor começa a ser liquidado com juros após a formatura. Salienta-se que os bolsistas parciais do ProUni têm direito ao financiamento de parte da mensalidade pelo FIES, desde que atenda a alguns critérios (BRASIL, [2015a]).

¹⁴ As políticas de ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de contrabalancear as diferenças e discriminação de grupos historicamente excluídos na sociedade brasileira, a fim de democratizar as condições de acesso e o perfil dos ingressantes nas universidades (SANTOS, 2013).

Acerca desse panorama, Santos (2013) questiona o motivo das pessoas com deficiência não terem sido inseridas nas políticas de reservas de vagas nas IFES, mas entraram nas referentes ao ProUni, tanto no governo de Lula como também nas reeditadas no governo de Dilma Rousseff, tendo em vista que no Brasil a política de inclusão e democratização sempre se remete às políticas afirmativas de cotas. Pois, se for considerar a justificativa das cotas, as pessoas com deficiência foram e ainda são excluídas do processo de escolarização regular, somando-se a isso as variadas barreiras de acessibilidade que dificultam e até mesmo impedem o seu acesso e permanência na educação básica e superior.

De fato, o Projeto de Lei nº 3.627/2004 prevê cotas sociais e raciais nas IFES. Mas, para as pessoas com deficiência, cada instituição tem autonomia para fazer a reserva de cotas. Assim, até o atual momento não há uma política nacional que garanta cotas para o ingresso de pessoas com deficiência nas IFES. Indiretamente, elas podem ser contemplados, já que atravessam outras diferenças como a de etnia e de classe social. O que as muitas IFES oferecem são políticas de acessibilidade durante o processo seletivo (vestibular ou outras formas de ingresso), mas não significa que os alunos irão ingressar nesse nível de ensino (BRASIL, 2004c, SANTOS, 2013).

Búrigo e Souza (2014) pontuam que o oferecimento de condições especiais no concurso vestibular e sistema de reserva de vagas, por meio do sistema de cotas, por si só, não garantem o ingresso na universidade. Pois, uma considerável parcela das pessoas com deficiência não consegue sequer chegar ao ensino médio, já que além de enfrentar barreiras decorrentes de sua deficiência, enfrentam outros problemas ligados a gênero, raça e condição econômica, que associados podem se tornar impeditivos para o processo de inclusão social.

A pequena parcela de alunos com deficiência que consegue concluir o ensino médio, a maioria ingressa na rede privada de ensino superior. Como afirma Pinto (2004 apud MIRANDA; SILVA, 2008, p. 123):

as diferentes formas de acesso aliadas a adicionais facilitadores do ingresso no ensino superior têm levado a maior parte das pessoas com deficiência a realizarem seus cursos nas IES particulares, como também, inúmeros alunos de classe média e filhos de trabalhadores que buscam por estas instituições, por não possuírem condições para investir em cursinhos preparatórios para o ingresso nas Universidades Públicas, que são muito concorridas e, portanto, de difícil acesso (PINTO, 2004 apud MIRANDA; SILVA, 2008, p. 123).

Quanto às formas de acesso às IES privadas, Miranda e Silva (2008) citam os vestibulares não seletivos, mas apenas classificatórios, para o preenchimento de vagas oferecidas. Além disso, cada instituição utiliza diversos mecanismos para atrair os

alunos/consumidores, como o parcelamento de taxa de matrícula, a não cobrança dessa taxa aos primeiros lugares nos exames, entre outros. Já nas IES públicas, ocorre um processo de ingresso altamente seletivo e exclusivo, que não garante vagas suficientes para todos os alunos egressos do ensino médio.

Sendo assim, de acordo com Mancebo (2004), o ProUni tem colaborado com o fortalecimento das IES particulares à medida que utiliza de suas vagas ociosas transformando-as em bolsas de estudos integrais e/ou parciais destinadas a professores que não possuem educação superior e alunos carentes, negros e com deficiência.

A despeito das cotas, apesar de possibilitarem o acesso a instituições privadas de pessoas de baixa renda e de outros cotistas como pessoas com deficiência, historicamente excluídas do ensino superior, é importante questionar se essa conduta contribui para a manutenção da estratificação social existente, tendo em vista a qualidade da formação dessas pessoas que repercutirá na futura competição no mercado de trabalho. Como pontua Dias Sobrinho (2010):

as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, especialmente as de pequeno porte e de recente criação, em sua maioria, não têm alto valor a investigação sistemática e tampouco se ocupam da formação de pesquisadores. Por isso, os estudantes incluídos no ProUni dificilmente terão algum benefício dos resultados da pesquisa na estrutura curricular e tampouco receberão formação em pesquisa, especialmente nas áreas ricas. Isso poderá ter impactos muito negativos nas competições no mundo do trabalho e na sociedade (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1236).

É nesse sentido que Chauí (2003) enfatiza a necessidade de se desfazer a confusão entre democratização da educação superior e massificação. A autora pondera que a baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio tem encaminhado os filhos das classes mais ricas para as escolas privadas e, com o preparo que ali recebem, são eles que irão concorrer em melhores condições às universidades públicas, cujo nível e cuja qualidade são superiores aos das universidades privadas. Portanto, somente a reforma da escola pública de ensino fundamental e médio pode assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública, devendo esta se comprometer com essa mudança. Só assim, a universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais tendo em vista que o acesso a ela estará assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus do ensino público.

Analogamente, também se faz necessário assegurar as condições de acessibilidade plena, garantindo que as pessoas com deficiência possam cursar com qualidade e concluir com sucesso os níveis fundamental e médio, a fim de serem ampliadas as possibilidades para o seu ingresso em instituições públicas de ensino superior, tendo em vista que, no Brasil, há

uma diferenciação entre a formação acadêmica em IES públicas e privadas. Ou seja, o setor público conta com instituições com maior consolidação acadêmica, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão universitária e respondem pela produção científica e tecnológica de ponta. Já as instituições privadas dedicam-se fundamentalmente ao ensino e a formação superior de caráter operacional e instrumental para o mercado de trabalho, permitindo elevadas taxas de lucratividade no atendimento dessas demandas.

Como citam Britto et al. (2008), de fato, as IES privadas estão bastante sobrepostas pela massificação do acesso, mercantilização do ensino e com os seus aspectos científicos e acadêmicos subordinados às questões de ordem econômica, quais sejam a produtividade, eficiência e lucro. Nesse sentido, há uma limitação substancial de atividades que sejam deficitárias ou pouco lucrativas, como, por exemplo, a pesquisa de base, os cursos de formação de alto nível, a pós-graduação *strictu sensu*, entre outras. Há, portanto, no Brasil, a convivência de um modelo clássico de educação de elite com um ensino superior de massas, ocorrendo seleção apenas em alguns espaços.

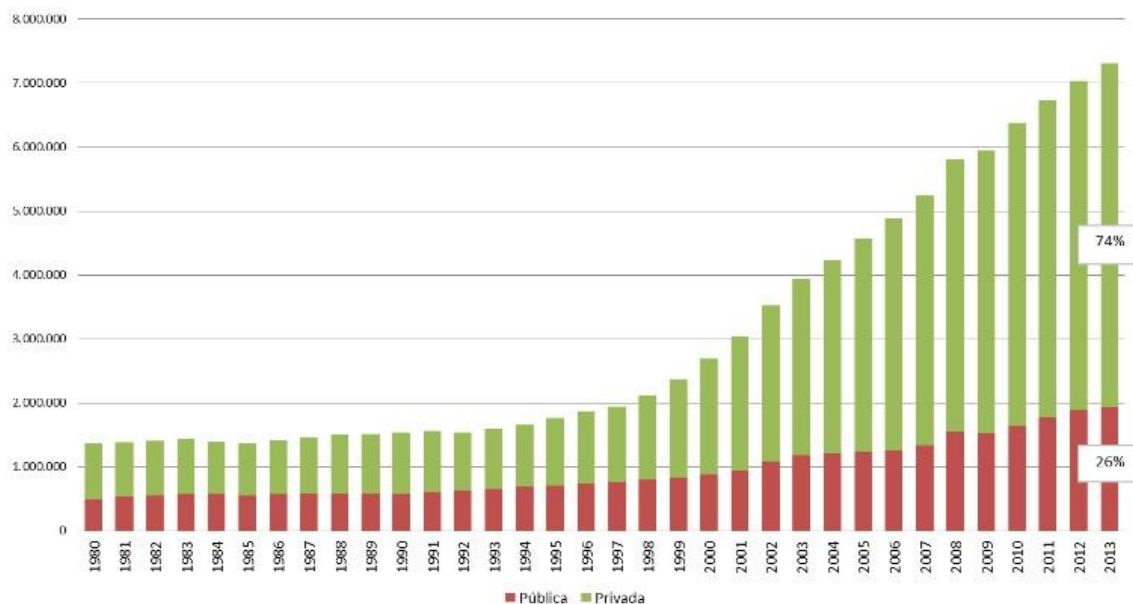
Por essas questões, Georgen (2010) destaca que, mesmo reconhecendo os avanços mais recentes no que se refere a expansão da educação superior, constata-se que esse nível de ensino continua elitista e excludente. A expansão ocorrida ao longo das duas últimas décadas, embora alentadora, ainda está longe de atingir os parâmetros de uma real democratização. Sobretudo, porque tal expansão se deu pela privatização do ensino através da renúncia fiscal praticada pelo governo em nome da expansão do acesso.

Catani, Hey e Gilioli (2006) complementam que a política de renúncia fiscal mais beneficia o setor privado do que induzem políticas públicas democratizantes, pois legitima a distinção dos estudantes de acordo com o acesso aos diferentes tipos de IES, sendo priorizado o espaço privado para a inserção precária dos pobres. Sendo assim, o ProUni, comumente visto como mais uma política pública por abrigar o preceito de cotas, na verdade, contribui para a manutenção da estratificação social existente e mantém um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 90.

Os dados do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP indicam que no ano de 2003 as matrículas da graduação somavam 3.887.022, sendo 2.750.652 (70,7%) nas IES privadas. No ano de 2013 as matrículas no ensino superior brasileiro passaram para 7.305.977, sendo 5.373.450 nas IES privadas (74%). Ou seja, em 10 anos, houve um incremento de 3.418.955 matrículas no ensino superior brasileiro, sendo que 2.622.789 (76,7%) dessas vagas foram destinadas às IES privadas. Esses dados revelam que a educação

superior brasileira é majoritariamente privada, conforme mostra o Gráfico 1 (BRASIL, 2003a; 2013c).

Gráfico 1 - Evolução das matrículas de Educação Superior de Graduação, por categoria administrativa. Brasil 1980-2013



Fonte: (BRASIL, 2013c).

Embora de forma mais discreta, em dez anos (2003-2013), as matrículas nas IES públicas passaram de 1.136.370 para 1.932.527, indicando um aumento de 796.157 vagas, sendo somente 23,3% do total de matrículas incrementadas no ensino superior nesse período (BRASIL, 2003a; 2013c).

Vale aqui pontuar que a ampliação de vagas da rede pública foi uma resposta governamental às reivindicações e anseios de diversas entidades da sociedade civil que questionavam a elitização do acesso à educação superior e clamavam pela ampliação de oferta de vagas no ensino superior público e gratuito. Sendo assim, em 2001, foi elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), fixando metas que exigiam um aumento considerável dos investimentos nessa área, além de metas que buscavam a ampliação do número de estudantes atendidos na educação superior¹⁵ (BRASIL, 2012b).

Com esse intuito, foi lançado REUNI, criado pelo Decreto nº 6.096/2007, o qual tinha como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na

¹⁵ A meta estabelecida pelo PNE 2001-2010 foi incluir 30% das pessoas na faixa etária entre 18 e 24 anos na educação superior. O PNE 2014-2024 avança ainda mais e estabelece como meta elevar a taxa bruta de matrícula para 50% e taxa líquida para 33%, sendo essa expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público (BRASIL, 2014a).

educação superior, no nível de graduação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, bem como previa a criação de novos campi para o interior do país (BRASIL, 2007c).

Uma das diretrizes contida no decreto do REUNI refere-se à ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. Tal diretriz é refletida pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído através do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que por meio de seus recursos para moradia, restaurantes universitários, bolsa permanência, bolsa moradia e bolsa alimentação, principalmente para os estudantes de baixa renda, dão sustentação aos programas de apoio aos estudantes, em termos de permanência e sucesso acadêmico, reduzindo os índices de evasão. O Art. 3º, que dispõe sobre o direcionamento das ações de assistência estudantil do PNAES engloba o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010b).

Como afirma Ferreira (2012), o REUNI pode contemplar as pessoas com deficiência em seus pressupostos da inclusão social tendo em vista que muitas delas também podem estar na categoria de pessoas com condições socioeconômicas desfavoráveis. Além disso, quando se pensa na reestruturação e expansão das universidades, faz-se necessária a ampliação da sua estrutura predial com novas edificações que atendam aos critérios de acessibilidade. Quanto ao número de vagas, acesso, permanência e combate à evasão nas universidades, as providências poderão favorecer igualmente as pessoas com deficiência no ensino superior. Em relação à capacitação docente, pode-se pleitear a habilitação específica para lidar com esses alunos.

Sem dúvida, o PNAES, aliado a programas de apoio didático e pedagógico aos estudantes com problemas de aprendizagem, deve ser assumido pelo governo como um programa fundamental para a garantia da permanência e do êxito dos estudantes nas IFES (BRASIL, 2012b).

É nesse contexto que o Programa Incluir, também como um programa de apoio estudantil, se consolida e assume proporções cada vez maiores nas IFES desde a sua concepção em 2005, na medida em que visa promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade para estudantes com deficiências nas IFES.

Em consonância, o PNE 2014-2024 estabelece como estratégia ampliar as taxas de acesso e permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, apoiando o seu sucesso acadêmico e dotando as IES de acessibilidade (BRASIL, 2014a).

É no sentido de preparar as universidades públicas, oferecendo condições para a ampliação de sua capacidade de absorver, sobretudo, os membros das classes populares que Chauí (2003) defende a educação superior como um direito do cidadão (na qualidade de direito, ela deve ser universal). Essa mudança requer, pois, um posicionamento contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização, tendo em vista a perspectiva da formação e da democratização do ensino superior brasileiro. Assim, é necessário tomar a universidade do ponto de vista de sua autonomia e de sua expressão social e política, combatendo a ideia de modernização que, no Brasil, sempre significa submeter a sociedade em geral e as universidades públicas, em particular, a modelos, critérios e interesses que servem ao capital e não aos direitos dos cidadãos.

4.3 POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: O QUE CONSTATAM OS DADOS ESTATÍSTICOS OFICIAIS

Os resultados do último Censo publicado pelo IBGE no ano de 2010 mostram que, aproximadamente, 45,6 milhões de pessoas, ou 23,9% da população total do Brasil, apresentam pelo menos um tipo de deficiência. A região nordeste concentra o maior percentual (26,6%) de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas, destacando-se o Rio Grande do Norte onde 12% de seus municípios apresentaram percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências acima de 35% (BRASIL, 2010a).

No total das pessoas que declararam ter alguma condição de deficiência¹⁶, cerca de 35,7 milhões indicaram possuir deficiência visual, 13,2 milhões deficiência motora, 9,7 milhões deficiência auditiva e 2,6 milhões deficiência mental, podendo uma pessoa indicar mais de um tipo de deficiência (BRASIL, 2010a).

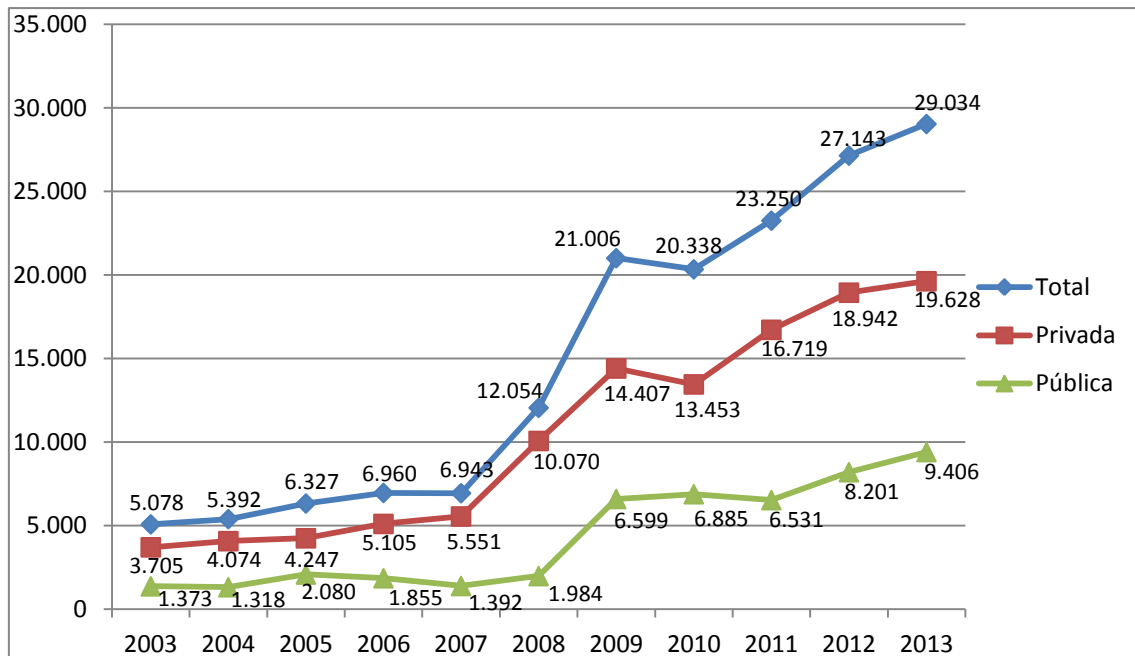
Quanto a escolarização da população com e sem deficiência, acompanhando a tendência observada para os níveis mais básicos de ensino, observou-se diferenças percentuais importantes em relação ao ensino superior. Enquanto o percentual da população brasileira de

¹⁶ Quanto aos tipos de deficiência que podem ser apresentadas pelos alunos, são delimitados nesta pesquisa de acordo com o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 em: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla. Porém, a terminologia “deficiência intelectual” será utilizada em detrimento de “deficiência mental” conforme substituição aprovada em 2004 pela OMS em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. Ressalva-se também que, a partir da promulgação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é instituído no Art. 1º que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2004d; 2012c; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004b).

15 anos ou mais sem deficiência com ensino superior incompleto foi de 29,7%, para aqueles com deficiência foi de 17,7%. A diferença é menor quando se tratava do ensino superior completo: 6,7% para a população de 15 anos ou mais com deficiência e 10,4% para a população sem deficiência. Destaca-se a região nordeste com os menores índices de conclusão do ensino superior (4,0%) pelas pessoas com deficiência, apesar de ser a região com maior concentração delas como já exposto (BRASIL, 2010a).

Porém, como mostra o Censo da Educação Superior organizado pelo INEP, houve um aumento do ingresso dos estudantes com deficiência nesse nível de ensino, principalmente após o ano de 2007 (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Evolução de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior (2003-2013).



Fonte: (BRASIL, 2012d; 2013c; 2013e).

Comparando-se os valores totais de matrículas, observa-se que nos anos analisados houve um aumento no número de vagas de alunos com deficiência no ensino superior, predominantemente na rede privada de ensino. Entre 2003 e 2013 houve um aumento de 23.956 matrículas de estudantes com deficiência, sendo 66,5% (15.923), na esfera privada e 33,5% (8.033) na esfera pública. Esse aumento de matrículas de alunos com deficiência, principalmente no setor privado, possivelmente é reflexo das iniciativas governamentais para a expansão do ensino superior como já discutido.

Esse ingresso gradativo dos estudantes com deficiência no ensino superior confronta, aparentemente, com as práticas discriminatórias e a cultura seletiva e elitista desse nível de

ensino. No entanto, os dados do Censo da Educação Superior constatam que para o universo de 7.305.977 matrículas no ensino superior brasileiro no ano de 2013, as 29.034 matrículas dos alunos com deficiência equivale a um percentual ínfimo de 0,39% das matrículas.

Ademais, considerando os dados do Censo Demográfico de 2010 que existem no Brasil 3.014.720 de pessoas entre 18 e 24 anos com pelo menos uma das deficiências investigadas, faixa etária ideal para o curso do ensino superior, essas 29.034 matrículas de alunos com deficiência representam apenas 0,9% do total de pessoas com deficiência entre 18 e 24 anos.

Tomando-se como referência esses números relativos às matrículas nas IES do Censo da Educação Superior (2013) e a taxa de conclusão desse nível de ensino apontada pelo Censo Demográfico (2010), é evidente que as pessoas com deficiência ainda estão excluídas dos níveis mais elevados de ensino. Sugere-se que, além dos entraves que dificultam a conclusão dos níveis iniciais, o atendimento no contexto acadêmico pode não estar sendo adequado para suprir as NEE das mesmas, garantindo uma permanência com qualidade e a terminalidade com sucesso do ensino superior, tendo em vista que apenas uma pequena porcentagem conclui esse nível como mostra o Censo Demográfico.

A despeito da perspectiva de evolução crescente do número de matrículas de pessoas com deficiência e outras NEE no ensino superior, é importante pontuar que não basta estar nas universidades, é preciso uma evolução qualitativa também. Esses estudantes necessitam de condições que proporcionem acesso, permanência e participação plena da vida acadêmica e social.

Acerca da distribuição das 29.034 matrículas dos estudantes com deficiência de acordo com o Censo da Educação Superior em 2013, 38% (11.145) estavam nas IES do sudeste, seguidas pelas IES do nordeste com 23% (6.608), do sul com 16% (4.616), centro-oeste com 12% (3.341) e norte com 11% (3.324) do total de matrículas (BRASIL, 2013e).

O Quadro 2 mostra os dados referentes ao ano de 2013 correlacionando os tipos de NEE e a categoria administrativa das IES, contemplando os dados nacionais e da região nordeste brasileira, a qual enfocaremos nesta pesquisa.

Quadro 2 - Matrículas de Alunos com NEE nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial e a Categoria Administrativa das IES no Brasil e na Região Nordeste – 2013.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial														
	Nº de Alunos	Total de Deficiências	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Sind. de Asperger	Sind. de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	29.034	29.737	3.943	6.955	1.488	7.037	7.850	151	393	566	118	57	24	68	1.087
Pública	9.406	9.618	647	3.771	420	1.538	2.570	58	223	201	25	15	4	18	128
Federal	6.648	6.752	460	2.579	336	1.186	1.712	48	140	138	7	7	3	15	121
Estadual	2.051	2.144	150	1.011	34	239	571	5	70	37	14	7	1	2	3
Municipal	707	722	37	181	50	113	287	5	13	26	4	1	-	1	4
Privada	19.628	20.119	3.296	3.184	1.068	5.499	5.280	93	170	365	93	42	20	50	959
Nordeste	6.608	6.673	308	2.181	231	2.138	1.485	4	42	77	7	4	4	5	187
Pública	3.028	3.045	185	1.596	120	357	672	3	28	25	1	1	1	2	54
Federal	2.331	2.338	141	1.238	113	274	476	3	22	17	1	1	1	1	50
Estadual	618	628	41	335	2	76	157	-	6	7	-	-	-	1	3
Municipal	79	79	3	23	5	7	39	-	-	1	-	-	-	-	1
Privada	3.580	3.628	123	585	111	1.781	813	1	14	52	6	3	3	3	133

*O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.

Fonte: (BRASIL, 2013d).

Em 2013, observa-se que 67,6% dos alunos com NEE estão na rede privada de ensino, com 19.628 matrículas. Na rede pública, verifica-se um total de 9.406 matrículas, sendo que a maioria encontra-se na esfera pública federal com 6.648 matrículas. No nordeste, a prevalência de alunos com NEE nas IES privadas é 54,1%, menor que a porcentagem nacional.

O tipo de deficiência mais prevalente apresentada pelos alunos matriculados no ensino superior brasileiro é a visual com total de 10.898 matrículas (somando-se a baixa visão e cegueira), seguida da deficiência física com 7.850 matrículas e da deficiência auditiva com 7.037 matrículas.

As IFES do nordeste, especificamente, acompanham a tendência nacional e, no ano de 2013, foram encontradas 2.338 no total das deficiências, sendo 1.379 (59%) cegueira e baixa visão, 476 (20,35%) deficiência física e 387 (11,75%) com deficiência auditiva.

Essa identificação é importante na medida em que poderá direcionar os tipos de apoio a serem prestados aos alunos, tendo em vista as particularidades de cada deficiência ou NEE.

Observa-se que para todos os tipos de deficiência há um número muito pequeno de matrículas no ensino superior, tendo em vista o contingente dessas pessoas na população brasileira como aponta o Censo Demográfico. Porém, chama a atenção o número reduzido de estudantes com deficiência intelectual. Ao considerar o universo total dessas pessoas em idade própria de escolarização no nível superior (entre 18 e 24 anos de idade, o Censo Demográfico de 2010 identificou 261.423 pessoas com deficiência intelectual), o número de matrículas corresponde a apenas 0,2% dessas pessoas na faixa etária citada, devendo-se também observar a representação de matrícula das demais categorias de deficiência nesse nível de ensino (BRASIL, 2013c).

Como afirma Dantas (2012), ainda há uma concepção de uma grande parte da população acerca das pessoas com deficiência intelectual definida na suposição de que existe falta de condições de aprender. É bem verdade que as alterações dessas pessoas não devem ser negligenciadas, diante do comprometimento que acarretam a determinadas regiões cerebrais com conseqüente prejuízo de funções cognitivas importantíssimas para a aprendizagem, como atenção, iniciativa, memória, associação e análise. No entanto, o sujeito com deficiência não se reduz ao déficit, devendo ser buscadas as estratégias de reorganização e equilíbrio como forma de superá-lo, compensá-lo ou adaptar-se a ele (CARVALHO, 1995; MARTINS, 2002).

É diante das relações criadas com base nessas concepções que, segundo Dantas (2012), vai se instituindo um círculo vicioso onde, não são ofertadas estratégias de ensino que resultem em superação das dificuldades, ficando esses alunos limitados às condições intelectuais compreendidas como inerentes à deficiência, sem usufruírem de configurações de ensino que lhes propiciem avanços nas possibilidades cognitivas de que dispõem. Sendo assim, os alunos com deficiência intelectual vão se tornando sujeitos de práticas de ensino que lhes negam oportunidades de participação, de elaboração de mecanismos de compensação e de superação, permitindo a apropriação da cultura e aumento de suas potencialidades. Frente a esse contexto de que não há soluções para os casos imutáveis da deficiência intelectual, certamente, esses alunos não irão prosseguir com a sua escolarização, quiçá galgar os níveis mais elevados de ensino.

Sobre o ensino superior, Dantas (2013) complementa que sem uma intensa reflexão sobre o significado de inclusão, bem como das possibilidades da pessoa com deficiência intelectual, as quais são tão maiores quanto mais intensas forem as mediações vivenciadas, não há espaço para a sua permanência nesse nível de ensino, mesmo que consiga aprovação no exame vestibular.

Com relação aos alunos surdos¹⁷, acredita-se que há uma perspectiva de que esse número de matrículas se torne gradativamente mais expressivo tendo em vista o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, implantado pelo Decreto n° 7.612, de 17 de novembro de 2011, o qual prevê a criação de cursos de licenciatura e bacharelado Letras/Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas IFES com reserva vagas para as pessoas surdas (BRASIL, 2011b).

Quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação, o documento orientador para as equipes de avaliação do SINAES destaca que as matrículas desses estudantes ainda é bastante incipiente no ensino superior brasileiro, o que pode ser atribuído a alguns fatores, entre os quais: o atendimento educacional especializado (AEE) tem sido tradicionalmente oferecido apenas para as pessoas com deficiência, o preconceito e o Bullying que fazem com que os alunos com altas habilidades/superdotação não se identifiquem como tal, entre outras motivações (BRASIL, 2013c).

Apesar das observações feitas para algumas categorias de NEE, é importante ressaltar que a inclusão no ensino superior desses alunos e com outras condições de

¹⁷ A partir de 2007 o Censo da Educação Superior passou a dividir a “Deficiência Auditiva” em dois subconjuntos: “Surdez” para indicar estudantes que utilizavam Língua de Sinais (surdez severa/profunda) e “Deficiência Auditiva” (surdez leve/moderada) para indicar estudantes que ouviam pouco e utilizavam, mesmo que de forma precária, a modalidade oral da Língua Portuguesa (BRASIL, 2013c).

NEE deixa de ser uma possibilidade remota e apresenta-se como uma realidade possível e já em curso, tendo em vista o crescente aumento de matrículas, como já visto. Esses dados requerem uma reorganização da universidade do sentido de oferecer as oportunidades que tantas vezes já lhes foram negadas pela sociedade, garantindo-lhes o direito de exercerem a sua cidadania.

4.4 O DIREITO DOS ALUNOS COM NEE AO ENSINO SUPERIOR: PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS BRASILEIROS

Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola é um princípio que está na Constituição Brasileira desde 1988 (Art. 206, inciso I), a qual garante também o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (Art. 208, inciso III). Reafirmando esse marco constitucional, outras normativas educacionais e dispositivos legais em forma de leis, decretos, portarias, resoluções e programas foram sendo publicados no Brasil. Pode-se destacar a LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a qual faz referência às necessidades educativas especiais de forma geral seguindo o princípio de educação para todos e ratifica no Artigo 2º “a igualdade para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988; 1996a).

Com relação à garantia dos direitos à educação no ensino superior, importantes iniciativas para a equiparação de oportunidades ocorrem, no Brasil, de forma mais consistente a partir do final da década de 90 e início do século XXI. A implementação das políticas de acessibilidade das pessoas com deficiência neste nível de ensino tem se fundamentado em diversos documentos legais e referenciais políticos e pedagógicos (MELO, 2009).

A retrospectiva histórica descrita abaixo foi baseada nos documentos que regulamentam o atendimento das pessoas com deficiência e outras NEE na educação superior.

De acordo com os documentos encontrados por esta pesquisa, a incorporação da educação especial pelas IES iniciou com a Resolução nº 2, de 24 de fevereiro de 1981 que autoriza a concessão de prorrogação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos com deficiência física, afecções congênicas ou adquiridas. Parece-nos ser

este o primeiro documento legal brasileiro que cita os alunos com deficiência no ensino superior (BRASIL, 1981).

Por considerar a necessidade de complementar os currículos de formação docentes e de outros profissionais que lidam com as pessoas com deficiência, a Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994 do MEC, recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, conteúdos referentes a esses aspectos 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. A portaria ainda recomenda a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

O Aviso Circular nº 277 de 08 de maio de 1996, do MEC, dá início às discussões sobre adaptação para acesso dos alunos com deficiência nas IES. Sugere aos reitores das instituições ajustes no processo seletivo, seja na elaboração do edital, realização dos vestibulares, seja na correção das provas, considerando as condições específicas de cada deficiência, a fim de facilitar o ingresso dessas pessoas à universidade (BRASIL, 1996b).

A Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999, em seu Artigo 1º, determina que sejam incluídos requisitos de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais conforme as normas em vigor nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização, reconhecimento e credenciamento de IES, bem como para sua renovação. Foi revogada pela Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 1999a; 2003b).

O Decreto nº 3.296 de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa “Portadora” de Deficiência. Com relação ao acesso ao ensino superior, também traz recomendações sobre adaptação do processo seletivo a serem solicitados pelos estudantes com deficiências. Destaca em seu Artigo 27º que o MEC deverá expedir instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos, conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa com deficiência (BRASIL, 1999b).

O Decreto nº 3.956/2001, de 8 de outubro de 2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas “Portadoras” de Deficiência ou Declaração de Guatemala, como também é conhecida. Sua importância advém das conceituações trazidas, como a de deficiência e de discriminação, embora não se pautem de forma direta no ensino superior. Também reafirma a plena integração à sociedade das pessoas com deficiência, defendendo a prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação com base na deficiência (BRASIL, 2001c).

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Libras e o seu Artigo 4º relaciona-se diretamente ao ensino superior:

o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, p.1).

A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, substituiu a Portaria nº 1.679/1999 e dispõe sobre requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências e reitera, de forma ainda mais específica, as condições para que as IES sejam credenciadas, além de terem seus cursos autorizados e reconhecidos. Toma como referência a Norma 9.050/1994 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que trata da Acessibilidade de Pessoas “Portadoras” de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. A Portaria estabelece requisitos mínimos de acessibilidade que as IES devem atender para cada tipo de deficiência (BRASIL, 2003b).

Em 31 de maio de 2004, a ABNT publica uma nova versão da NBR 9.050, estabelecendo critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construções, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade. Com isso, objetivando proporcionar a utilização de maneira autônoma e segura dos ambientes, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos para a maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção. Não se refere especificamente às IES, mas as contemplam em suas disposições (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004).

O Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que regula a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No seu artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. O cumprimento da norma de acessibilidade, neste caso, independe da matrícula de estudante com deficiência na IES. Determina ainda que caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e da educação superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos.

Também regulamenta:

[...] a aprovação de financiamento de projetos com a utilização de recursos públicos, dentre eles os projetos de natureza arquitetônica e urbanística, os tocantes à comunicação e informação e os referentes ao transporte coletivo, por meio de qualquer instrumento tais como convênio, acordo, ajuste, contrato ou similar (BRASIL, 2004d).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Artigo 18º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O documento define a pessoa surda e com deficiência auditiva, inclui a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. Também dispõe sobre a formação e certificação do professor, do instrutor e intérprete de Libras, o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, traz em seu Artigo 23º:

as instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. Parágrafo 1º: deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo (BRASIL, 2005b).

Dentro deste contexto vale ressaltar, também, em 2005, a criação do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, coordenado pela SEESP/SESu, objetivando promover a acessibilidade nas instituições públicas de educação superior, garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência. O Programa passou a receber propostas das universidades brasileiras, selecionando-as para receber apoio financeiro do MEC de acordo com o atendimento às exigências contidas nos editais. O Programa Incluir foi incorporado a partir de 2007 às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2005a, 2007a).

O Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores no sistema federal de ensino. Considera o PDI como um documento que subsidia as avaliações das IES e de seus cursos, sejam presenciais ou da Educação à Distância (EaD), devendo o documento especificar, com relação a infraestrutura física e instalações acadêmicas, dentre outros, o plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário às pessoas com NEE ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2006b).

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicado em 2007, são estabelecidas ações programáticas para o ensino superior. Com relação à inclusão de estudantes com NEE, destaca-se a ação 18:

desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e permanência de pessoas com deficiências e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL, 2007d).

No contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) é lançado em 2007 pelo MEC o PDE com o propósito de melhorar a educação nas escolas e IES brasileiras. Com relação às diretrizes para o fortalecimento da inclusão educacional, contempla a proposta de formação continuada de professores na Educação Especial, o acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior através do Programa Incluir, entre outras ações (BRASIL, 2007a).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o atendimento educacional especializado e em seu Art. 2º estimula a estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES, mediante apoio técnico e financeiro do MEC, a fim de “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência” (BRASIL, 2008d).

Em 2008, é implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representando um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com relação ao ensino superior, prescreve que a educação especial é efetivada por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Para que isso ocorra, são necessárias ações de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção de acessibilidade: na arquitetura, nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais didáticos e pedagógicos. Essas ações devem ser disponibilizadas desde os processos seletivos, como também no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008a).

Os princípios definidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são ratificados pela Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB/2008 e Conferência Nacional de Educação - CONAE/2010. O documento final da CONEB/2008 salienta:

na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008h, p. 64).

O Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 e o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 que aprova o texto e promulga como Emenda Constitucional, respectivamente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 e que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006; BRASIL, 2008b; 2009a).

O Artigo 24º do Decreto nº 6.949/2009, relacionado à educação das pessoas com deficiência, traz em seu parágrafo 5º:

os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009a).

O Decreto nº 7.234/2010, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre o PNAES que tem como objetivo democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e terminalidade no ensino superior, reduzindo as taxas de retenção e evasão e promovendo melhoria do desempenho acadêmico e a inclusão social pela educação. As ações de assistência estudantil também envolvem o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010b).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 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. Também esclarece em seu art. 1º que a oferta de ensino não se limita ao ensino básico, mas deve atender a todos os níveis. No seu artigo 5º, é definido o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo MEC, com a finalidade de promover o atendimento educacional especializado tanto na educação básica quanto na superior por meio de várias ações, dentre as quais engloba no seu §2º a estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES (BRASIL, 2011a).

O Decreto nº 7.612, também de 17 de novembro de 2011, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Esse plano possui quatro eixos de atuação, que são: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. Essa última, permeando os outros três eixos e relacionando-se aos aspectos físicos, de comunicação e afetividade. No âmbito do eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite, o MEC apoia as IFES, por meio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade (BRASIL, 2011b).

A Resolução do CNE/CP nº 1/2012, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, sugere a transversalidade e interdisciplinaridade das temáticas relativas aos direitos humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior; orienta que os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa fomentem e divulguem estudos e experiências realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos; estimulando ainda as IES para a realização de ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos (BRASIL, 2012e).

Também em 2013, o MEC publicou o documento “Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)”, com o objetivo de servir de subsídio para os avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis de ensino. Sendo assim, representa uma importante contribuição ao processo de formação continuada dos avaliadores que integram o Banco de Avaliadores do SINAES, clarificando conceitos e qualificando as reflexões acerca dos preceitos da acessibilidade e da educação inclusiva na educação superior (BRASIL, 2013b).

A Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, que aprova o PNE (2014-2024) e para cumprir a meta 12 de elevar a taxa de matrícula na educação superior para pessoas de 18 a 24 anos contempla como estratégias assegurar condições de acessibilidade nas IES, institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, devendo ser garantida a acessibilidade às pessoas com deficiência, entre outras (BRASIL, 2014a).

Cumprir destacar dentre os documentos elencados acima o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior como a política de financiamento mais estruturada nos anos de 2000, tornando-se a principal referência utilizada pelas instituições públicas de ensino superior para atender os estudantes com deficiências em suas dependências (SOUZA, 2010).

4.5 BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE

Inicialmente, optamos por abordar as produções acadêmicas *strictu sensu*, realizadas no contexto brasileiro, que versam sobre inclusão de estudantes com NEE no

ensino superior e, posteriormente, de forma mais específica, os estudos que tratam sobre os núcleos de acessibilidade e/ou serviços de apoio¹⁸ para atendimento a este alunado no ensino superior brasileiro objetivando relatar as constatações empreendidas nestes estudos.

O levantamento das dissertações e teses publicadas em meio eletrônico foi realizado nos meses de janeiro e fevereiro de 2014, utilizando-se como fontes de referências o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e os portais eletrônicos dos acervos das universidades que possuíam programa de pós-graduação em Educação.

A identificação e o levantamento da produção científica foram realizados através da utilização de palavras-chaves definidas a partir da lista de descritores do *Thesaurus Brasileiro de Educação*, por conter um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos específicos da educação. Além do *Thesaurus*, também foi considerada a experiência dos pesquisadores em trabalhos na área.

Assim, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves de forma associada nas fontes de dados para um maior refinamento da busca: “serviço de apoio, universidade, deficiência”. Tendo em vista que somente um trabalho foi encontrado, utilizaram-se em seguida outras palavras relacionadas ao acesso e permanência de alunos com necessidades especiais no ensino superior: “necessidade educacional especial, ensino superior”, “inclusão, deficiência, ensino superior”, “educação superior, necessidade especial”, “permanência, universidade, necessidades especiais”. Outras palavras-chaves foram utilizadas posteriormente (vestibular, núcleo de acessibilidade, aprendizagem, avaliação, acesso), porém sem resultados novos de busca.

Vale salientar que os resultados das buscas com as palavras-chaves elencaram grande número de publicações que envolviam a educação especial e inclusão, porém para fins deste trabalho só foram selecionados os que estavam diretamente relacionados ao ensino superior, mais especificamente, sobre o acesso e/ou permanência de estudantes com NEE nesse nível de ensino.

Foram encontrados 67 trabalhos relacionados a temática, sem recortes temporais e em todas as áreas de conhecimento, porém somente quatro deles tratavam diretamente

¹⁸ Nesta seção, utilizaremos o termo “serviço de apoio” em adição aos núcleos de acessibilidade porque os trabalhos pesquisados poderiam englobar também programas, serviços, grupos de apoio, entre outros, mesmo se a sua estruturação não configurasse um núcleo de acessibilidade como previsto pelo MEC.

sobre os núcleos de acessibilidade ou outros serviços de apoio no ensino superior. Sendo assim, foram estes os selecionados para análise, tendo em vista o foco do nosso estudo.

O Quadro 3 caracteriza as dissertações e teses que versam sobre serviços de apoio para estudantes com NEE no ensino superior.

Quadro 3 – Produção científica brasileira *strictu sensu* sobre os serviços de apoio para estudantes com NEE no ensino superior (2006-2012).

Ano	Autor	Título	Natureza	Instituição
2012	RAMALHO, M. N.	A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial.	Tese	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2007	DREZZA, E.J.	Inclusão no Ensino Superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo.	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo
2006	HAI DUKE, I.F.	A inclusão de acadêmicos com necessidades especiais na universidade: a influência do GT-AUNE no acesso ao ensino e aprendizagem.	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
2006	RAPOSO, P.N.	O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual.	Dissertação	Universidade de Brasília

Fonte: (CAPES, IBICT, 2014).

Constatou-se, como pode ser visto no Quadro 3 acima, que apenas quatro trabalhos foram publicados, sendo o primeiro no ano de 2006 e o último em 2012. Com relação ao tipo de instituição de origem, a tese de Ramalho (2012) trata-se de uma universidade estadual, as dissertações de Drezza (2007) e Haiduke (2006) são universidades privadas e a dissertação de Raposo (2006) de uma instituição pública federal.

A tese de Ramalho (2012), do tipo exploratória com uma abordagem quantitativa e qualitativa, objetivou avaliar as contribuições do Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) para a permanência e desempenho acadêmico dos seus alunos com deficiência no ensino superior. Os sujeitos da pesquisa foram alunos com deficiência, seus respectivos tutores especiais, professores e a coordenadora do Projeto. Para a coleta de dados do estudo de caso foram utilizados: análise documental, aplicação de questionários, entrevistas e registro de

observações de comportamento. Os resultados indicaram, dentre outros dados, que os sujeitos da pesquisa avaliaram o Programa de Tutoria Especial de forma positiva, alegando que o mesmo contribui tanto para a permanência dos alunos com deficiência na academia, quanto para o seu bom desempenho acadêmico. Diante dos achados, a autora levanta a tese de que o Programa de Tutoria Especial da UEPB é um tipo de AEE no ensino superior, com características e adaptações peculiares. Porém, ocorre de maneira distinta do AEE dimensionado pelo MEC para a educação básica. Aponta que a experiência é pioneira e que poderá ser socializada com outras universidades do país, uma vez que o MEC ainda não dispõe de uma política de AEE para o ensino superior.

O trabalho de Drezza (2007), com abordagem qualitativa e método estudo de caso, teve como objetivo estudar a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior a partir da análise das políticas internas e do trabalho do Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes (CAAD) da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), instituição privada de ensino, no período de 2004 a 2006. Foram adotados pesquisa documental, bibliográfica e relato de experiência sobre inclusão de alunos com deficiência da referida instituição. O autor indica que, através do CAAD, os alunos tiveram possibilidade de participação mais efetiva nas atividades acadêmicas, uma vez que o apoio fornecido minimizou as suas as dificuldades relacionadas ao acesso ao ambiente, materiais impressos ou a exposição oral em sala de aula. Destaca a necessidade de treinamento e orientação dos recursos humanos que compõem o quadro da instituição, bem como a comunicação entre departamentos e o serviço de apoio, a fim de alcançar as metas estabelecidas. Ademais, destaca a importância dos serviços de apoio para a efetivação de políticas públicas de inclusão nas universidades.

A pesquisa de Haiduke (2006), com abordagem qualitativa e método estudo de caso, verificou se as ações do grupo de professores denominado GT-AUNE (Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) contribuíram eficazmente para a inserção dos acadêmicos com necessidades especiais no meio acadêmico da PUC-PR, instituição privada de ensino. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica e de questionários aplicados aos professores participantes do GT-AUNE e alunos com necessidades especiais da PUC-PR. Tanto os professores quanto os alunos reconhecem a imperiosa necessidade de criação de grupos como o GT-AUNE pra que o processo de inclusão no ensino superior ocorra de forma satisfatória. A autora indica que houve avanços na luta pela inclusão, citando como bem sucedida a implantação do Laboratório de Acessibilidade na

biblioteca central da PUC-PR. Contudo, também elenca vários desafios a serem enfrentados, sendo que os principais são a necessidade de maior divulgação para os alunos com deficiência do trabalho desenvolvido pelo GT-AUNE, a participação da família desses educandos, o combate às barreiras atitudinais, a capacitação docente, além do envolvimento de toda a comunidade acadêmica para o sucesso da inclusão acadêmica dos alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito da universidade.

A autora ainda propõe como imprescindível a realização de pesquisas que abranjam mais instituições de ensino superior, além daquelas que abarquem sugestões sobre como otimizar o processo de inclusão nesse nível de ensino.

A dissertação de Raposo (2006), com abordagem qualitativa e método estudo de caso, buscou compreender o impacto do sistema de apoio na Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual. Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevista, técnica de complemento de frases, redação, observação e análise documental. Participaram do estudo três alunos com deficiência visual, seis alunos tutores especiais e sete professores dos cursos de pedagogia e ciências contábeis. Encontrou que o Programa de Tutoria Especial tem-se mostrado benéfico, especialmente, por realizar-se entre os alunos com e sem deficiência, estimulando a aprendizagem, o nível de competência curricular dos envolvidos, o nível de colaboração, o desenvolvimento da autoestima e o fortalecimento da capacidade de reflexão e de construção de conhecimentos pelos tutorados e pelos tutores. Foi observado que o treinamento para o uso de recursos e ferramentas técnicas e tecnológicas supriu as necessidades dos alunos com deficiência visual em termos de apoio instrumental. A autora sugere que, além do treinamento específico em ajudas técnicas e tecnologias assistivas, deve haver a orientação e acompanhamento dos participantes do Programa de forma contínua e sistematizada.

Os serviços de apoio prestados aos estudantes com deficiência foram mencionados, embora não se constituísse objeto de estudo, em outras pesquisas brasileiras que buscavam analisar as políticas educacionais inclusivas em realidades pontuais de universidades, a exemplo de Fortes (2005), Auad (2007), Mota (2008), Chahini (2010), Melo (2011), Azevedo (2012), Ferreira (2012), Santos (2013) e Souza (2014), entre outros, além do trabalho de Castro (2011) que faz uma análise multicampi.

A pesquisa de Souza (2014), realizada com gestores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), revelou na visão dos entrevistados que a política institucional

de inclusão educacional está se constituindo no sentido de possibilitar a inserção educacional de estudantes com baixa renda ou minorias raciais, pela política de cotas, concessão de bolsas e apoio pedagógico. Já no que se refere a estudantes com NEE, os pesquisados constataram a existência de ações direcionadas aos estudantes com deficiência, apontando a criação do Núcleo de Acessibilidade e da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) como ações efetivadas em prol da inclusão educacional. A CAE, parte do organograma da universidade e com sede própria, é constituída de uma equipe multidisciplinar que responde, institucionalmente, pela elaboração e implantação das políticas de inclusão educacional na instituição. A autora do trabalho considera o surgimento da CAE um salto qualitativo no que tange ao reconhecimento, por parte da Administração Central da UFSC, da importância do desenvolvimento de política institucional de inclusão educacional direcionada aos estudantes com deficiência.

Ainda a despeito do estudo de Souza (2014) são especificadas as ações desenvolvidas pelo núcleo de acessibilidade da UFSC: atualização constante das informações sobre os estudantes com deficiência matriculados na UFSC; orientação e suporte aos professores, garantindo um espaço de acolhimento e discussão acerca das adequações necessárias à prática pedagógica cotidiana; realização de avaliações funcionais dos estudantes com deficiência, buscando recursos pedagógicos e outros necessários para suas atividades de formação; orientação ao trabalho de estudantes-bolsistas de graduação de diferentes áreas de conhecimento que atuam em sala de aula e demais espaços acadêmicos, auxiliando a atender às necessidades específicas de cada acadêmico com deficiência; interlocução com diversos setores da UFSC, de forma a viabilizar o acesso dos estudantes com deficiência a diferentes espaços/atividades na universidade; e apoio à pesquisas e extensões universitárias que visem ampliar o conhecimento das deficiências e as iniciativas de inclusão social nos ambientes escolar e urbano.

Santos (2013) pesquisou em sua tese as políticas e ações institucionais para permitir o acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior, sendo que, no Brasil, foram investigados os contextos da Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal de Uberlândia. A autora considera que as IFES ainda não são inclusivas e ainda transfere para os alunos com deficiência o esforço de se adequar ao contexto universitário. Porém, relata que, embora lentamente, os serviços de apoio existentes nas universidades estão conseguindo organizar ações e encaminhamentos

articulados com os demais órgãos institucionais no intuito de delinear o esboço de uma política institucional de inclusão.

Ferreira (2012), ao fazer uma análise da construção das políticas educacionais inclusivas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), destaca a identificação de alguns avanços no processo de inclusão dos alunos com NEE na instituição, porém ainda discretos, insuficientes e restritos às ações pontuais e setoriais, precisando de ampliação e consolidação enquanto política educacional inclusiva. Na UFMA, a partir de sua efetiva institucionalização, o Núcleo de Acessibilidade (NUACE) assumiu a responsabilidade de implantar uma política de educação superior na instituição, devendo cumprir o papel de articulador frente às ações destinadas à inclusão da pessoa com deficiência. De fato, as principais ações identificadas para a inclusão das pessoas com deficiência na instituição são decorrentes da atuação de seu núcleo.

Azevedo (2012) faz uma análise acerca das políticas públicas e educacionais traçadas para viabilizar a inclusão educacional e social do discente cego na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A autora cita que os discentes que contam com o suporte na universidade têm maiores chances de concluir seus cursos com qualidade. Na referida instituição existe o Núcleo de Educação Especial (NEDESP), que fornece suporte pedagógico aos alunos cegos através da disponibilização de material adaptados e de assessoria aos professores sobre as práticas pedagógicas mais apropriadas. Também oferece aos alunos noções básicas de locomoção e mobilidade pelo campus, a fim de que a partir do seu reconhecimento os estudantes possam se locomover com segurança e autonomia.

O estudo de caso realizado por Melo (2011) na UFRN, analisando questões de acessibilidade física e curricular para um aluno cego, também evidencia o trabalho desenvolvido pela CAENE em articulação com o Espaço Inclusivo na Biblioteca Central e o Laboratório de Acessibilidade, propiciando ao aluno cego o acesso à informação e ao conhecimento. O autor compara os resultados do seu estudo em 2011 com uma dissertação realizada 2005 também com alunos cegos, apontando que houve um avanço da instituição ao criar o núcleo de acessibilidade para suprir uma necessidade política de garantia de acesso e permanência para as pessoas com deficiência, prevista em estudos anteriores.

Na tese de Castro (2011), a entrevista proposta ao coordenador do núcleo, serviço ou programa teve o objetivo de identificar as ações, os serviços e os recursos oferecidos aos alunos com deficiência em 13 universidades públicas de diferentes

regiões brasileiras, permitindo conhecer a realidade das instituições. Foram citadas muitas mudanças e ações implementadas nas universidades (não necessariamente a partir do núcleo de acessibilidade) para a melhoria das condições de acesso e permanência, entre elas: participação dos serviços de apoio na equipe do processo seletivo; fornecimentos de recursos e serviços de acessibilidade durante o processo seletivo; instruções em Libras no site do vestibular; comunicado às coordenações de curso que um candidato com deficiência foi aprovado no vestibular; informações aos ingressantes sobre o programa ou serviço de apoio; AEE ou outras ações de apoio pedagógico aos alunos; flexibilização curricular; acompanhamento e atendimento psicossocial, psicológico e/ou do serviço social; fornecimento de recursos e serviços de tecnologias assistivas e material didático adaptado aos alunos com deficiência; bolsas de estudos para alunos com deficiência; adequações para a promoção de acessibilidade física e comunicacional; monitores/tutores/bolsistas junto aos alunos com deficiência; biblioteca digital e sonora; orientações aos professores sobre os alunos com deficiência; contato periódico com os coordenadores de cursos; eventos e cursos de formação continuada sobre temáticas referentes a inclusão para a comunidade universitária; reuniões com a gestão institucional, com os Centros universitários, com os Conselhos administrativos; pesquisa e projetos de extensão; divulgação dos serviços de apoio aos estudantes com deficiência, entre outros.

Ainda na pesquisa de Castro (2011), os alunos com deficiência entrevistados citaram os núcleos de acessibilidade como o principal facilitador da permanência bem sucedida nas universidades. A autora salienta que, de modo geral, as universidades estão desenvolvendo ações, porém, ainda não são suficientes para a permanência e participação dos alunos com deficiência.

Chahini (2010) cita o Núcleo Pró-acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação criado na Universidade Federal do Maranhão em 2009 como uma iniciativa a partir do Programa Incluir para favorecer a inclusão no ensino superior, sendo fornecido suporte técnico e atendimento especializado aos alunos com NEE.

A dissertação de Mota (2008), ao realizar uma análise sobre a possibilidade de inclusão de estudantes com NEE no ensino profissionalizante da Escola Agrotécnica Federal de Catu/Bahia, descreve as ações dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs) de seus três campi: organização de eventos, realização de parcerias, sensibilização da comunidade acadêmica sobre a inclusão educacional, combate às barreiras arquitetônicas, estruturação do projeto de

acessibilidade, elaboração de um projeto para capacitação de docentes e técnico-administrativos, entre outros. A autora pondera que os NAPNEs nessas instituições foram implantados e apresentaram uma movimentação no sentido de promover a inclusão dos alunos com NEE, considerando bom o nível de alcance do Programa que possibilitou a implantação dos Núcleos. Ainda assim, lista diversas sugestões que contribuirão para enfrentar os desafios que a inclusão estabelece como resultado do estudo realizado, por exemplo, fortalecer as ações do NAPNE, por meio de atendimento, acompanhamento e orientações para servidores, pais e alunos e comunidade local; ampliação das formações continuadas para docentes na área de educação inclusiva, estabelecer um sistema de troca de informações sobre inclusão com outras instituições, combate às barreiras atitudinais, entre outros.

Auad (2007), ao mapear as redes sociais de alunos universitários com deficiência física a partir de uma leitura psicodramática, encontrou como principal obstáculo enfrentado por esses estudantes no campus da Universidade de Brasília (UnB) as barreiras arquitetônicas. Os alunos situam como relevante o Programa de Apoio aos Alunos com Necessidades Especiais (PPNE) para a promoção de condições de permanência na universidade, sendo descritas diversas ações realizadas através de grupos de trabalho do Programa, inclusive no acesso e no uso dos espaços e instalações da UnB.

O estudo de Fortes (2005) analisa como ocorria a inclusão de alunos com deficiência visual na UFRN e encontrou que, mediante a chegada desses alunos, foi instituída uma comissão formada por docentes com o objetivo de elaborar diretrizes para o atendimento educacional da pessoa com deficiência na universidade.

As pesquisas *strictu sensu* sobre os núcleos de acessibilidade e/ou serviços de apoio nas IES brasileiras ainda são escassas e, de forma geral, destacam a importância dos mesmos para a efetivação de políticas públicas de inclusão nesse nível de ensino, porém indicam a necessidade de consolidar e otimizar a qualidade dos serviços prestados pelos núcleos/programas com vistas a promover a inclusão no ambiente acadêmico.

Esta pesquisa realizou também uma busca em periódicos específicos da área de educação e educação especial, com o objetivo de levantar a produção de artigos acerca dos núcleos de acessibilidade ou serviços de apoio para estudantes com NEE no ensino superior brasileiro.

No mês de setembro de 2014 buscou-se na Revista Brasileira de Educação Especial, utilizando a palavra-chave “ensino superior”, sendo encontrados 6 trabalhos nesse nível de ensino relacionado ao atendimento de estudantes com NEE. Destes, nenhum era relacionado particularmente aos serviços de apoio/núcleo de acessibilidade (MANENTE; RODRIGUES; PALAMIN, 2007; LAMÔNICA et al., 2008; CRUZ; DIAS, 2009; LACERDA; GURGEL, 2011; DUARTE et al., 2013; CASTRO; ALMEIDA, 2014).

No entanto, cabe destacar o estudo de Castro e Almeida (2014) que faz referência aos núcleos de acessibilidade implantados nas IES. O trabalho objetivou identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior. Dentre outros participantes do trabalho de campo, 12 coordenadores de serviço de apoio concederam entrevistas que abordaram, dentre outros aspectos, ações, legislação específica sobre ingresso e permanência, considerações e/ou sugestões com vistas a inclusão nesse nível de ensino.

Ao utilizar a palavra-chave “universidade” na Revista Brasileira de Educação Especial, os resultados de busca mostraram 230 trabalhos. Assim, foi realizada uma leitura minuciosa dos títulos, palavras-chaves e/ou resumos a fim de relacionar somente os que tivessem relação com o acesso e permanência de alunos com NEE no ensino superior, sendo selecionados cinco trabalhos (FERREIRA, 2007; GUARINELLO et al., 2008; FRANCO, 2009; SILVA; MELETTI, 2010; SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

Destes, somente o artigo de Ferreira (2007) se referia a um sistema de apoio a estudantes com NEE no ensino superior. A autora relata a experiência desenvolvida pelo PROENE – Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com o fim de compartilhar reflexões, dificuldades, desafios e proposições com os pares de outras IES envolvidos nesta modalidade de atendimento ou que pretendam criar o seu próprio serviço, conforme as especificidades de suas realidades. Entre várias ações do Programa, citam-se: proposição de criação ou de alteração das normas internas da instituição (estatuto, regimento e resoluções); discussão da situação, orientação e sugestões apropriadas ao caso, com os coordenadores de curso, professores, familiares, entre outros; mediação junto às instâncias para a concretização dos apoios institucionais necessários para a promoção da acessibilidade física; aquisição ou

adaptação de recursos instrucionais e educacionais necessários à eliminação de barreiras pedagógicas; produção e distribuição de material informativo sobre NEE, com sugestões importantes à eliminação de barreiras atitudinais; desenvolvimento de pesquisas; disponibilização de voluntários para atuar junto aos estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas; realização de cursos para servidores da instituição sobre as questões de diversidade, acessibilidade e sociedade inclusiva; assessoramento na adequação e funcionalidade dos projetos de construção ou reformas, nas dependências da UEL ou em prédios sob a sua responsabilidade, necessárias à eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas; intercâmbio com IES visando informações e experiências sobre procedimentos, processo e resultados da inclusão de pessoas com NEE no ensino superior.

Em outubro de 2014, foi feito um levantamento dos artigos na Revista de Educação Especial de Santa Maria, utilizando-se a palavra-chave “ensino superior”. Foram encontrados 12 artigos que tratavam do acesso e permanência de estudantes com NEE nesse nível de ensino, porém nenhum tratava de núcleos de acessibilidade (RODRIGUES, 2004; MOLON; FREITAS, 2006; PACHECO; COSTAS, 2006; PEREIRA, 2008; MIRANDA, 2009; DUARTE; FERREIRA, 2010; COSTA; DENARI, 2013; COSTA; KELMAN, 2013; ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014; CAMBRUZZI; DAMIANI, 2014; MARQUES; GOMES, 2014; VIEIRA, 2014).

Ao usar a palavra-chave “universidade”, foram encontrados mais dois artigos sobre a temática, porém, igualmente não abordavam os núcleos de acessibilidade (MOREIRA, 2005; AUAD; CONCEIÇÃO, 2009).

Prosseguindo com o levantamento neste mesmo mês e ano, realizou-se ainda uma busca na Revista Brasileira de Educação com as palavras-chaves “ensino superior” e “universidade; inclusão”. Como não apareceram resultados, ainda foi acessado cada volume da revista publicado até o momento e somente encontrado um estudo sobre a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior (OLIVEIRA, 2013).

Os trabalhos e resumos publicados pelo Grupo de Trabalho (GT) -15 (Educação Especial) no âmbito das Reuniões Nacionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) disponibilizados no site da Associação (23^a a 36^a Reunião Anual) também foram consultados. Foram achados três trabalhos sobre inclusão de alunos com NEE no ensino superior, porém nenhum se relacionava com núcleo de acessibilidade para esses estudantes (LORENZINI, 2006; THOMA, 2006; FISCHER, 2010).

Sendo assim, os trabalhos acerca dos serviços de apoio pesquisados nas revistas (Revista Brasileira de Educação Especial, Revista de Educação Especial de Santa Maria e Revista Brasileira de Educação) e nos trabalhos e resumos publicados pelo GT-15 (Educação Especial) nas Reuniões Nacionais da ANPED, somente foi encontrado o trabalho de Ferreira (2007), como mencionado, intitulado “Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais” na Revista Brasileira de Educação Especial.

O levantamento da produção científica demonstra que o acesso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior é um tema que tem sido explorado pelos pesquisadores no contexto brasileiro, porém ainda são escassos os trabalhos em nível *strictu sensu* e também os artigos científicos focando os núcleos de acessibilidade.

É premente que novas pesquisas sobre os núcleos de acessibilidade sejam realizadas, tendo em vista a importância que esses serviços assumem no atual sistema educacional brasileiro para o atendimento oferecido aos estudantes com NEE e a garantia da democratização do ensino superior.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, explicita-se a metodologia e os procedimentos de pesquisa adotados para obtenção dos objetivos propostos.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa realizada é do tipo descritiva, na qual segundo Gil (2010), Carmo e Mansur (2005) objetiva a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Ainda de acordo com Carmo e Mansur (2005), embora a pesquisa descritiva não tenha compromisso de explicar os fenômenos que descreve, serve de base para leituras diversas conforme escopo conceitual do interessado.

A natureza da pesquisa influenciou na decisão por alguns procedimentos de coleta e análise de dados que possibilitassem a apreensão da realidade examinada. Com isso, optou-se por utilizar uma abordagem quantitativa, associada a alguns aspectos qualitativos a fim de valorizar tantos aspectos objetivos quanto à riqueza de detalhes existentes. Ou seja, optou-se por estudar o quantitativo de núcleos de acessibilidade destinados aos estudantes com deficiência existentes nas universidades federais da região nordeste enriquecido com a abordagem qualitativa de descrição e explicação desses dados.

Segundo Neves (1996), os pontos de vista quantitativo e qualitativo não se contrapõem; na verdade, complementam-se. Sendo assim, ainda de acordo com o autor, combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos; por outro lado, a omissão no emprego de métodos qualitativos, num estudo em que se faz possível e útil empregá-los, empobrece a visão do pesquisador quanto ao contexto em que ocorre o fenômeno.

Para Creswell (2010, p.238), “os problemas abordados pelos pesquisadores das ciências sociais e da saúde são complexos, e o uso de abordagens qualitativas ou quantitativas em si é inadequado para lidar com essa complexidade”.

Assim, a ideia de combinar métodos quantitativos e qualitativos como modos de examinar o mesmo problema de pesquisa nomeada por Denzin (1970) como “triangulação intermétodos” é apoiada ainda por autores como Flick (2009). Kelle

(2001) defende que essa associação produz um retrato do fenômeno em estudo de forma mais completa do que o alcançado por um único método.

Sobre as possibilidades de associação de abordagens quantitativas e qualitativas propostas por Flik (2009), neste trabalho os resultados buscaram obter um conhecimento mais amplo sobre o tema investigado. Os dados quantitativos e qualitativos focalizaram aspectos diferentes de uma questão e suas análises complementaram-se entre si. Ou seja, o método qualitativo foi utilizado tanto no desenvolvimento das questões do instrumento e nas categorias de respostas, mas também na interpretação e clarificação dos dados quantitativos.

O estudo também buscou fundamentação junto à pesquisa bibliográfica.

Segundo Martins (2010), a pesquisa bibliográfica deve ser o ponto de partida de toda pesquisa, sendo realizada através do levantamento de informações devidamente publicadas em livros, revistas, jornais, sites da internet e outras fontes escritas confiáveis para a realização da coleta de material. É elaborada com o propósito de fundamentar teoricamente o trabalho, bem como fornecer um panorama do atual estágio do conhecimento referente ao tema (GIL, 2010).

5.2 PARTICIPANTES

Do total das 18 universidades federais da região nordeste (ilustrada na Figura 1), participaram do estudo 12 delas através dos seus respectivos coordenadores de núcleos de acessibilidade. Por ordem de localização no mapa, são elas:

- 1) Universidade Federal do Maranhão – UFMA;
- 2) Universidade Federal do Ceará – UFC;
- 3) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN;
- 4) Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA;
- 5) Universidade Federal da Paraíba – UFPB;
- 6) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE;
- 7) Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE;
- 8) Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF;
- 9) Universidade Federal de Alagoas – UFAL;
- 10) Universidade Federal de Sergipe – UFS;
- 11) Universidade Federal da Bahia – UFBA;
- 12) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Foram excluídas do estudo seis universidades, uma por não enviar a Carta de Anuência (Universidade Federal do Cariri - UFCA) e cinco por não apresentarem núcleos de acessibilidade em suas instituições durante a realização desta pesquisa (Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB).

Figura 1 – Universidades Federais por estado da região nordeste brasileira.



Fonte: autoria dos pesquisadores.

5.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados da pesquisa foi utilizado um questionário (APÊNDICE A) como técnica de interrogação junto aos coordenadores dos núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro.

Para Lakatos e Marconi (1996), as vantagens da utilização do questionário para a coleta de dados incluem: atingir um maior número de pessoas simultaneamente;

abranger uma área geográfica mais ampla; diminuir o risco de distorção, pela não influência do pesquisador; possibilidade de anonimato e mais flexibilidade de tempo e horário para responder; obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas; entre outras.

Segundo Nesbary (2000), Sue e Ritter (2007) apud Cresweel (2010), a coleta de dados de um levantamento pode envolver a criação de um questionário na web ou na internet e administrado on-line, como adotado neste estudo.

O questionário eletrônico foi composto em sua maioria de questões fechadas elaboradas pelos pesquisadores com base nos documentos legais e normativos em âmbito nacional que trata da política de inclusão de alunos com NEE no ensino superior, especialmente, sobre aspectos relacionados aos núcleos de acessibilidade.

Tendo em vista a análise acerca da forma de envio do questionário através de correios tradicional ou eletrônico, optou-se por utilizar os recursos da tecnologia da informação e comunicação, devido maior praticidade, velocidade na obtenção de respostas, custos reduzidos e segurança na coleta de dados. De acordo com Moura e Ferreira (2005):

o advento da internet faz com que os questionários administrados por correio eletrônico (enviados por e-mail para serem preenchidos no computador pessoal do respondente e devolvidos também por e-mail), bem como os questionários disponíveis em determinadas páginas da rede (a serem preenchidos na própria rede e respondidos automaticamente) angariarem cada vez mais popularidade entre os pesquisadores nacionais e estrangeiros. Esses questionários oferecem maior garantia de anonimato e são capazes de atingir um grande número de pessoas de diferentes regiões geográficas num curto espaço de tempo a um custo bastante baixo (MOURA; FERREIRA, 2005, p. 71-72).

O questionário utilizado para coleta de dados foi dividido em três partes, a saber:

- a) Caracterização do coordenador do núcleo de acessibilidade com questões sobre: formação acadêmica, pós-graduação, tempo de atuação como coordenador, tempo de atuação na função que exerce na universidade.
- b) Caracterização da universidade federal com questões sobre: nome, sigla, existência de documento institucional que dispunha sobre o atendimento educacional de alunos com deficiência e quantidade de núcleos de acessibilidade implantados na universidade.
- c) Caracterização do núcleo de acessibilidade com questionamentos sobre: nome do núcleo, ano de criação, vinculação administrativa, presença de unidade

orçamentária própria, presença de acessibilidade física no espaço interno e entorno do núcleo, composição da equipe de trabalho, tipo de NEE apresentadas pelos alunos acompanhados pelo núcleo, nível e modalidade de ensino que presta apoio, parcerias, ações desenvolvidas, serviços e/ou recursos de tecnologia assistiva disponibilizados, sugestões apontadas pelo coordenador para melhoria do núcleo de acessibilidade.

5.4 PROCEDIMENTOS

Foram realizados os seguintes procedimentos para a consecução da pesquisa.

5.4.1 Procedimentos éticos

Para a realização do estudo foram tomados como referência os procedimentos éticos em observância a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que fundamenta as pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012f).

Os reitores e os coordenadores dos núcleos de acessibilidade das universidades federais participantes do estudo foram solicitados, por e-mail, a assinarem a Carta de Anuência (APÊNDICE B) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, (APÊNDICE C), declarando a concordância da instituição em participar da pesquisa e a concordância em participar voluntariamente na condição de informante da pesquisa, respectivamente.

5.4.2 Procedimentos para elaboração e validação do questionário

Etapa 1 – Elaboração do instrumento.

Como já referido, antes da elaboração do instrumento de coleta de dados, foi feita uma pesquisa bibliográfica na busca de trabalhos científicos que abordassem sobre a temática dos núcleos de acessibilidade para estudantes com NEE no ensino superior, na tentativa de contribuir com o nosso estudo. Ao se constatar a escassez de trabalhos científicos sobre o assunto, especificamente, sobre a organização e funcionamento destes núcleos no contexto brasileiro, optou-se pela formulação de um instrumento com

base nos pressupostos políticos e legais vigentes no Brasil já referenciados no item “O direito dos alunos com NEE ao ensino superior: principais marcos legais brasileiros”.

Etapa 2 – Apreciação por estatísticos.

Após a elaboração preliminar, o instrumento foi apreciado por duas profissionais estatísticas, tendo em vista a proposta do estudo em parte quantitativa. Esse momento foi muito importante, pois possibilitou adequar o formato das questões de modo a facilitar posteriormente na organização e tratamento dos dados durante a análise estatística.

Etapa 3 - Apreciação por juízes externos.

De posse do instrumento com as adequações realizadas pelos estatísticos, o mesmo foi encaminhado para três juízes externos, selecionados intencionalmente em função da experiência destes na área da investigação. Na seleção desses juízes foram levados em consideração os seguintes critérios:

- a) ter formação e/ou experiência em educação especial e/ou inclusiva;
- b) ter experiência em gestão de serviços de apoio para estudantes com NEE no ensino superior.

Portanto, o quadro de juízes externo foi composto por uma docente de uma universidade estadual do nordeste, uma servidora técnica de uma universidade estadual do sudeste e uma gestora representante de uma Secretaria de Educação do centro-oeste brasileiro.

Os juízes receberam um convite contendo orientações para a avaliação do questionário (APÊNDICE D), bem como o instrumento de pesquisa. Eles poderiam avaliar o conteúdo do instrumento, analisando a distribuição, pertinência, completeza e características das questões, realizar críticas e sugestões tendo em vista os objetivos do estudo. O tempo médio de devolução do instrumento pelos juízes foi de 25 dias.

Gil (2010) reforça o uso de um comitê de juízes para a validação do conteúdo do instrumento, a partir da avaliação subjetiva da adequação das questões para o estudo do fenômeno.

Etapa 4 – Verificação da apreciação feita pelos juízes externos e adequações.

Nessa etapa, foram verificadas as sugestões realizadas pelos juízes, sendo as principais: adequação de terminologias, condensamento de questões que se repetiam, acréscimo de conteúdos referentes às ações possíveis de serem desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade e adequação da ordem das perguntas de acordo com a complexidade da questão.

Todas as observações sinalizadas pelos juízes foram acatadas pela pertinência e relação com o objeto de estudo. Com as adequações realizadas, o texto apresentou-se mais sistematizado e coerente.

Finalizado esta etapa de construção, procedeu-se com a etapa seguinte: teste piloto.

Etapa 5- Realização de teste piloto.

Após a apreciação e adequação do instrumento tanto do ponto de vista de conteúdo como do aspecto estatístico, foi realizado um teste piloto do questionário visando a sua validação final. Para tanto, foi convidado a responder o instrumento um coordenador de núcleo de acessibilidade de uma instituição de ensino superior estadual do nordeste que não integrou os participantes do estudo. A escolha desse coordenador foi realizada com base nos mesmos critérios levados em consideração para escolha dos juízes externos. O coordenador que participou do teste piloto julgou o instrumento adequado para a realização da pesquisa, ressaltando que era um pouco extenso, mas que seu formato tinha facilitado o preenchimento das questões.

Segundo Freitas et al. (2000) o pré-teste tem o objetivo de refinar o instrumento, visando garantir que irá medir aquilo a que se propõe, de fato. Na análise, deve-se observar se todas as questões foram respondidas corretamente, se as respostas não indicam dificuldade quanto ao entendimento da questão e quanto à forma de preenchimento do questionário.

Para Gil (2010), devem ser considerados no pré-teste os aspectos que seguem: introdução, clareza e precisão dos termos, quantidade, forma e ordem das perguntas.

Ao término da aplicação do teste, sem haver considerações visando novas adequações, o instrumento foi validado para iniciar a coleta de dados.

5.4.3 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, foram realizados os seguintes procedimentos:

Etapa 1 - Levantamento junto ao MEC do nome das universidades federais da região nordeste, bem como os nomes dos reitores e coordenadores dos núcleos de acessibilidade nessas universidades e seus respectivos contatos.

Etapa 2 – Envio pela Diretoria de Políticas de Educação Especial - DPPE da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do MEC, de um Ofício Circular (ANEXO A) aos coordenadores dos núcleos de acessibilidade informando sobre o “I Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica: conjugando igualdade e diferença como condição para assegurar o direito ao direito” que iria acontecer na cidade do Natal/RN em novembro de 2014. O evento foi organizado pelo MEC em parceria com a UFRN (instituição proponente desta pesquisa) e objetivava a formação continuada de gestores e educadores da educação superior e apresentação de experiências e projetos desenvolvidos para inclusão de estudantes com NEE. Além do informativo divulgando o congresso, foi enviado também um questionário de pesquisa para ser preenchido pelos coordenadores de núcleos, como propósito de conhecer a realidade desses serviços no contexto brasileiro, cujos resultados seriam socializados durante o evento.

Etapa 3 – Controle de recebimento de respostas por e-mail através de uma planilha e reenvio dos convites.

O questionário, depois de respondido pelos coordenadores de núcleos de acessibilidade, deveria ser devolvido, também por e-mail, para o endereço eletrônico do evento (incluircongressonacional2014@gmail.com) durante o período de 13 de agosto a 05 de setembro de 2014.

Os pesquisadores acompanharam o recebimento das respostas pelo e-mail. Apesar de estabelecido o prazo para devolução, alguns questionários só foram retornados no final do mês de outubro, em função da dificuldade para contato e obtenção das respostas dos coordenadores. Nestes casos, foram enviados e/ou reenviados o convite e os anexos para os e-mails dos coordenadores de núcleos que não haviam respondido até a data da devolução prevista inicialmente. Esse procedimento

visou garantir um maior número de respostas dos coordenadores. De fato, todos os coordenadores de núcleos de acessibilidade responderam ao instrumento.

Creswell (2010) reforça o acompanhamento durante o levantamento a fim de obter um alto índice de respostas dos participantes.

Concomitantemente ao reenvio do questionário aos coordenadores, os pesquisadores remeteram a Carta de Anuência para os reitores para solicitação de autorização da pesquisa nas referidas instituições e o TCLE para os coordenadores dos núcleos de acessibilidade.

5.4.4 Procedimentos de análise dos dados

Após a coleta dos dados, foi realizada a organização e classificação das informações, seguida de sua análise. Sobre as principais finalidades da fase de análise, Minayo et al. (1994, p. 69) apontam “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte”.

Essa etapa envolve a “classificação e organização das informações; estabelecimento das relações existentes entre os dados coletados (pontos de divergência, pontos de convergência, tendências e regularidades) e tratamento estatístico dos dados” (CARVALHO, 2000, p. 159).

A fim de não identificar os participantes da pesquisa, utilizou-se a codificação das instituições/coordenadores de núcleo de acordo com a ordem de recebimento das respostas pelos pesquisadores. Os participantes da pesquisa foram: NE1, NE2, NE5, NE6, NE8, NE9, NE11, NE12, NE13, NE14, NE15, NE17. As instituições NE3, NE4, NE7, NE10, NE16, NE18 não participaram do estudo pelos motivos já expostos.

As informações obtidas foram organizadas e submetidas à análise qualitativa e quantitativa buscando-se a compreensão do significado dos dados.

Para a análise estatística descritiva foram utilizados os dados obtidos através das questões fechadas do questionário, a partir do programa EXCEL.

Com relação ao tratamento dado à análise qualitativa, esta se deu por meio da análise de conteúdo das respostas dos participantes às questões abertas do questionário.

Para Bardin (2011, p.44), a análise de conteúdo compreende “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos

de descrição do conteúdo das mensagens” e tem a intenção de obter a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Para a utilização da técnica de análise de conteúdo, considerou-se o modelo de análise temática proposto por Bardin (2011) que compreende os seguintes procedimentos metodológicos: categorização, inferência e interpretação.

Para tanto, foram realizadas: a) leituras cuidadosas e exaustivas das respostas; b) identificação de temas recorrentes; c) criação de categorias e d) tratamento dos resultados e interpretação (MINAYO, 2007).

Para a discussão dos dados, foram organizados tópicos temáticos criados a partir dos objetivos do estudo, sendo:

- Organização dos núcleos de acessibilidade para atendimento aos estudantes com NEE;
- Tipos e quantidade de estudantes com NEE atendidos pelos núcleos de acessibilidade;
- Ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade;
- Sugestões para a melhoria dos núcleos de acessibilidade.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste item, passamos a descrever e analisar com base nos tópicos temáticos os resultados da pesquisa realizada.

6.1 ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE PARA ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM NEE

No ensino superior, cabem as IFES a estruturação de núcleos de acessibilidade como um setor fundamental para articular a efetivação das políticas de inclusão de estudantes com NEE nesse nível de ensino.

No nordeste brasileiro, essa perspectiva já foi concretizada em 12 universidades federais. Todos os coordenadores que responderam ao instrumento de pesquisa informaram a existência de um núcleo de acessibilidade em sua universidade, mesmo aquelas com diversos campi.

Como lembram Pacheco e Costas (2005), se faz necessário aos sistemas de ensino que constituam e façam funcionar, de fato, um setor responsável pela educação especial, dotado de pessoal, recursos materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Ao serem questionados acerca da presença de documento institucional que dispõe sobre o atendimento de alunos com NEE, sete coordenadores informaram que a universidade possuía, sendo que seis declararam tratar-se de Resoluções (NE2, NE6, NE11, NE12, NE13 e NE15) e um pontuou o Projeto Pedagógico Institucional – PPI (NE9).

Os coordenadores de núcleos NE2 e NE6 citaram Resoluções aprovadas em 2013 que dispõem sobre o atendimento a estudantes com deficiência, nas instituições; o coordenador NE9 citou o Projeto Pedagógico Institucional (não especificou o ano); o coordenador NE11 citou uma Resolução de 2010 que dispõe sobre os direitos dos alunos com NEE na instituição, uma Resolução de 2013 que dispõe sobre o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação, além de duas Resoluções de 2014, uma que estabelece normas sobre a política institucional de informação acessível e outra que dispõe sobre a concessão de bolsa acessibilidade para estudantes com deficiência, além do Regimento Interno da Biblioteca Central; o coordenador NE12 citou uma Resolução de 2014 que dispõe sobre a criação de um setor de Ações Afirmativas, o

documento orientador para a implementação do Programa de Inclusão das Pessoas com NEE na instituição e uma Minuta de Resolução acerca do atendimento educacional a estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas; o coordenador NE13 citou três Resoluções de 2014, uma que dispõe sobre direitos acadêmicos, outra sobre Ações Inclusivas e a última que trata da Tutoria Inclusiva; o coordenador NE15 citou uma Resolução de 2009, porém, não especifica o teor.

Verifica-se que a publicação da maioria desses documentos foi recente, nos anos de 2013 e 2014 e trata-se de atos normativos de diversas instâncias¹⁹ da universidade com o intuito de nortear e respaldar as ações que devem ser empreendidas para a inclusão de alunos com NEE.

O PPI deve configurar-se como um documento de referência institucional para a execução da política acadêmica que oriente a reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, da política de Pós-graduação, da política de Pesquisa e da política de Extensão. Segundo o Decreto nº 5.773/06, que dispõe sobre o a regulação, supervisão e avaliação de IES e de cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, o PPI deve estar contido no PDI. No entanto, nenhum coordenador citou o último documento (BRASIL, 2006b; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE; 2010b).

Salienta-se que o PDI passou a configurar-se como fonte de avaliação das IES, a partir da edição da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o SINAES. Atualmente, é um documento que subsidia as avaliações externas, tanto institucionais como de cursos, sejam presenciais ou da Educação à Distância (EaD). Sua formatação requer coerência tanto com as dimensões estabelecidas pelo SINAES como os dispositivos legais de orientação à sua elaboração, destacando-se o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, o qual insere no Art. 16 como elemento a constar no PDI com relação a infraestrutura física e instalações acadêmicas:

plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras²⁰ de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e

¹⁹ Os nomes dos Conselhos Universitários ou outros órgãos foram resguardados para preservar a identidade das instituições.

²⁰ Nomenclatura usada no documento.

informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras (BRASIL, 2006b).

Considerando-se que todo processo de inclusão educacional tem início com a sua inserção nos PDIs e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), cabe aos gestores institucionais das IES implantá-los nesses documentos, planejando e promovendo as mudanças requeridas (BRASIL, 2013b).

Nesse sentido, apesar de não ter sido objetivo deste estudo analisar os PDIs, indagamos se os núcleos de acessibilidade implantados nas universidades federais brasileiras, no caso em questão as nordestinas, são parte da política de desenvolvimento institucional.

Em relação a organização institucional dos núcleos de acessibilidade, a Tabela 1 mostra essa caracterização.

Tabela 1 – Caracterização dos núcleos de acessibilidade das universidades federais da região nordeste brasileira.

Aspectos		n	(%)
Ano de criação do núcleo de acessibilidade	2008 -- 2010	4	33,4
	2011 -- 2014	8	66,7
Vinculação administrativa do núcleo de acessibilidade	Pró-reitoria de Graduação/Ensino	3	25
	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis	4	33,3
	Reitoria	5	41,7
Presença de unidade orçamentária própria	Sim	10	83,3
	Não	2	16,7
Nível de ensino que o núcleo presta apoio	Graduação; Pós-graduação	7	58,3
	Graduação	3	25
	Graduação; Pós-graduação; Ensino Técnico	2	16,7
Modalidade de ensino que o núcleo presta apoio	Presencial	8	66,7
	Presencial; Ensino à Distância	4	33,3

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que o primeiro núcleo de acessibilidade foi criado em 2008, outro núcleo em 2009, dois em 2010 e que a maioria (oito) foram criados mais recentemente, a partir do ano de 2011.

É importante pontuar que foi a partir do ano de 2007 que os editais do Programa Incluir passam a incentivar a criação dos núcleos de acessibilidade nas IES, sendo que em 2008 a ideia dos núcleos foi incorporada pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e configurada pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Em 2011, esse Decreto foi revogado pelo de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o

qual garante apoio técnico e financeiro do MEC para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES (BRASIL, 2008d; 2011a).

Ou seja, as universidades federais do nordeste brasileiro têm implantado os seus núcleos de acessibilidade seguindo as normativas legais do país voltadas para a criação e fortalecimento desses serviços, principalmente, após a publicação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a).

Em sua pesquisa, ao analisar a criação de serviços de apoio em universidades públicas de diferentes regiões brasileiras, Castro (2011) constata que a criação desses serviços é recente no Brasil, podendo-se atribuir as políticas de financiamento de ações voltadas para a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, destacando-se o Programa Incluir do MEC, que serviu de base para a criação de vários núcleos de acessibilidade.

Souza (2010) corrobora com essa afirmação acerca do Programa Incluir e destaca-o como a política de financiamento mais estruturada, até hoje, para o atendimento dos estudantes com deficiências nas IFES.

Reis (2010) enfatiza que 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, mas que ainda há dificuldades na implementação das políticas internas de inclusão nas universidades federais mineiras e na garantia dos direitos aos alunos com NEE em seu percurso acadêmico.

Quanto a vinculação administrativa, cinco núcleos de acessibilidade estão atrelados a Reitoria, quatro a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e três a Pró-reitoria de Graduação ou Ensino.

Do ponto de vista legal, não existe documento determinando a vinculação do núcleo de acessibilidade a um tipo específico de instância na IFES. No entanto, observando-se os editais do Programa Incluir, verifica-se que no ano de 2005 era de responsabilidade da Reitoria o envio da proposta ao MEC/SESu/SEESP, bem como a institucionalização do programa e execução do projeto aprovado. Nos anos de 2007 e 2008, era necessário que o núcleo estivesse vinculado a Pró-Reitoria de Graduação ou órgão equivalente da respectiva IES para a submissão de projetos. Nos anos de 2009 e 2010 o núcleo poderia estar vinculado a qualquer Pró-Reitoria ou órgão equivalente para concorrer aos editais (BRASIL, 2005a; 2007e; 2008e; 2009b; 2010d).

O que se percebe hoje é que, frente a ausência de uma normatização que obrigue o núcleo a vincular-se a uma instância específica, há o entendimento em

algumas instituições que esse serviço deve estar alocado à Reitoria ou, de forma mais prevalente, às Pró-reitorias que lidam com questões acadêmicas, especificamente, ao ensino ou assistência estudantil.

Dos 12 núcleos de acessibilidade investigados, dez possuíam unidade orçamentária própria para o desenvolvimento de ações, ou seja, com maior autonomia para planejar e executar seus recursos financeiros.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 prevê a dotação de recursos pelo MEC para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES além de apoio técnico e financeiro para, dentre outras ações relacionadas a educação especial na perspectiva da inclusão: formação de gestores; formação continuada de professores; adequação arquitetônica para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, como materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Libras, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011a).

A dotação orçamentária é fundamental para que os núcleos executem as ações de acessibilidade, seja com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e/ou extensão universitária. Atualmente, além do financiamento do Programa Incluir, o núcleo de acessibilidade também pode angariar recursos através do PNAES.

Cabe ressaltar que no período de 2005 a 2011 o repasse do orçamento do Incluir se dava através de editais, nas quais as IES deveriam concorrer com a submissão de projetos. A partir de 2012, quando o Programa Incluir foi universalizado, o MEC passa a apoiar projetos de todas as IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior por meio dos núcleos de acessibilidade (BRASIL, 2013a).

Quanto a execução orçamentária e financeira do Programa Incluir, atualmente, os recursos advindos do MEC são alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias de cada Universidade Federal na ação 4002 - Assistência a Estudante de Graduação²¹,

²¹ A ação 4002 - Assistência a Estudante de Graduação objetiva ampliar com qualidade o acesso ao ensino de graduação, à pesquisa e à extensão universitária e faz parte do Programa Brasil Universitário. Esse é o principal Programa executado na função “Educação” nas Contas do Governo da República e aloca grande parte dos recursos para as universidades federais. Dentre os Programas contemplados pela Ação 4002 citam-se o Programa Incluir, o PNAES e o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior - PROMISAES (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, [2015]).

observando a proporção da quantidade de estudantes matriculados em cada instituição. É recomendado pelo MEC que as IFES elaborem um plano interno e registrem as despesas do Incluir nesse plano, executando-o através da ação mencionada (BRASIL, 2013c).

Enquanto o Programa Incluir destina os recursos para os alunos com deficiência, o PNAES, criado em 2010 com vistas a promover a assistência estudantil, destina recursos aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico e igualdade de oportunidades para esses alunos, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. As ações do PNAES são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa, bem como estabelecer os critérios de seleção dos alunos de acordo com a sua realidade (BRASIL, 2010b).

Além desses Programas, a própria instituição também pode planejar e executar parte do seu orçamento para esses serviços. Ademais, sendo a universidade um espaço que congrega pesquisadores, docentes, discentes e servidores técnico-administrativos, é possível vislumbrar ainda a captação de recursos financeiros em editais de fomento direcionando os projetos para as ações de acessibilidade.

Com relação ao nível de ensino que prestam apoio, a maioria (sete) dos núcleos de acessibilidade atende a demanda proveniente dos cursos de graduação e pós-graduação, aparecendo ainda o ensino técnico em duas situações. Três núcleos restringem o atendimento à graduação, somente.

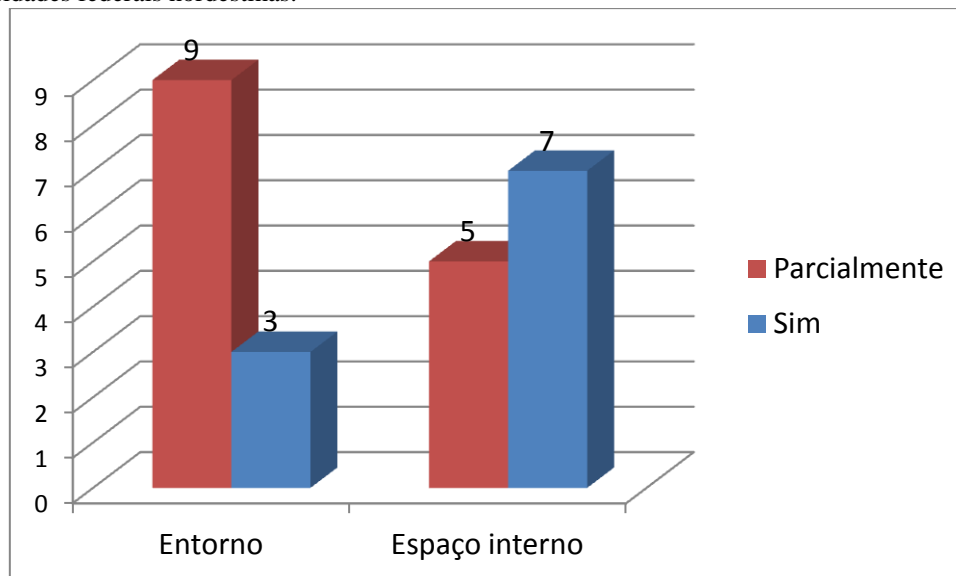
Sobre a modalidade que prestam apoio, o EaD também foi incluído nas ações de quatro dos 12 núcleos de acessibilidade, sendo que todos eles atendem aos cursos presenciais.

A legislação sobre a educação especial na perspectiva inclusiva é clara ao indicar que essa política deve voltar-se ao ensino superior. Porém, as universidades tem autonomia para direcionar quais tipos de níveis e modalidades de ensino irão ser contempladas pelas ações dos núcleos de acessibilidade, entendendo que determinados programas do governo enviam dotação orçamentária específica. Por exemplo, o aporte financeiro do PNAES contempla apenas os alunos com NEE de cursos presenciais e que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, dentre outros critérios.

Sobre as condições de acessibilidade no entorno e no espaço interno dos núcleos de acessibilidade (Gráfico 3), constata-se um paradoxo, uma vez que a maioria dos

coordenadores sinaliza que há acessibilidade internamente, mas nove assinalam que no entorno só há parcialmente.

Gráfico 3 – Presença de acessibilidade física no entorno e no interior dos núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa é uma observação importante a ser feita tendo em vista que é no núcleo de acessibilidade, setor de referência de inclusão e acessibilidade na universidade, que os estudantes com NEE e outras pessoas da comunidade com deficiência devem se sentir acolhidos, compreendidos e amparados. É a porta de entrada, o elemento articulador para a sua vida acadêmica e social. E, mesmo que o setor em si seja adaptado, é necessário oferecer ainda condições de acessibilidade para que se consiga alcançá-lo, adaptando também o seu entorno.

Segundo Aranha (2004) a acessibilidade física é um dos primeiros requisitos que possibilita aos alunos o acesso e circulação pelas dependências escolares, que lhes permitem utilizar funcionalmente todos os espaços. A falta dela resulta numa menor participação dos estudantes com deficiência nas atividades promovidas pela universidade, particularmente, daqueles que fazem uso de auxílios à mobilidade, privando-os do seu direito de ir e vir (OLIVEIRA; MELO; ELALI, 2008).

A falta de acessibilidade física no âmbito das IES foi um achado dos estudos de Albino (2010), Nascimento (2011), Castro (2011), dentre outros exemplos.

Salienta-se que um dos eixos para a estruturação dos núcleos de acessibilidade contido no Documento Orientador do Programa Incluir de 2013 refere-se a

infraestrutura das IFES, ou seja, os projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender os princípios do desenho universal, tanto na sua concepção como na sua execução (BRASIL, 2013a).

Sendo assim, torna-se imperativo que as universidades se preocupem em realizar um diagnóstico minucioso das condições de acessibilidade física em todos os espaços e em todos os campi, tomando-se como referência a NBR n° 9.050 e Decreto n° 5.296/2004, a fim de concretizar ações com o propósito de promover ambientes acessíveis (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004; BRASIL, 2004d; MELO; SARAIVA; SOUSA, 2013).

Nesta perspectiva, cita-se a experiência da UFRN, o qual realizou essa identificação através da CAENE em parceria com a Superintendência de Infraestrutura, realizado nos anos de 2010 e 2011 e que resultou na publicação de um Manual "Acessibilidade na UFRN: guia de orientações básicas". Além de fornecer um retrato da realidade, o trabalho buscou contribuir com discussões em torno da acessibilidade física, em especial, com os gestores, de modo a assegurar iniciativas institucionais que garantam independência e autonomia de todas as pessoas em seus espaços (SOUSA; MELO, 2012).

Rodrigues (2004), em suas reflexões sobre o acesso e as representações em nossa cultura, trouxe que as barreiras arquitetônicas precisam ser vistas não apenas como um conjunto de rampas e dimensões a serem respeitadas, mas como uma filosofia de acolhimento, conforto e facilidade, em todos os espaços.

Lamônica et al. (2008) pontuam que as reflexões sobre as dificuldades ao acesso pelas barreiras físicas são salutares, pois contribuem para o repensar de práticas e proposição de ações, beneficiando a convivência e transformando atitudes, interferindo ainda nas relações interpessoais e nos comportamentos das pessoas.

Além da acessibilidade física, Castro (2011) chama atenção para a localização dos serviços de apoio aos estudantes com NEE nas IES, a exemplo dos núcleos de acessibilidade, podendo-se optar por locais onde haja circulação de estudantes, como bibliotecas ou prédios de aulas.

Da mesma forma, torna-se imprescindível que existam na equipe pessoas treinadas para atender a esse alunado, compreendendo também as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Dos núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas, um deles ainda não possui atendente ou profissional treinado em Libras.

De acordo com Aceti (2007), deve-se assegurar para todas as pessoas a igualdade das oportunidades, do acesso (desde a locomoção até a comunicação) e dos meios de informação e ensino. No momento em que o acesso a um determinado ambiente possui uma barreira física ou de comunicação, a liberdade de ir e vir é prejudicada, impedindo essa pessoa de usufruir do ambiente e gerando uma situação discriminatória (ACETI, 2007).

Porém, estudos como o de Juliani (2008), Castro (2011), Nascimento (2011) sinalizam a presença de barreiras comunicacionais nas IES.

Assim, as IES devem estar preocupadas em promover essa acessibilidade à comunicação, especialmente, devido à expectativa de aumento das matrículas de alunos surdos no ensino superior após a implantação do Plano Viver sem Limite que prevê cotas para esses estudantes nos cursos de Letras/Libras nas IFES (BRASIL, 2011b).

No âmbito dos núcleos, é preciso garantir de imediato que sejam oferecidas ao aluno surdo condições de comunicar-se adequadamente com um intérprete ou profissional treinado em Libras, mas também é crucial que a equipe como um todo seja capaz de lidar com essa especificidade.

Apesar da legislação sobre acessibilidade comunicacional ser reconhecida no Brasil, precisa ser priorizada no contexto da universidade em termos de formação continuada. Desse modo, assegurando espaços formativos para que a comunidade acadêmica se aproprie dessa língua e potencializando a comunicação e interação entre surdos e ouvintes (BRASIL, 2005b).

Há de se considerar a complexidade que assume cada NEE apresentada pelos alunos no âmbito do ensino superior, cujas demandas produzem dificuldades ou limitações diferenciadas que requerem avaliação e intervenção específica, bem como ações cuidadosamente delineadas para otimizar a aprendizagem desses estudantes. Neste sentido, a atuação de uma equipe multiprofissional que inclua profissionais das mais diversas áreas (humanas, saúde, tecnológica) é de fundamental importância para efetivar com sucesso a inclusão educacional no ensino superior (FERREIRA, 2007; OLIVEIRA; MELO; ELALI, 2008).

Ainda não há documento emanado pela SECADI/MEC que disponha sobre a equipe mínima a compor os núcleos de acessibilidade no Brasil e, atualmente, as IES tem autonomia para constituir as equipes dos núcleos.

Tomando-se como referência o AEE, parte integrante da educação especial, a ser realizado nas salas de recursos multifuncionais²² (na educação básica) e nos núcleos de acessibilidade (no ensino superior), os profissionais designados, conforme Resolução do CNE/ Câmara de Educação Básica - CEB n° 4/2009, Art. 12, para atuar no AEE deve incluir o professor com formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial, além de profissionais como pedagogo, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, profissionais da computação, entre outros (BRASIL, 2009c).

Acerca dos profissionais que integram os núcleos de acessibilidade das universidades do nordeste, o Quadro 4 ilustra as categorias que compõem as suas equipes.

²² A sala de recursos multifuncionais é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares (BRASIL, 2006c).

Quadro 4 – Composição das equipes de profissionais dos núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro no ano de 2014.

Profissional	NE1	NE2	NE5	NE6	NE8	NE9	NE11	NE12	NE13	NE14	NE15	NE17	Total
Pedagogo	0	1	1	1	1	0	2	5	0	1	0	0	12
Psicopedagogo	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Tradutor e intérprete de Libras	0	5	10	5	2	1	3	4	6	2	9	1	48
Instrutor de Libras	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Revisor Braille	1	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Transcritor Braille	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	5	0	8
Psicólogo	0	0	0	0	1	0	2	5	1	0	0	1	10
Assistente social	0	0	0	0	0	0	1	10	0	0	1	0	12
Fonoaudiólogo	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Téc. em Assuntos Educacionais	0	0	0	0	0	0	0	15	3	0	0	0	18
Assistente Administrativo	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
Téc. em Informática	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Téc. em Multimídia	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	1	6	15	13	6	1	9	40	10	3	15	3	122

Fonte: Dados da pesquisa.

Em 2014, o quadro de servidores dos 12 núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas somavam 122 profissionais. No entanto, observando-se o Quadro 4, depreende-se que há nos núcleos de acessibilidade um quadro muito diversificado desse quantitativo, variando de um a 40 profissionais.

O Tradutor e intérprete de Libras é a categoria com a maior representatividade (48 no total), seguida pelo Técnico em Assuntos Educacionais (18), Pedagogo (12) e Assistente social (12).

A presença do tradutor e intérprete de Libras na equipe de quase totalidade dos núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste reflete o cumprimento ao Decreto nº5.626, de 22 de dezembro de 2005, que garante aos alunos surdos nas instituições federais de ensino os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais. Vale mencionar aqui o Plano Viver sem Limite que prevê a criação de vagas para que as IFES contratem professores, tradutores e intérpretes de Libras, além de possibilitar a qualificação de profissionais para essa área tendo em vista a criação e ampliação dos cursos de Letras/Libras (2005b, 2011b).

Em se tratando de um serviço que tem como eixo principal os aspectos pedagógicos, torna-se imprescindível a presença de pedagogos nas equipes dos núcleos a fim de desenvolver essas ações. Porém, no âmbito das universidades federais nordestinas, ainda existem núcleos que não contam com esses profissionais em sua equipe.

Outro dado que chamou a atenção foi que, ao se referir aos profissionais que compunham a equipe, os coordenadores de núcleos da NE13 e da NE14 sinalizaram 27 e seis bolsistas, respectivamente. No entanto, compreendemos que os bolsistas não são do quadro permanente de profissionais dos núcleos, bem como os sete profissionais terceirizados (um Revisor Braille, um instrutor de Libras, três pedagogas, um analista de sistemas e um técnico de apoio) citados pelo coordenador da NE11.

A partir da avaliação desse panorama, sugere-se a existência de dificuldades relacionadas aos recursos humanos dos núcleos de acessibilidade, indicando que podem estar ocorrendo entraves tanto na obtenção de vagas destinadas a composição dessas equipes, como para a obtenção de pessoal com qualificação específica na área. E que alguns núcleos têm buscado suprir essa lacuna com a contratação de profissionais terceirizados ou de bolsistas que auxiliem no desempenho dessas funções.

Apesar de ser uma estratégia que, possivelmente, vem sendo utilizada pelas instituições, é importante assinalar que dificultam a formação de vínculos devido a rotatividade desses profissionais, prejudicando a consolidação do trabalho realizado pelo núcleo. Portanto, é preciso haver um planejamento a nível dessas IES para garantir a contratação efetiva de profissionais com capacitação específica para lotação no núcleo de acessibilidade.

Em conjunto com o professor, outros profissionais devem ser capazes de criar soluções tecnológicas e pedagógicas para o atendimento aos estudantes (BRASIL, 2010c).

Ademais, o AEE deve englobar profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Libras, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do sorobã, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa²³, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008a).

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) enfatiza a necessidade de os profissionais contemplarem em sua formação (inicial e/ou continuada) o aprofundamento do caráter interativo e interdisciplinar para a oferta dos serviços e recursos de educação especial, incluindo os profissionais dos núcleos de acessibilidade. Esta formação deve contemplar, além dos conteúdos específicos na área de educação inclusiva, conhecimentos sobre gestão institucional, particularmente no âmbito universitário (BRASIL, 2008a).

Estar inserida num espaço universitário público federal amplia as possibilidades de o núcleo de acessibilidade realizar parcerias (dimensão esta discutida posteriormente) com esferas estratégicas e de referência regional e/ou nacional no planejamento e desenvolvimento de produtos e serviços demandados por setores e movimentos sociais diversos, incluindo aqueles destinados às pessoas com deficiência ou outra NEE.

²³ A comunicação alternativa e/ou suplementar é definida como um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala (MANZINI; DELIBERATO, 2006).

Neste sentido, o próprio MEC recomenda a criação de uma rede intersetorial e interdisciplinar de apoio à implementação da política de educação inclusiva objetivando o atendimento às NEE dos alunos, como também a constituição de equipes interdisciplinares capazes de identificar as barreiras que alguns alunos encontram no acesso à educação e buscar os recursos necessários para ultrapassá-los (BRASIL, 2005c).

Com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, cabe aos gestores educacionais buscarem esta equipe, o que pode se concretizar através de parcerias entre a Secretaria Estadual de Educação e outros órgãos governamentais ou não. Mais uma vez, enfatiza-se a cooperação entre os setores da educação, saúde e assistência social, como essencial para que se potencialize a ação de cada uma delas a fim de identificar e solucionar as dificuldades de aprendizagem em diferentes áreas, levando ao progresso do estudante com NEE na universidade (BRASIL, 2001d).

Em relação aos coordenadores dos núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro, a Tabela 2 mostra algumas características do perfil desses profissionais levantadas por esta pesquisa.

Tabela 2 - Caracterização do perfil dos coordenadores de núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro.

Características		n	(%)
Gênero	Feminino	9	75
	Masculino	3	25
Formação Acadêmica	Pedagogia	3	25
	Letras	2	16,7
	Psicologia	2	16,7
	Serviço Social	1	8,3
	Fisioterapia	1	8,3
	Fonoaudiologia	1	8,3
	Terapia Ocupacional	1	8,3
	Educação Física	1	8,3
Pós-Graduação	Doutorado	8	66,7
	Mestrado	3	25
	Especialização	1	8,3
Formação na área de Educação Especial/Inclusiva	Sim	8	66,7
	Não	4	33,3
Função exercida na IES	Docente	10	83,3
	Técnico-administrativo	2	16,7
Tempo de atuação como coordenador de núcleo	0 -- 2 anos	7	58,3
	2 -- 4 anos	2	16,7
	4 -- 6 anos	3	25
Experiência em gestão	Sim	10	83,3
	Não	2	16,7
Experiência profissional com pessoas com deficiência	Sim	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 12 coordenadores de núcleos de acessibilidade que participaram do estudo, nove eram do gênero feminino e três do sexo masculino. Todos possuíam nível superior, sendo a formação acadêmica (Tabela 2) bastante diversa: três formados em Pedagogia, dois em Letras, dois em Psicologia, um em Serviço Social, um em Fisioterapia, um em Fonoaudiologia, um em Terapia Ocupacional e um Educação Física. Observa-se que a formação inicial dos coordenadores de núcleos de acessibilidade centrou-se na área de educação e da saúde.

A maioria (oito) possuía doutorado como a maior titulação acadêmica, seguida por curso de mestrado (três) e especialização (um). Quanto à formação na área de educação especial/inclusiva, oito coordenadores relataram possuir, sendo que um deles especificou que essa formação ocorreu no âmbito da sua formação inicial na graduação, dois em cursos de especialização e cinco em cursos de mestrado e/ou doutorado, sendo as suas pesquisas relacionadas à educação especial/inclusiva.

Dos 12 coordenadores, dez informaram que tinham experiência prévia com gestão e todos já haviam trabalhado com pessoas com deficiência ou outra NEE. Nenhum possuía condição de deficiência.

A função de coordenador de núcleo de acessibilidade no âmbito das instituições pesquisadas vem sendo exercida pela maioria (sete) há até dois anos, variando de um mês até cinco anos e oito meses de atuação. Vale salientar que o processo de inclusão requer mudanças graduais e contínuas, demandando tempo e atuação de profissionais qualificados e comprometidos em executar as políticas inclusivas.

Já quanto o tempo de atuação na universidade, variou entre três e 25 anos, com média de 12,4 anos. Sendo assim, são servidores que, possivelmente, já possuíam certa experiência e conhecimento acerca do funcionamento da universidade.

Apesar desta pesquisa não ter questionado qual foi o critério utilizado pela instituição para a indicação desses profissionais ao cargo, acreditamos que, além desse aspecto, o desenvolvimento de trabalhos com alunos NEE foi considerado para a escolha dos mesmos.

Chama a atenção o fato de quatro coordenadores desta pesquisa referirem não possuir formação na área de educação especial/inclusiva, o que incita ainda mais os questionamentos sobre os critérios utilizados nesses casos e sobre a carência de profissionais com capacitação específica no âmbito das universidades pesquisadas. Os outros coordenadores que não tiveram contemplada a educação especial/inclusiva em sua formação inicial buscaram esse conhecimento através da formação continuada em cursos *latu sensu* e *strictu sensu*, como contata os dados da tabela.

Dos coordenadores participantes da pesquisa, dez são docentes e, portanto, com experiência em ensino. Esse é um aspecto importante a ser considerado, tendo em vista o papel que assume o núcleo de acessibilidade frente atendimento aos alunos com NEE, sem esquecer a articulação com outras ações acadêmicas no âmbito da pesquisa e extensão.

Os dados sobre os coordenadores de núcleos acessibilidade também sugerem a necessidade de que os profissionais que ainda não possuem capacitação na área de educação especial/inclusiva busquem a devida capacitação no âmbito da instituição ou fora dela, devendo essa questão ser entendida pela instituição como indispensável para a condução adequada da política de inclusão instituída pelo núcleo de acessibilidade em consonância com o PDI. Também, ressalta-se a importância que assume o MEC/SECADI em promover cursos de capacitação para os coordenadores de núcleos

de acessibilidade nessa perspectiva, priorizando conhecimentos na área de gestão universitária e educação especial/inclusiva.

6.2 TIPOS E QUANTIDADE DE ESTUDANTES COM NEE ATENDIDOS PELOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE

Os tipos e quantidades de alunos com NEE atendidos pelos núcleos de acessibilidade no ano de 2014 são demonstrados no Quadro 5.

Quadro 5 – Tipo e quantidade de estudantes atendidos pelos núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas por tipo de NEE no ano de 2014.

Tipo de NEE/Núcleo de Acessibilidade	NE1	NE2	NE5	NE6	NE8	NE9	NE11	NE12	NE13	NE14	NE15	NE17	Total
Deficiência auditiva	16	1	3	168	0	9	17	16	5	21	4	0	260
Surdez	0	1	26	16	0	28	14	1	18	2	4	1	111
Deficiência visual - Baixa visão	6	2	112	64	0	19	28	61	4	26	17	2	341
Deficiência visual – Cegueira	1	1	4	20	0	22	6	7	6	5	11	0	83
Surdocegueira	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Deficiência física	13	4	46	222	1	53	27	12	5	23	32	3	441
Deficiência intelectual	0	0	0	0	0	0	7	0	2	0	4	0	13
Deficiência múltipla	0	1	0	32	0	2	0	0	0	0	1	1	37
Altas habilidades/ Superdotação	0	0	1	0	0	0	1	7	0	1	0	0	10
Transtorno Global do Desenvolvimento	0	0	0	0	0	3	1	1	1	1	1	0	8
Transtorno de Aprendizagem e outras NEE	0	2	0	2	0	0	117	32	0	0	0	0	153
Total	37	12	192	524	1	137	218	137	41	79	74	7	1459

Fonte: Dados da pesquisa.

Em termos quantitativos, o Quadro 5 evidencia um total de 1.459 alunos atendidos pelos núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas no ano de 2014, sendo a maior parte (441) com deficiência física, seguido pelos 424 estudantes com deficiência visual (baixa visão e cegueira) e 206 com deficiência auditiva.

No entanto, observa-se que foi bastante heterogêneo o número de NEE atendidas pelos núcleos de acessibilidade, ou seja, os serviços citaram números bem diferentes, comparativamente. Por exemplo, enquanto o núcleo da instituição NE8 atendia a um estudante, o núcleo da NE6 cita 524 estudantes.

Neste momento, é importante também verificar que algumas instituições apontaram um número “elevado” (considerado comparativamente) de estudantes com um tipo específico de NEE, o que no quadro geral concentra esses estudantes numa só instituição. Por exemplo, a instituição NE6 que cita 168 estudantes com deficiência auditiva, o que corresponde a 64,6% de todos os estudantes com deficiência auditiva atendidos nas 12 universidades federais do nordeste, bem como 222 estudantes com deficiência física, correspondendo a 50,3% do total desses estudantes; a instituição NE5 que aponta 112 estudantes com baixa visão (32,8% do total) e a NE11 com 117 estudantes com transtornos de aprendizagem e outras NEE (76,5% do total).

Esse achado chama a atenção de como estão sendo identificados e cadastrados os alunos com NEE pelos núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas.

A tese de Castro (2011) constatou que as IES brasileiras utilizam mais de uma forma para identificar os alunos com deficiência, sendo as mais comuns: no ato da matrícula, durante a inscrição no processo seletivo, procura no serviço de apoio e contato com as coordenações de cursos. Além dessas, foram citadas a identificação informal (corredores e conversas), correspondência com faculdades e departamentos, durante a seleção de bolsas, através dos dados do censo universitário que todos os alunos da instituição preenchem, dentre outros. A autora afirma ainda que as diferentes formas de identificação dos alunos com deficiência nas universidades reflete o compromisso e o modo como a IES atua frente a presença desses alunos (CASTRO, 2011).

Essa questão da identificação e cadastro deve ser vista como sendo de grande importância e responsabilidade pelos setores institucionais aos quais competem tal função, haja vista o registro desses alunos servir de dados oficiais para o Censo da Educação Superior e também como parâmetro para elaboração de políticas voltados para esse público, inclusive para definição de recursos orçamentários a serem destinadas as instituições com fins de promover ações voltadas para a acessibilidade e inclusão desse alunado.

Não foi possível comparar o quantitativo de alunos com NEE registrado nos núcleos de acessibilidade e Censo da Educação Superior no mesmo ano, já que o INEP ainda não havia divulgado os dados de 2014 até a finalização dessa pesquisa²⁴, informações estas que poderiam ampliar e aprofundar ainda mais as nossas discussões.

Há de se destacar que, para além do público-alvo referenciado pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ou seja, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, aparecem como demanda atendida por alguns núcleos de acessibilidade os alunos com transtornos de aprendizagem²⁵ e outras NEE (NE2, NE6, NE11 e NE12). Ou seja, alguns núcleos de acessibilidade tem ampliado a oferta dos seus serviços de acordo com a realidade e concepção que o núcleo adota em relação aos alunos com NEE na instituição.

Acredita-se que alguns núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas estão seguindo o que estabelece o Programa Incluir, tendo em vista que tal iniciativa governamental é direcionada para a implementação da política de acessibilidade para pessoas com deficiência nas IFES. No entanto, a não oferta de atendimento aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou outras NEE em algumas instituições pode estar relacionada à ausência de profissionais dentro dos núcleos com capacitação para atendimento a essas demandas ou “ausência”, provocada por iniciativa dos próprios alunos, de não se apresentarem com essas condições (BRASIL, 2013a).

Garcia (2009) explicita que a definição de alunos com NEE presente na Resolução do CNE/CEB n°2/2001 como sendo todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas, extrapola a atuação da educação especial no Brasil. Entendimento este alterado no ano de 2008 quando da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na qual delimita os estudantes com NEE como sendo aqueles alunos que apresentam deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

²⁴ Os pesquisadores solicitaram os dados do Censo da Educação Superior ao INEP referentes ao ano de 2014, mas obtiveram resposta que não estavam disponíveis porque ainda estavam em período de coleta de informações (ANEXO B).

²⁵ Distúrbio de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p.32).

Para Ferreira (2007) o entendimento de NEE está para além do público alvo da Educação Especial definido na política vigente, situando como alunos com NEE aqueles que, em caráter permanente ou temporário, apresentam condições especiais geradoras de limitações ou dificuldades, que demandam apoio institucional especial no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, tais como os alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem, dificuldade para a comunicação por meio da fala, leitura e/ou escrita e aqueles com doença crônica física e/ou emocional.

Corroborando com esse entendimento mais amplo, alguns núcleos de acessibilidade das universidades nordestinas têm garantido apoio a alunos com transtornos/distúrbios de aprendizagem e outras NEE, como é o caso da NE11 que citou atendimento a estudantes com gagueira, transtorno bipolar, fobia social, depressão, esquizofrenia, transtorno de ansiedades, transtorno de pânico, doença renal crônica, artrite reumatoide, fibromialgia, câncer, entre outros.

Búrigo e Souza (2014) sinalizam com relação às pessoas com transtornos de aprendizagem que as mesmas permanecem em situação de invisibilidade no ensino superior brasileiro e nas pesquisas censitárias, o que, anteriormente, era, também, característica das pessoas com deficiência. O Estado, que determina que o ensino deva ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência nas instituições de ensino, não dispõe de legislação que estabeleça diretrizes para o acompanhamento dos estudantes que apresentam NEE originadas pela presença de transtorno de aprendizagem, deixando esta população à mercê da exclusão educacional (BÚRIGO; SOUZA, 2014).

Como explicam Moysés e Collares (1992) os Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA), como a dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o distúrbio de processamento auditivo interferem significativamente no desempenho de atividades que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita e não devem ser confundidos com variações normais apresentadas no desempenho acadêmico e com dificuldades ocorridas por decorrência de situações adversas ao aprendizado. Diferentemente das dificuldades de aprendizado, que estão relacionadas a problemas de ordem pedagógica ou sócio culturais, os TEA apontam para a existência de comprometimento neurológico, sendo considerados como uma disfunção do sistema nervoso central.

Sabe-se ainda que as dificuldades de aprendizagem decorrentes desse transtorno/distúrbio, bem como os decorrentes de outros transtornos ou deficiências,

podem ser amenizadas ou agravadas dependendo das oportunidades oferecidas pelo ambiente educacional. Assim, o grau de dificuldade apresentado por alunos com TEA está diretamente ligado à compreensão, por parte das instituições de ensino, das condições especiais por eles apresentadas e ao atendimento das NEE oriundas dessas especificidades (MEZADRI, 2009; BÚRIGO; SOUZA, 2014).

Frente à presença dos alunos com NEE nas universidades, algumas modificações no contexto acadêmico podem ser necessárias considerando as especificidades de cada condição.

A Portaria n° 3.284, de 7 de novembro de 2003, dispõe sobre requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências e especifica as condições mínimas que as IES devem atender para cada tipo de deficiência.

Para os alunos com 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 (BRASIL, 2003b, p.1).

Para os alunos com deficiência visual, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile 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) adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003b, p.1).

Para os alunos com deficiência auditiva:

- a) 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) adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

- c) 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) proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003b, p.1).

Observa-se que não é discutido no âmbito desse documento os requisitos a serem disponibilizados aos alunos com deficiência intelectual. De fato, dentre as categorias de deficiências, os alunos com deficiência intelectual são os que possuem a menor representatividade de matrículas no ensino superior brasileiro segundo o INEP, como já referenciado anteriormente. Realidade esta evidenciada na presente pesquisa.

Dantas (2013) afirma que a inclusão escolar conquistada na educação infantil e na educação básica pelas pessoas com deficiência intelectual sofre um processo de interrupção quando as mesmas chegam à vida adulta, forçando-as a um retorno às instituições especializadas ou a permanência forçada em casa. O número das que conseguem ingressar no ensino superior é insignificante e apresenta-se na “contramão” das exigências feitas aos alunos universitários quanto à aquisição de conhecimentos e conceitos científicos tão complexos. Assim, os estigmas e pré-conceitos sobre as pessoas com deficiência intelectual definem como impossível ou utópica a possibilidade das mesmas adentrarem no ensino superior, tendo em vista suas capacidades basicamente voltadas para operações de natureza concreta que, certamente, não lhe permitiriam aprender, apreender e praticar.

Diferentemente das outras categorias de deficiências, a pessoa com deficiência intelectual não demanda adaptações no que concerne aos instrumentos ou equipamentos, bem como adaptações no espaço físico. No entanto, solicita mudanças bem mais radicais, a fim de serem incluídas e consigam avançar em sua aprendizagem e desenvolvimento. São necessárias mudanças de visão de mundo, de revisão de valores, de aceitação de diferenças, de práticas de ensino. Certamente, essas são adaptações bem mais difíceis, pois dependem efetivamente de professores, demais alunos e cada um dos envolvidos no contexto universitário (DANTAS, 2013).

Quanto às pessoas com deficiência auditiva, Brazorotto e Speri (2013) salientam que ainda há um longo caminho para a sua real inclusão no ensino superior, citando as principais barreiras a serem enfrentadas as de ordem atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e o não emprego de equipamentos e tecnologias de uso pessoal ou coletivo. Os autores destacam alguns aspectos fundamentais para a garantia da acessibilidade à informação e aprendizagem para esses estudantes na universidade, sendo eles: a necessidade de pesquisas que analisem a

eficácia de cada um dos recursos e apoios para a melhoria da acessibilidade a aprendizagem; a possibilidade do uso de sistemas de amplificação coletivos e/ou o uso de sistemas de frequência modulada por estudantes com outras NEE (por exemplo, com déficit de atenção, distúrbios de processamento auditivo, distúrbios de aprendizagem); o fortalecimento do uso da tecnologia empregada na tele-educação/Ead e outras a serem empregadas (por exemplo, uso de lousas eletrônicas conectadas a *tablets*); melhoria da formação dos futuros professores referentes aos conhecimentos, competências e atitudes voltadas à promoção da inclusão; entre outros.

Silva e Malta (2013) elencam aspectos que devem fundamentar a política de educação universitária para surdos, priorizando a necessidade de alavancar investimentos em recursos humanos, em contratação de profissionais da área e de cursos de capacitação que ofereçam aos educadores conhecimentos mais aprofundadas sobre as especificidades da comunidade surda e da singularidade de cada um, a fim de que o espaço acadêmico seja de fato viabilizador de formação e de produção cultural e científica.

Uma pessoa cega ou com baixa visão tem NEE diferentes e, dentro da categoria de baixa visão, dependendo de como as diferentes funções visuais foram prejudicadas, ampliam-se as diferentes necessidades e serem contempladas. No geral, esses alunos utilizam-se dos recursos e serviço de tecnologia assistiva, com diversas finalidades: dispositivos e acessórios computacionais (softwares de ampliação, sintetizador de voz, programas de impressão em Braille, programa de produção de livros digitais falados, entre outros); mobilidade; elementos sensoriais; atividades de vida diária; adaptações pedagógicas; elementos arquitetônicos; mobiliário e equipamento modificado; controles ambientais; e recreação, lazer e esportes (GUERREIRO, 2011).

Com relação às adaptações pedagógicas, Silva (2013) enfatiza que os alunos cegos ou com deficiência visual não necessitam de um currículo diferente dos demais alunos, mas geralmente carecem de adaptações e complementações curriculares tais como: adequação de recursos específicos, tempo, espaço, modificações do meio, procedimentos metodológicos e didáticos e processos de avaliação adequados à sua necessidade (in)visual. A autora apresenta diversas estratégias didáticas e atividades e chama a atenção para que os professores se apropriem de conhecimentos acerca do tipo de deficiência visual e das implicações para o processo de ensino e aprendizagem de tais alunos, bem como dos diversos recursos didáticos existentes, em sua área de ensino, e que devem ser incluídos em todas as áreas dos currículos dos cursos em que esses alunos estiverem matriculados (SILVA, 2013).

Sobre os alunos com deficiência física, Melo e Gonçalves (2013) destacam que, na maioria das vezes, esses discentes não demandam de um AEE, exceto quando há distúrbios associados de linguagem, intelectuais, sensoriais, perceptivos, entre outros, mas isso não significa que não necessitam de apoio e adequações para ingressar e ter uma permanência com sucesso no ensino superior. Portanto, podem ser necessários ajustes nos serviços e recursos pedagógicos (mobiliário escolar, utilização de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, adaptação de recursos da informativa, uso de materiais como engrossador de lápis, uso de gravador, entre outros), de relações interpessoais, transporte adaptado e acessibilidade física, devendo a IES valorizar as singularidades das pessoas e prover um ambiente acessível a todos.

Fonseca e Pérez (2013) sinalizam que o contexto dos alunos com altas habilidades/superdotação na educação ainda é permeado de mitos e preconceitos, de carência de professores especializados para atender a essa população, bem como de poucas pesquisas, principalmente nas universidades. São necessárias, pois, a implantação de estratégias para o reconhecimento, aceitação e valorização dos discentes com altas habilidades/superdotação que envolve a sua identificação e o AEE voltados para a aceleração e enriquecimento curricular. Os autores apontam que algumas IES se colocam como pioneiras para responder adequadamente a esses estudantes, elencando como desafios do processo de inclusão dessas pessoas a alteração dos Projetos Pedagógicos, estatutos e regimentos de forma a contemplar os estudantes com altas habilidades/superdotação e, principalmente, a sensibilização e a capacitação de seus docentes.

A fim de operacionalizar a inclusão de alunos com Síndrome de Asperger no ensino superior, Nunes e Araújo (2013) destacam a importância de conscientizar a comunidade acadêmica sobre as características dessa população, incluindo as suas especificidades sócio comunicativas, cognitivas e comportamentais que devem ser visualizadas em sua heterogeneidade para a identificação de procedimentos de intervenção e enfrentamento que incluem recursos pedagógicos a serem trabalhados com esses alunos, por exemplo. Os autores elencam que os serviços da educação especial na educação superior devem ser realizados por equipes multidisciplinares, envolvendo professores, orientadores pedagógicos, coordenadores de cursos, profissionais especializados (fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, entre outros), assim como a família do aluno.

Rubiales e Alchieri (2013) evidenciam que o TDAH é uma condição altamente sensível às mudanças educativas, porém os professores devem possuir uma forte e clara compreensão das dificuldades dos alunos e do trabalho ser realizado com os mesmos,

buscando as técnicas e estratégias de intervenção (condições ambientais, comportamentos, organização do aluno, avaliações, motivação, dentre outras) mais adequadas bem como o trabalho colaborativo com outros profissionais e orientação com setores específicos (atenção ao educando, psicologia e educação). Somente dessa forma, pode-se ampliar e maximizar os esforços na condução do sucesso acadêmico dos alunos com TDAH.

Os adultos com dislexia muitas vezes chegam ao ensino superior com dificuldades para apreender os conteúdos e as habilidades exigidas pelo Projeto Pedagógico do seu curso, podendo alcançar os objetivos propostos em ritmo diferente dos demais alunos ou mesmo ter essas dificuldades agravadas se o docente ou a instituição não estiverem atentos para tais questões, resultando em fracasso acadêmico (PERES; BALEN, 2013).

Peres e Balen (2013) citam que não há uma legislação específica que discuta e garanta a inclusão de alunos com dislexia no sistema educacional, mas há diversas possibilidades de enfrentamentos desenvolvidos como forma de possibilitar a acessibilidade aos conteúdos, especialmente referentes às abordagens metodológicas. Os autores também situam que a dislexia e os demais problemas de aprendizagem passaram a ser uma questão vivenciada pela universidade, enquanto até pouco tempo era amplamente vivenciada pelo ensino médio e fundamental. Diante essa realidade, torna-se necessário que as IES se desfaçam das crenças cristalizadas e pouco produtoras que centralizam no aluno a responsabilidade do aprendizado, responsabilizando-o pelos insucessos observados.

Tendo em vista o impacto da universidade no desenvolvimento psicossocial dos discentes e as consequências que o sofrimento psíquico (depressões, síndromes do pânico, estresses, entre outros) pode levar ao seu desempenho acadêmico e futuro profissional, Moreira e Dutra (2013) situam que é responsabilidade dessa instituição atuar como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos estudantes. Para tanto, torna-se imperioso disponibilizar o serviço de apoio psicológico, objetivando oferecer um espaço, formal e protegido, de escuta e compreensão para as questões emocionais dos estudantes, valorizando e resgatando a saúde mental desses sujeitos. Para tanto, as autoras sugerem dentre outras modalidades, o plantão psicológico, grupos temáticos e de reflexão, orientação familiar, além de orientações e encaminhamentos.

Brazorotto e Speri (2013) afirmam que o ensino de excelência, meta da universidade, só será alcançado quando todos os alunos, sem exceção, tiverem as mesmas chances de acesso e sucesso acadêmico. A presença de NEE nesses espaços é, realmente, desafiadora, tendo em vista que suscita questões que muitas vezes não tiveram que ser enfrentadas pelos professores em sua carreira, bem como por toda a comunidade acadêmica. Porém, são imperiosas as

transformações de atitudes, espaços, formas de ensinar e aprender vivenciada com cooperação mútua, a fim de que os benefícios alcancem todos os envolvidos nesse processo.

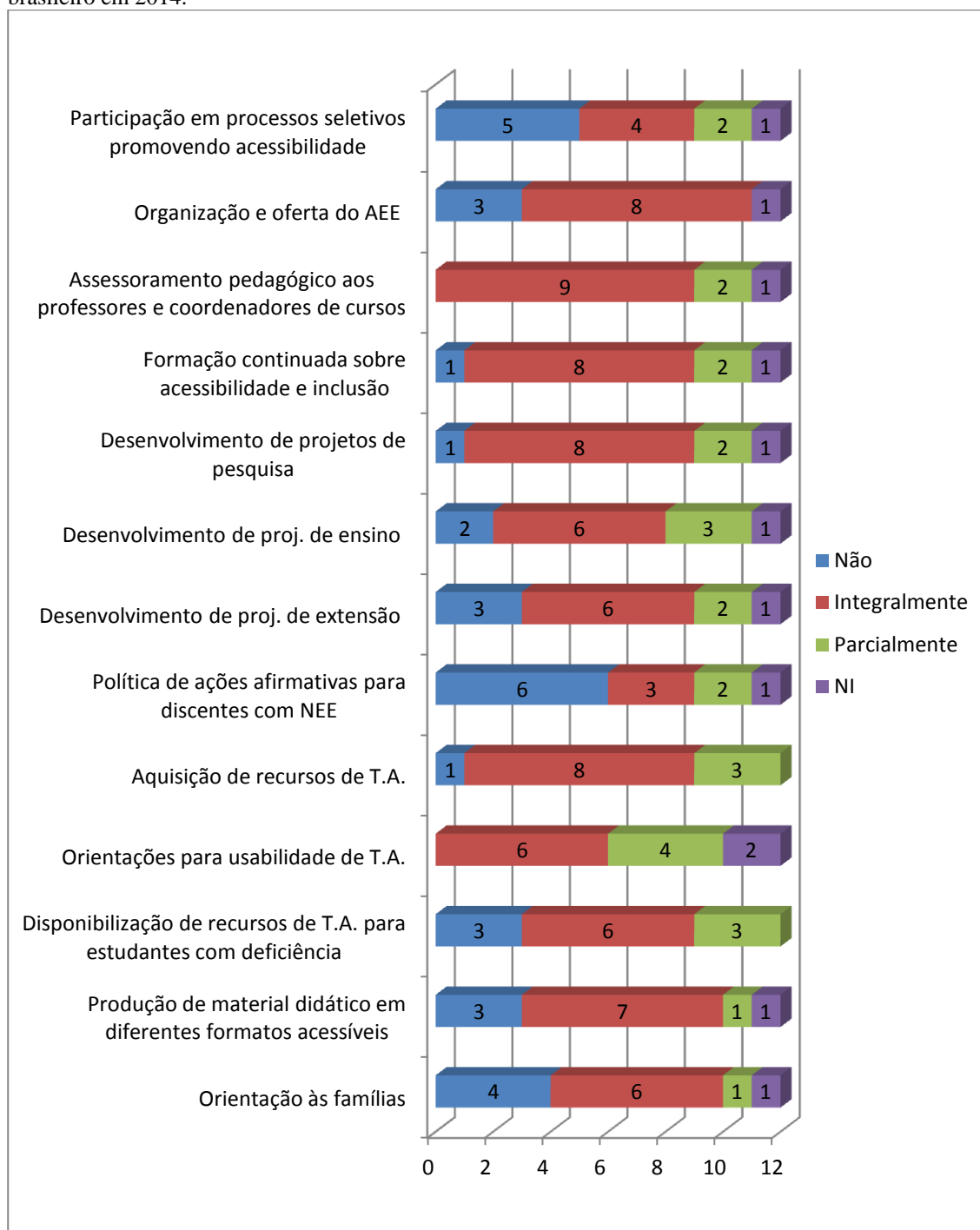
Dos núcleos de acessibilidade, quatro informaram que atendem ainda as demandas trazidas pelos servidores (NE5, NE6, NE8 e NE9) e pessoas da comunidade externa (NE9) com deficiência. Sendo os núcleos setores implantados recentemente e visto como referência nas questões de acessibilidade nas instituições, certamente, os núcleos têm sido chamados para prestar apoio a esse segmento da comunidade acadêmica, embora não se destine a esse público em sua concepção inicial. Já relativo às pessoas com deficiência da comunidade externa que se envolvem nos projetos de extensão, é função essencial do núcleo, de fato, a promoção de condições de acessibilidade para que essas pessoas possam participar ativamente das atividades no contexto universitário.

6.3 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE

Os núcleos de acessibilidade respondem atualmente pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica através do cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e eliminação de barreiras que impedem a plena participação e aprendizagem desse alunado (BRASIL, 2013a).

O Gráfico 4 ilustra quantitativamente as ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade, bem como se são efetivadas de forma integral ou parcial.

Gráfico 4 – Ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro em 2014.



Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: T.A.(Tecnologias Assistivas); NI (Não Informado).

Verifica-se, a partir do Gráfico 4 que determinadas ações vem sendo desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade do nordeste, seja de forma parcial ou integral, exceto em algumas instituições. É possível que essa diferença de desenvolvimento das ações esteja relacionada ao tempo de criação dos núcleos bem como a presença de recursos humanos para a realização das mesmas.

Verificando-se as iniciativas realizadas pelos núcleos de acessibilidade para promoção de acesso e permanência dos alunos com NEE nas universidades federais nordestinas, agrupou-se e organizou-se em sete temáticas para a discussão:

6.3.1 Participação em processos seletivos promovendo acessibilidade

Com relação ao ingresso de alunos com NEE nas universidades através de processos seletivos, observa-se que, nesta pesquisa, somente seis coordenadores informaram a participação dos núcleos promovendo condições de acessibilidade. Não foi questionado pelo estudo sobre as formas de ingresso utilizadas pelas instituições. Porém, sabe-se que, atualmente, as formas mais comuns para o ingresso nas universidades federais do Brasil envolvem o exame vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo de responsabilidade do INEP/MEC a realização das provas deste último.

Outros tipos de processos seletivos são os concursos públicos para o provimento de cargos ou seleções para ingresso em cursos de pós-graduação, principalmente, *strictu sensu* nas IES. Em todos esses processos seletivos, cabe à instituição, por meio dos núcleos de acessibilidade ou outros órgãos competentes assegurar acessibilidade, garantindo os recursos de acordo com o que determina a lei.

A partir de 1996, essa preocupação aparece como recomendações para o processo seletivo vestibular no Aviso Circular nº 227/1996, destacando as adequações necessárias a saber:

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 (BRASIL, 1996b).

Recomendações essas, atualmente, garantidas pela política e legislação brasileira acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

É importante ainda que essas condições especiais para a realização dos processos seletivos constem nos editais e/ou manual do candidato, devendo-se expressar claramente os recursos que podem ser solicitados pelos alunos e os critérios de correção pela comissão do vestibular (BRASIL, 1996b; 2003b; 2008a).

Para efetivar a inclusão, as NEE do indivíduo devem ser atendidas em toda a sua trajetória escolar - acesso, ingresso, permanência e saída (FERREIRA, 2007).

6.3.2 Organização e oferta do AEE

A organização e oferta do AEE foram citadas por oito coordenadores de núcleos de acessibilidade.

Sendo o AEE parte integrante da educação especial e considerado essencial para a perspectiva inclusiva, deve ser realizado nos núcleos de acessibilidade no ensino superior. O AEE realizado nos núcleos de acessibilidade deve integrar os PPC e estar articulado com a proposta curricular desenvolvida pelos docentes. Algumas atividades ou recursos próprios do AEE podem ser utilizados, de acordo com a necessidade do aluno, dentro das salas de aula comuns. Por exemplo, podem-se citar os serviços de tradutor e intérprete de Libras e disponibilização de ajudas técnicas e tecnologia assistiva. Convém salientar que a definição e a destinação dos recursos são de responsabilidade do professor que atua nos núcleos de acessibilidade, em articulação com os demais profissionais que atendem aos estudantes na IES e com profissionais da saúde, quando necessário (BRASIL, 2013b).

Na investigação de Castro (2011), o AEE realizado pelo serviço de apoio de das universidades pesquisadas é citado por um aluno com deficiência intelectual como decisivo para a sua permanência na IES.

Todos os alunos com deficiência participantes do estudo de Chahini (2010) emitiram opiniões positivas em relação ao AEE da universidade.

Na tese de Ramalho (2012), que avaliou as contribuições do Programa de Tutoria especial na UEPB para a permanência e bom desempenho acadêmico dos seus alunos com deficiência, a autora aponta que o programa oferece um AEE que difere daquele proposto pelo MEC para educação básica, tendo em vista que: 1) é voltado somente para os alunos com deficiência; 2) a assistência pedagógica individualizada ocorre nas dependências dos cursos ou em outros espaços e não necessariamente na Sala de Educação Especial da UEPB; 3) a

assistência pedagógica é realizada por um tutor, sob orientação e supervisão de um professor; 4) o programa oferece ações pedagógicas, prioritariamente, para apoio do estudante na sala de aula comum (execução de tarefas pedagógica e científicas, trabalhos práticos, entre outros). A autora destaca o Programa de Tutoria como pioneiro dentre as IES do país, podendo servir como uma proposta a ser socializada com as demais universidades que ainda não oferecem o serviço, tendo em vista que o MEC, através da SESu, ainda não apresentou uma política de AEE aos estudantes com deficiência no ensino superior.

6.3.3 Assessoramento pedagógico aos professores e coordenadores de cursos

O assessoramento pedagógico aos professores e coordenadores de cursos foi citado por 11 coordenadores de núcleos de acessibilidade.

Além da produção e adequação de recursos pedagógicos, Ferreira (2007) aponta a necessidade de formação continuada de professores, adaptação do currículo e assessoria psicopedagógica, pois é impossível apregoar a inclusão sem ações que equiparem as condições para o acesso ao ensino, aprendizagem e avaliação.

No estudo de Castro (2011), os alunos surdos apontam para dificuldades quanto a didática do professor em sala de aula, que não possuem conhecimentos para lidar com as especificidades linguísticas desses estudantes. Eles declararam que a maioria dos professores fala rápido e, muitas vezes, de costas para os alunos, dificultando a compreensão, a atuação do intérprete e impossibilitando a leitura labial. Ainda nesse estudo, os alunos com deficiência visual relataram o uso de metodologias de ensino e materiais inadequados pelos professores em sala de aula.

Na pesquisa de Chahini (2010), os professores responderam sobre as metodologias utilizadas com os alunos com deficiência na universidade que,

não atendem às necessidades educacionais especiais desses alunos; precisam ser revistas; falta adaptar as metodologias de acordo com as deficiências; falta adaptar o material didático e/ou recursos materiais utilizados em aula; é preciso ainda organizar o tempo e o espaço físico, é preciso rever o plano de aula (p. 85).

Na pesquisa de Santos (2013), os alunos com deficiência relataram diferentes posturas e práticas pedagógicas dos professores. Alguns professores planejam as suas aulas sem considerar o aluno com deficiência (ao apresentar filmes sem legendas, PowerPoint, gráficos sem adequações, entre outros); outros foram inflexíveis nas avaliações e outros se preocupam em organizar a prática pedagógica (aspectos didático, conteúdo, avaliação, materiais, entre

outros) de acordo com as condições de acesso ao ensino e aprendizagem dos alunos em sala de aula.

O assessoramento aos docentes quanto as adaptações pedagógicas, além de outros conteúdos referentes à acessibilidade e inclusão pode indicar para esses profissionais um caminho de possibilidades e ferramentas para lidar com as NEE dos estudantes na universidade.

À medida que se sentem amparados e seguros para lidar com as adequações pedagógicas e demais necessidades dos alunos com NEE, as barreiras atitudinais desses docentes tendem ser minimizadas. Dessa forma, gerando comportamentos e atitudes positivas que, de acordo com os estudantes com deficiência entrevistados pela pesquisa de Castro (2011), mesmo aparentemente simples, facilitam muito o acesso ao conteúdo. Por exemplo, através de adaptação de materiais, métodos e avaliações, disponibilização antecipada de material para que os alunos possam adaptá-los, autorização para gravar as aulas, criação de momentos de discussão com o aluno para o conhecimento das suas necessidades, além de discussão sobre os caminhos e alternativas de acordo com as dificuldades apresentadas, entre outros.

Além do assessoramento pedagógico aos docentes e coordenadores de curso, o contato do núcleo de acessibilidade com esses profissionais é primordial, inclusive, previamente a chegada dos alunos com NEE nas salas de aulas.

Na pesquisa de Chahini (2010), 74% dos professores da Universidade Federal do Maranhão relataram não receber nenhuma informação anterior sobre o aluno a fim de recebê-lo em sala de aula. Também no estudo de Albino (2010), os docentes da UFRN não foram comunicados oficialmente sobre a presença dos estudantes com deficiências. Os professores do estudo de Nogueira (2010) reivindicaram mais preparo e informação quando forem receber alunos com deficiência, sendo uma sugestão também dos alunos da pesquisa de Castro (2011).

Além de notificá-los sobre a chegada, é importante o acompanhamento do aluno com NEE pelo núcleo de acessibilidade, com um resumo de informações sobre o estudante, bem como as respectivas sugestões ou solicitações sejam encaminhadas oficialmente ao Coordenador de Curso da Graduação ou da Pós-graduação e, se for o caso, também aos professores diretamente afetos à situação (FERREIRA, 2007).

Cita-se o exemplo da equipe do núcleo de acessibilidade da UFRN que, após a discussão dos casos e elaboração de estratégias para cada estudante que solicita apoio e passa pela triagem inicial, constrói um parecer técnico contendo orientações ao corpo docente a

respeito de como atender às necessidades do estudante em seu processo de ensino-aprendizagem e avaliação (MELO et al., 2014).

Além da assessoria técnica e pedagógica aos professores e coordenadores de cursos, acredita-se que os núcleos de acessibilidade podem oferecê-la também a todos os profissionais da universidade que estejam interessados em implementar ações transformadoras na área de Educação inclusiva, tendo em vista que toda a comunidade acadêmica deve estar preparada e engajada a promover a inclusão de todos, inclusive, dos alunos com deficiência e outras NEE.

Na pesquisa de Rocha e Miranda (2009), os coordenadores de cursos onde existem alunos com deficiência da UFBA, revelaram o desconhecimento, no tocante às questões conceituais sobre educação especial e apontaram a importância de discussões sobre legislação, diagnóstico e aprendizagem da pessoa com deficiência entre docentes e funcionários técnico-administrativos, a fim de melhor incluir esses estudantes na rotina acadêmica.

6.3.4 Formação continuada sobre acessibilidade e inclusão

O envolvimento do núcleo de acessibilidade na formação continuada do corpo docente e técnico da instituição, envolvendo a temática acessibilidade e inclusão foi citada por dez coordenadores.

Os estudos de Pereira (2006); (2008); Lima; Fumes (2010) e Santos (2010) apontam para o desconhecimento sobre as pessoas com deficiência e o despreparo da comunidade universitária (discentes, docentes e técnico-administrativos) para lidar com essas pessoas, o que acarreta atitudes de preconceito, discriminação, indiferença e segregação.

Na tese de Chahini (2010), as principais dificuldades dos discentes com deficiência da UFMA são exatamente as que derivam dessa carência de formação especializada por parte de seus professores e demais profissionais da universidade.

Os alunos com deficiências tutorados bem como os tutores e os professores da pesquisa de Ramalho (2012) também apontaram a necessidade de preparação e qualificação de professores para trabalharem com os alunos com deficiência, tanto para melhorar o trabalho em sala de aula como as relações interpessoais entre professor-aluno.

Cabe aos professores que atuam em salas de aula inclusivas a adoção de novos encaminhamentos avaliativos, estratégias metodológicas, interface com profissionais da saúde, do trabalho, parceria com as famílias, dentre outros. Esse “novo modo de ser

professor” confronta com as práticas tradicionais hegemônicas nos sistemas de ensino que até então utilizavam como referência de docência o princípio da homegeneização do ensino, pressupondo-se que é possível padronizar as práticas pedagógicas a partir de um modelo de aluno ideal (BRASIL, 2013b).

Assim, é necessário um processo contínuo de formação que, além de contemplar os conhecimentos técnicos, sensibilizem e chamem esses professores para assumir e repassar o compromisso da universidade com a formação ética-cidadã que respeite as diferenças e garanta o direito de todos à educação.

Imbernón (2004) complementa que a profissão docente visa não somente a transmissão de um conhecimento acadêmico, mas que também permeia e vivencia diversos conflitos, como a motivação, a luta contra a exclusão social, a participação social mais ampla e as relações com a comunidade. Considerando esse perfil, exige dos docentes uma nova formação inicial e permanente.

Moreira (2000) descreve o trabalho de um grupo que faz o assessoramento aos docentes e estudantes na Universidade Federal do Paraná visando a permanência dos alunos com NEE na instituição, além de ações para implantar tópicos ou disciplinas sobre a educação especial nos seus diversos cursos. Esse grupo considera que a maior dificuldade na construção da universidade inclusiva são as barreiras atitudinais reveladas no cotidiano da instituição e, para o manejo de tal questão, são propostos cursos aos docentes e funcionários (MOREIRA, 2000).

Em seu estudo, Melo e Martins (2007) elucidam que as instituições de ensino devem prever estratégias a serem utilizadas com os diversos segmentos na comunidade universitária, tais como debates, seminários, peças de teatro, discussão de filmes, entre outras, adequando o conteúdo sobre deficiência de acordo com as diferentes necessidades e faixas etárias. “Tudo deve estar planejado e executado de modo que favoreça a construção de valores e, em particular, o respeito ao outro” (MELO; MARTINS, 2007, p.120).

Santos (2013) identificou em seu trabalho que, enquanto algumas instituições vem atuando de forma inicial e tímida, outras colocam essa acessibilidade em posição de destaque e aproveitam todas as oportunidades possíveis para divulgar informações sobre as pessoas com deficiência, com vistas a mudanças de conceitos e atitudes relativas a essas pessoas.

O estudo de Drezza (2007) cita a necessidade de o Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes realizar eventos sobre deficiências objetivando informar a comunidade acadêmica (discentes, docentes e funcionários) a fim de conduzir modificações de atitudes e eliminação de tabus e preconceitos.

Além dos eventos visando combater as barreiras atitudinais da comunidade acadêmica e de disseminar informações gerais sobre as especificidades das deficiências e de como é possível auxiliar essas pessoas, é necessária a realização de cursos de formação para docentes e servidores técnico-administrativos a fim de melhorar o atendimento das pessoas com deficiências ou outras NEE na universidade, a exemplo dos cursos de Libras, atualização em normas para a acessibilidade física, acessibilidade comunicacional, entre outras.

Situando o atendimento aos alunos surdos, o Art. 26 do Decreto nº 5.626/2005 determina que:

a partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2004. § 1º As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras (BRASIL, 2005b).

Sendo assim, de acordo com esse documento, a partir do ano de 2006, 5% dos servidores das IFES, pelo menos, deveriam estar capacitados para uso e interpretação da Libras, a fim de favorecer a participação dos alunos surdos nos espaços universitários.

Melo et al. (2014) destacam a prioridade da formação continuada de docentes e técnico-administrativos, por meio de parcerias que, no âmbito da UFRN, ocorrem entre a CAENE e a Pró-reitoria de Graduação, através do Programa de Atualização Pedagógica- PAP e da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem e do atendimento oferecido aos estudantes com NEE na instituição.

De fato, é nesse contexto que os núcleos de acessibilidade podem participar da formação desses profissionais, articulando os setores institucionais que deem suporte para que as ações sejam implementadas.

6.3.5 Ações acadêmicas

As ações acadêmicas compreendem o envolvimento dos núcleos de acessibilidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária. A própria definição dos núcleos prevê a “articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área” (BRASIL, 2008e, p.39).

Os núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro têm desenvolvido projetos sobre inclusão e acessibilidade nas pesquisas, citados por 11 coordenadores; ensino, citado por nove; e extensão, citados por oito coordenadores.

Inseridos nesses projetos de ações acadêmicas, cinco coordenadores de núcleos de acessibilidade sinalizaram ações afirmativas para discentes com NEE. No entanto, apenas um deles (coordenador NE11) explicitou o tipo de ação afirmativa no campo do questionário destinado a considerações diversas.

Os projetos de ensino (monitoria, tutoria, voluntariado) podem envolver outros estudantes com ou sem deficiência para apoiar e/ou acompanhar os alunos com NEE nas disciplinas, auxiliando na adaptação de materiais, na utilização de recursos tecnológicos, no treinamento de orientação e mobilidade nos diversos espaços do campus, gravando e/ou atuando como ledores, como transcritor nas aulas, entre outros tipos de apoio.

Dois alunos com deficiência visual entrevistados na pesquisa de Castro (2011) citaram que o acompanhamento por bolsistas/monitores que atuam como ledores possibilitaram condições para o acesso ao conteúdo, facilitando a aprendizagem. Esses bolsistas/monitores auxiliaram na gravação textos para ajudar na digitalização dos documentos e transcrição em Braille.

Na pesquisa de Ramalho (2012), os alunos com deficiência elencaram que o suporte fornecido pelos tutores tinha contribuído tanto para a permanência no ensino superior como para o seu bom desempenho acadêmico. Explanaram motivações como: colaboração para a aprendizagem e para a obtenção de boas notas nos componentes curriculares, apoio para a conquista da conclusão do curso e suprimento, por parte do tutor, da falta de materiais adaptados para cegos e da falta de preparação dos professores para lidarem com os alunos com deficiência.

Na pesquisa de Raposo (2006), o Programa de Tutoria Especial, realizado entre os alunos com e sem deficiência visual, foi avaliado positivamente por estimular a aprendizagem, o nível de competência curricular dos envolvidos, o nível de colaboração, o desenvolvimento da autoestima e o fortalecimento da capacidade de reflexão e de construção de conhecimentos por tutores e tutorados.

Os programas de pesquisa constituem um dos eixos para a estruturação dos núcleos de acessibilidade segundo o Documento Orientador do Programa Incluir (2013), devendo-se realizar o incentivo à articulação das diversas áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva. Também, estimular as discussões acerca da inclusão social das pessoas com

deficiência, fundamentada no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana (BRASIL, 2013a).

Sendo assim, os núcleos de acessibilidade podem fomentar o desenvolvimento de projetos de pesquisa acerca da temática e consolidarem-se como um espaço que aglutine pesquisadores, educadores e profissionais da área de Educação Especial em torno da troca de experiências, do debate teórico e da construção de conhecimentos entre docentes, alunos e demais pessoas interessadas em prol da inclusão educacional.

As ações de extensão (programas, projetos, eventos, cursos e desenvolvimento de produtos) são possibilidades de divulgar para o público externo sobre a existência do núcleo de acessibilidade na universidade e os serviços que disponibilizam. Como pontua Castro (2011), para os alunos com deficiência, essa informação é extremamente relevante e pode ser decisiva na escolha do curso e da IES a serem frequentados.

Ademais, permite o envolvimento da comunidade geral com o trabalho realizado pelo serviço, combatendo a desinformação e as barreiras atitudinais e fomentando a construção de atitudes inclusivas. Também permite uma aproximação com as reais demandas sociais.

Haiduke (2006) indica a necessidade de divulgar a existência dos trabalhos acerca da inclusão na universidade, a fim de sensibilizar e alcançar um maior apoio para o alcance das metas.

Assim como os projetos de pesquisa, os projetos de extensão também compõem um dos eixos para a estruturação dos núcleos de acessibilidade segundo o Documento Orientador do Programa Incluir (2013), tanto no sentido de disseminar conceitos e práticas relacionados à inclusão como permitir a participação de toda a comunidade acadêmica nesses projetos através da implementação dos requisitos de acessibilidade (BRASIL, 2013a).

Os requisitos de acessibilidade para o desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão universitária estão previstos na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

A Resolução do CNE/CP 1/2012, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, estimula as IES para a realização de ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, além de orientar que as instituições de pesquisa e sistemas de ensino elaborem e divulguem estudos e experiências realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012e).

A inclusão educacional de pessoas com deficiência é uma conquista das mesmas e um avanço no campo dos direitos humanos (BRIZOLLA; MARTINS, 2014).

Sobre o desenvolvimento das ações afirmativas para discentes com NEE, o coordenador do núcleo da NE11 destacou no campo do questionário sobre considerações diversas, a criação da “bolsa acessibilidade” para dar suporte aos estudantes com deficiência em situação de vulnerabilidade socioeconômica a fim de facilitar a acessibilidade, permanência e conclusão do curso em formação acadêmica com qualidade.

Essa iniciativa, como outras ações afirmativas existentes no âmbito das universidades visam inserir os alunos com deficiência ou outras NEE, alvo de descrédito pela comunidade universitária, nas diversas atividades acadêmicas das quais, muitas vezes, lhes são negadas as oportunidades de participar.

Como afirma Santos (2013), as ações afirmativas são focalizadas, compensatórias e distributivas. Como inexitem vagas para todos, precisam ser administradas na prática pelas políticas sociais (educação), já que nem todos os “grupos sociais” são contemplados.

Porém, sabe-se que as ações afirmativas não combate o preconceito, especificamente em relação às pessoas com deficiência, mas visam ao desenvolvimento de estruturas para a inclusão destas no meio social (CHAHINI, 2010).

O desenvolvimento de políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e permanência de pessoas com deficiências está contemplada nas ações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicado em 2007 (BRASIL, 2007d).

Sendo assim, os núcleos de acessibilidade devem desenvolver ações compromissadas com a pesquisa, ensino e extensão e, em parceria com os gestores, aquelas que visem a criação e fortalecimento de ações afirmativas que assegurem a participação e o protagonismo desse alunado em sua formação acadêmica.

6.3.6 Disponibilização de material acessível, recursos e serviços de tecnologia assistiva

Neste tópico, inserem-se as ações de aquisição (citada por 11 coordenadores), orientações para usabilidade (citada por dez) e disponibilização (citada por nove) de recursos de Tecnologias Assistivas²⁶, além da produção de material didático em diferentes formatos acessíveis, como apontaram oito coordenadores.

²⁶ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009b, p.9).

Sabe-se que a participação e a inclusão dos alunos com deficiência podem ser influenciadas por diversos fatores quando se trata do contexto educacional, especialmente o ensino superior. Assim, para que sejam oferecidas oportunidades iguais que possibilitem um desempenho satisfatório nas atividades acadêmicas, esses educandos carecem de modificações no contexto universitário que, respeitando as especificidades de cada situação de ensino-aprendizagem, podem incluir a adequação do espaço físico, o uso de tecnologias apropriadas, a disseminação de uma cultura de acolhimento e respeito à diversidade, entre outros, bem como de recursos humanos capacitados para atuar junto a esses acadêmicos.

Como pontua Vygotsky (1984), as limitações que as pessoas com deficiência encontram para interagir com o meio impedem o desenvolvimento de habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem. Mas, essas limitações podem ser compensadas ou superadas pelas condições adequadas de ambiente. Dessa forma, o acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, escola e tecnologias, contribuem decisivamente para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Rocha e Miranda (2009) destacam que o acesso aos recursos tecnológicos possibilita aos alunos com deficiência uma melhor qualidade de seu processo de aprendizagem e conseqüente inclusão no meio acadêmico em que circulam.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 prescreve ações de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção de acessibilidade no ensino superior, tanto na arquitetura, como nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2008b).

Um dos eixos para estruturação dos núcleos de acessibilidade contidos no Documento Orientador do Programa Incluir (2013) envolve o currículo, a comunicação e a informação. Devendo-se, pois, garantir os materiais didáticos e pedagógicos acessíveis para os alunos que demandarem de apoios, equipamentos de tecnologia assistiva, serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras, entre outros (BRASIL, 2013).

As condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência, matriculados na IES e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. Cabe, pois, às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas (BRASIL, 2013a).

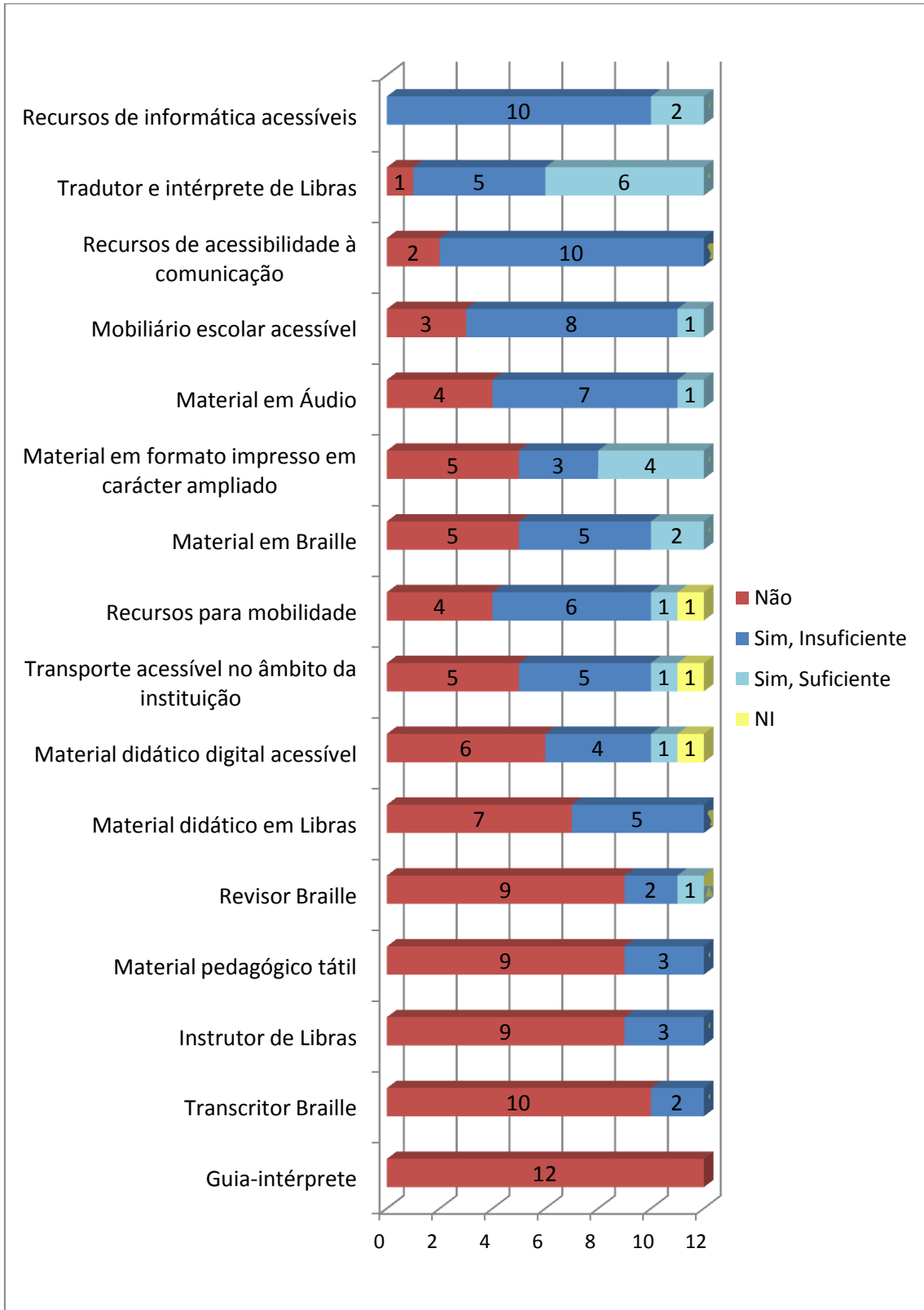
Assim, dotar as IES dos recursos e serviços de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos adaptados é dar suporte para que o processo de inclusão ocorra, de fato.

Nas universidades federais do nordeste brasileiro, observa-se através dos dados obtidos pela presente pesquisa, que já tem sido uma realidade para os alunos que demandam desse apoio, através da articulação dos núcleos de acessibilidade.

Salienta-se, pois, que os benefícios da participação dos discentes com deficiências nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da IES se revelam pela oportunidade de permitir a construção coletiva de uma cultura inclusiva, de tecnologias apropriadas e de recursos humanos qualificados; bem como de garantir a democratização da educação a partir da promoção do direito de todos à educação (MELO; SARAIVA; SOUSA, 2013).

Os recursos e/ou serviços de tecnologias assistivas disponibilizados pelos núcleos de acessibilidade (Gráfico 5) foram pesquisados, tomando-se como referência aqueles investigados pelo Censo da Educação Superior (BRASIL, 2011c), acrescidos dos serviços de transporte acessível, revisor Braille, transcritor Braille e dos recursos para mobilidade.

Gráfico 5 – Serviços e/ou recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pelos núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro em 2014.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Legenda: NI (Não Informado).

Todos os núcleos de acessibilidade disponibilizam para os alunos com NEE recursos de informática acessíveis²⁷, embora dois coordenadores ainda os considerem insuficientes para atender a demanda.

Exceto os recursos de informática acessíveis que são disponibilizados por todos os núcleos de acessibilidade, os demais recursos demandados pelos alunos com deficiência física (mobiliário escolar, recursos para mobilidade, transporte acessível, recursos de acessibilidade à comunicação²⁸) estão só parcialmente atendidos no contexto universitário, pois nem todos os núcleos de acessibilidade disponibilizam ou o fazem de forma insuficiente.

Quanto aos serviços e recursos demandados pelos alunos com deficiência auditiva, verifica-se que o tradutor e intérprete de Libras é o mais prevalente nas universidades. Apesar do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que determina que as instituições federais de ensino devem proporcionar os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa aos alunos surdos em sala de aula e em outros espaços educacionais, verifica-se que cinco coordenadores consideram que o serviço de tradutor e intérprete de Libras é insuficiente e um núcleo de acessibilidade ainda não o dispõe no âmbito de sua instituição. Os recursos de acessibilidade à comunicação também garantidos pelo documento são oferecidos por 10 núcleos, porém de forma insuficiente. Já o material didático em Libras, somente cinco núcleos o disponibilizam e o instrutor em Libras somente três, ambos de forma insuficiente.

Para os estudantes com deficiência visual, os recursos e serviços que são mais amplamente oferecidos são recursos de informática acessíveis (citados por 12 coordenadores), material em áudio (citado por oito), material impresso em caráter ampliado (sete) e material em Braille (sete), porém com poucas as situações em que são considerados suficientes. O material didático digital em formato acessível, o revisor Braille, material pedagógico tátil e o transcritor Braille são disponibilizados por menos da metade dos núcleos investigados.

É importante lembrar que, mesmo possuindo tipos iguais de deficiência, cada aluno possui características próprias que implicarão em necessidades distintas de adaptações de recursos e serviços no contexto acadêmico.

Além das pessoas com deficiência, os recursos e serviços de tecnologias assistivas podem ser demandados por alunos com outros tipos de NEE, a exemplo dos alunos com

²⁷ Dentre os recursos de informática acessíveis citam-se aqui o hardware adaptado, como mouses, teclados, ponteiras, como também os softwares de ampliação de tela, softwares de leitura, entre outros (BRASIL, 2007f).

²⁸ Os recursos de acessibilidade à comunicação podem incluir as pranchas de comunicação, teclados virtuais, programas de síntese de voz, entre outros (BRASIL, 2007f).

transtornos globais do desenvolvimento que podem precisar de recursos de comunicação alternativa, de recursos de informática acessíveis, entre outros.

Sobre os serviços de suporte para produção, armazenagem e disseminação de materiais em formatos acessíveis, Pupo (2010) salienta que beneficiam a todos os grupos de alunos que necessitam de apoio à aprendizagem, e não apenas àqueles que têm deficiência visual.

Todos os coordenadores informaram que os núcleos de acessibilidade não oferecem o serviço de guia-intérprete, serviço a ser utilizado pelos alunos com surdocegueira. Porém, de acordo com as informações dos coordenadores, existem dois alunos com essa condição acompanhados pelos núcleos de acessibilidade das universidades federais pesquisadas, como já explanado. Assim, questiona-se como tem sido o atendimento a esses alunos em termos de comunicação, suporte para acesso ao currículo e participação com autonomia das atividades acadêmicas, além de levantar indagações sobre a ausência de recursos humanos com capacitação específica para lidar com esse tipo de NEE no âmbito dessas instituições.

Sabendo-se da importância que os recursos de tecnologia assistiva assumem para as pessoas com deficiência por permitirem vivenciar e se apropriar das atividades necessárias para a sua aprendizagem, bem como para a participação ativa nos contextos educacionais e sociais, é imperativo que sejam disponibilizados e que atendam às necessidades específicas dos estudantes nas IES.

Para Galvão Filho (2005), desenvolver recursos de acessibilidade significa combater o preconceito que as pessoas com deficiência enfrentam, já que lhes seriam dadas as condições de interagir, aprender e explicitar o seu pensamento, mais facilmente.

No estudo de Ferreira (2007) a aquisição de recursos de tecnologia assistiva foi apontada como um importante avanço do programa de apoio ao estudante com NEE no âmbito da universidade pesquisada, sendo a indicação dos recursos respaldada em conhecimento científico e tecnológico, além do bom senso, sensibilidade e criatividade das pessoas envolvidas. Pois, nem sempre as demandas do estudante com NEE remetem a soluções já existentes e, para propiciar a ele uma adequada experiência de ensino-aprendizagem-avaliação, poderão ser necessárias providências especiais e, às vezes inéditas, referentes aos recursos materiais, estratégicos e humanos que sejam as mais propícias à sua condição.

Castro (2011) encontrou no seu estudo em 13 universidades públicas brasileiras que, embora as inúmeras ações como adaptações, reformas e construção de prédios com

acessibilidade, aquisição de equipamentos para adaptação de material e contratação de intérprete de Libras, as instituições ainda não estão acessíveis.

Neste estudo, também se verifica que, embora exista a disponibilização de recursos e serviços de tecnologias assistivas para os alunos com NEE no âmbito dos núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas, ainda não se pode afirmar que essas IES estão totalmente acessíveis quanto aos recursos comunicacionais, pedagógicos, tecnológicos e de transporte, tendo em vista que ainda são insuficientes para atender aos alunos que deles necessitam.

Vale lembrar que os recursos de acessibilidade são quesitos avaliados para fins de autorização, reconhecimento e credenciamento das IES no Brasil, a exemplo do material didático institucional, devendo a IES promover a acessibilidade com relação ao acervo bibliográfico indicado para cada curso (BRASIL, 2013b).

Compete à gestão da educação superior o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, bem como o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor para provimento das condições de pleno acesso e permanência. Esta obrigação não deve ser transferida aos estudantes com deficiência ou as suas famílias, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de transferência da atribuição (BRASIL, 2013a).

6.3.7 Parcerias para ações de inclusão no ensino superior

Baseada em seus estudos sobre o ambiente escolar, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) apontam os modelos de colaboração entre professores, pais e demais profissionais como estratégias poderosas e bem sucedidas para atender à diversidade no contexto da inclusão. O poder das equipes colaborativas está na capacidade de encontrar profissionais com talento para promover sentimento positivo e desenvolver as habilidades criativas de solução de problemas, bem como para promover apoio mútuo e responsabilidade compartilhada.

Dentre as formas de colaboração na escola, Mendes (2006) cita a consultoria colaborativa como um modelo de suporte baseado no trabalho colaborativo entre profissionais especializados (seja da área da saúde, educação, tecnológica ou assistência social) e educadores da escola comum. Assim, esses profissionais atuam como consultores que assistem ao professor de sala de aula para maximizar o desenvolvimento educacional dos estudantes. A consultoria é um processo diferenciado tanto das supervisões quanto do aconselhamento, porque o intercâmbio é colaborativo, havendo uma ênfase no papel

igualitário do consultado na contribuição para a resolução do problema, e o consultado está livre todo o tempo para aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Tendo em vista as características do ensino superior, acredita-se que o modelo de consultoria colaborativa encontra viabilidade para execução tendo como foco o atendimento às NEE dos alunos. Com relação aos profissionais do núcleo de acessibilidade, os mesmos podem atuar como consultores, por exemplo, para os professores dos alunos com NEE ou para os servidores técnico-administrativos que desejem desenvolver trabalhos na área, mas também pode atuar como consultados na medida em que precisem de consultoria de outros setores institucionais, por exemplo, de um grupo de pesquisadores sobre inclusão. Há, pois, um intercâmbio de conhecimentos, habilidades e experiências entre segmentos diversos (educadores, pesquisadores, profissionais) em que os saberes são valorizados numa perspectiva transdisciplinar²⁹.

Além desse modelo de parceria, citam-se também aquelas que, através de compartilhamento de responsabilidades e ajuda mútua, objetivam realizar uma ação comum e se estabelecem entre setores diversos, seja numa mesma instituição ou fora dela. No caso da universidade, através de uma rede de apoio à implementação da política de educação inclusiva, como o MEC recomenda (BRASIL, 2005c).

As orientações/parcerias com as famílias dos alunos com NEE apareceram no Gráfico 4, sendo citadas por sete coordenadores de núcleos de acessibilidade.

A participação da família e da comunidade é um dos objetivos dispostos pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com a finalidade de assegurar a inclusão escolar das pessoas com NEE (BRASIL, 2008a).

No ensino superior, algumas situações podem requerer o envolvimento da família para dar suporte ao processo de inclusão das pessoas com NEE nas instituições de ensino. Por exemplo, a atuação do núcleo pode ser necessária para solicitar apoio quanto à frequência do aluno, para prestar orientações e sugestões à família sobre os alunos com problemas psicológicos ou emocionais, pessoas com deficiência adquirida recentemente ou temporária, entre outras.

²⁹ A transdisciplinaridade ocorre quando há a reunião de diversos profissionais em um trabalho integrado de equipe, onde cada membro está familiarizado com a diversidade de disciplinas de seus colegas. A comunicação entre os membros da equipe, portanto, não segue um modelo verticalizado, baseado na liderança de um saber sobre outro(s), mas assume uma característica horizontal, onde todos, igualmente, compartilham de seus conhecimentos e saberes e tomam decisões relativas ao que está sendo discutido (IRIBARRY, 2003).

No estudo de Nascimento (2011), a experiências dos estudantes com deficiência demonstraram que o apoio familiar foi fundamental e, em alguns, momentos, decisivos para que essas pessoas pudessem evoluir no seu processo educacional, chegar ao ensino superior e concluí-lo. Porém, não é detalhado como o apoio familiar se deu no âmbito universitário.

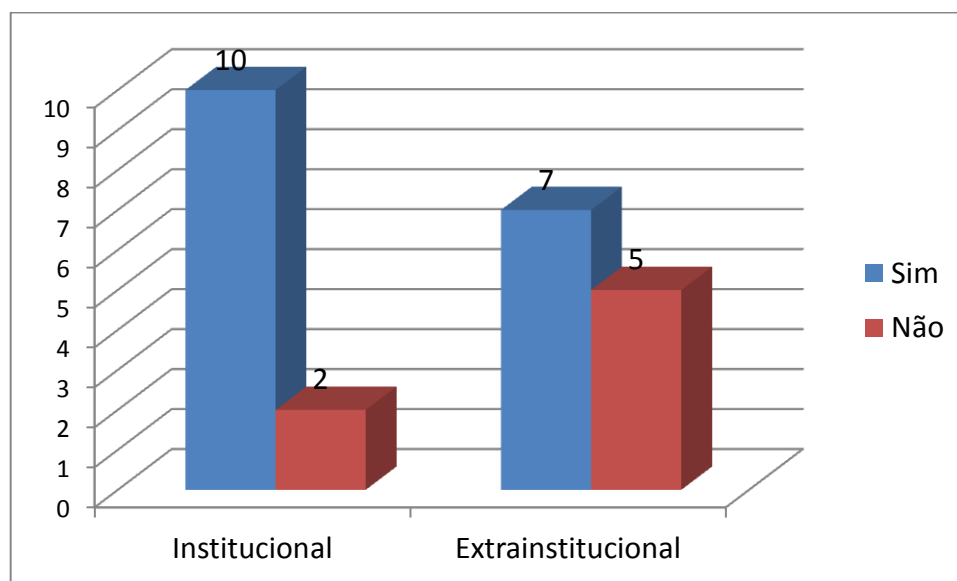
No entanto, Soares (2011), ao estudar o contexto dos alunos com deficiência na UFC, considera que a responsabilidade pela inclusão refere-se a instituição: direção, coordenação, professores e aos próprios alunos. A atribuição não é mais da família, tendo em vista o desenvolvimento de autonomia moral, intelectual e a plena participação do aluno no processo.

Nesse sentido e, diferentemente da educação básica em que essa parceria é indispensável, os alunos com NEE no ensino superior muitas vezes são adultos que tem autonomia nas decisões e articulam os seus apoios diretamente, sem a intervenção da família. No entanto, a depender do caso, os familiares poderão ser chamados a contribuir com o processo.

Nesta pesquisa, cinco núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas informaram não realizar essa parceria com a família do aluno acompanhado pelo serviço.

Além da articulação com as famílias, a realização de outras parcerias foi contemplada no questionário dos coordenadores em questão específica, sendo que dez coordenadores de núcleos de acessibilidade informaram que as realizam dentro das suas instituições e sete conseguem extrapolá-las para os espaços extrainstitucionais (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Parcerias realizadas pelos núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro.



Fonte: Dados da pesquisa

As parcerias institucionais dos núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas envolvem os setores relacionados com os recursos humanos, com a infraestrutura, com a assistência estudantil, Pró-reitorias com ênfase para as relacionadas às ações acadêmicas e outras unidades, por exemplo, bibliotecas.

Verificando as parcerias, pode-se deduzir que essa articulação busca, dentre outros desdobramentos: formação de recursos humanos, parcerias com grupos de estudos e pesquisas sobre a Educação Especial/Inclusiva, melhoria das condições de acessibilidade física, ações de apoio pedagógico aos discentes com NEE, contratação de servidores para compor o quadro de profissionais do núcleo de acessibilidade, discussões sobre política institucional de inclusão, planejamento e execução de recursos financeiros, suporte ao Sistema de Bibliotecas para a acessibilidade, dentre outros.

As parcerias institucionais dos núcleos de acessibilidade devem visar não somente o desenvolvimento das ações propostas por esse setor, mas também o assessoramento e/ou fomento para que os outros setores institucionais cumpram as suas competências para inclusão efetiva dos alunos com NEE. Por exemplo, o setor de infraestrutura deve se responsabilizar pelo planejamento e execução de projetos arquitetônicos de acordo com as normas de acessibilidade; o setor de comunicação e de informática pela garantia de acessibilidade nos diversos meios de comunicação; o setor de administração e/ou planejamento deve garantir orçamento para desenvolvimento de ações inclusivas, dentre outros. O papel do núcleo nessas parcerias é fornecer informações adequadas, participar e contribuir para a execução das ações que envolvam a universidade como um todo com a cultura inclusiva.

Já as parcerias extrainstitucionais citadas pelos coordenadores de núcleos de acessibilidade envolveram instituições da sociedade civil organizada (associações de e para pessoas com deficiência) que atuam com a acessibilidade e a inclusão, tais como os Centros Especializados de Atendimento a Pessoas com Deficiência (visual e auditiva), Fundação de Apoio a Pessoa com Deficiência, Conselhos e Comissões de Pessoas com Deficiência.

Duarte e Ferreira (2010) destacam a importância da atuação de Associações de/para pessoas com deficiência na efetivação de políticas públicas inclusivas já instituídas e consolidadas, bem como na construção, disponibilização e divulgação de tecnologias assistivas para inclusão da pessoa com deficiência.

No estudo de Santos (2013), a gestora de um serviço de apoio de uma universidade pública informou que, como a equipe é pequena e não consegue atender as demandas dos

alunos com deficiência, muitas vezes, recorre-se ao núcleo de apoio municipal para a disponibilização de intérpretes nos eventos realizados pela universidade.

Chama a atenção aqui o fato de dois núcleos (NE1 e NE14) ainda não realizarem parcerias dentro da própria instituição, tendo em vista a importância que assume esses vínculos para o fortalecimento e efetividade das ações de inclusão. Ademais, há ainda certa dificuldade para estabelecer essas parcerias com os setores extramuros da universidade, tendo em vista que cinco dos 12 núcleos de acessibilidade ainda não as concretizam.

É importante lembrar que os núcleos de acessibilidade são importantes elementos na articulação das ações de acessibilidade no interior das IES para os alunos que demandem o seu apoio, porém, insuficientes para garantir a inclusão efetiva caso as desenvolva de uma forma isolada e pontual. É necessário o envolvimento de toda a comunidade acadêmica (gestores, servidores, discentes, entre outros) incumbida do propósito comum de garantir a plena inclusão educacional e social de todos.

Amaral et al. (2000) e Paulino (2007) apud Santos (2013) atentam para que seja elaborada uma política institucional para assegurar o acesso, a permanência e o sucesso das pessoas com deficiência caracterizada por uma ação conjunta da Administração Central, das unidades, faculdades, órgãos, enfim, toda comunidade universitária envolvida e que não fique a responsabilidade da inclusão apenas para um setor específico, para “não se tornar um depositário para os problemas institucionais, mas o interlocutor e o agente instigador para os encaminhamentos adequados a resolução destes”. Para esses autores, os núcleos de acessibilidade devem “legitimar seu espaço enquanto promotor de relações mais saudáveis, em co-parceria [sic] com os agentes internos” (PAULINO, 2007, p.24 apud SANTOS, 2013).

6.4 SUGESTÕES PARA A MELHORIA DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE

Brizolla e Martins (2014) afirmam que atualmente há um vasto amparo legal que subsidia a garantia de acesso à educação em todos os níveis de ensino, porém ainda é realidade o contexto repleto de dificuldades, dúvidas e indefinições que circundam as ações de educação especial no ensino superior.

Para a implantação do AEE no ensino superior, Anache, Rovetto e Oliveira (2014) citam como desafios: estruturação e institucionalização de núcleos de acessibilidade nas IES; restituição de uma comissão permanente que trate de assuntos voltados à inclusão e permanência do aluno com NEE na instituição e atue como mediadora entre as necessidades do núcleo de AEE e os subsídios que podem ser oferecidos pela instituição; a construção de

projetos de formação de professores (formação inicial e formação continuada); ampliação das parcerias com outros cursos, não somente dos campi, mas de outras IES, de forma a planejar, elaborar e implementar projetos que tornem a universidade acessível; contratação de profissionais especializados para atender a essa população; alterações nos currículos dos cursos, de forma que a disciplina de Educação Especial seja obrigatória, como uma forma de sensibilizar a comunidade acadêmica a respeito das deficiências, bem como desmistificar as concepções existentes, entre outras.

Moreira (2005) também destaca que as IFES precisam estar cientes da importância de expor às instâncias governamentais as limitações que enfrentam e apontar encaminhamentos que devem ser tomados para que haja a garantia de acesso, ingresso e permanência dos estudantes com NEE nesse nível de ensino.

Muitos dos desafios identificados pelos autores acima devem ser realidade de outras IES, considerando ser a política de inclusão no ensino superior recente em nosso país. De fato, foram também apontados pelos coordenadores das universidades pesquisadas.

Visando a superação dos desafios vivenciados pelas realidades dos núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas, os coordenadores foram indagados a apontar sugestões que, em suas opiniões, pudessem promover a melhoria do funcionamento desses serviços. Diante das sugestões apontadas³⁰, essas foram agrupadas cinco temas que passamos a discutir abaixo.

6.4.1 Aquisição e capacitação de recursos humanos para lidar com os estudantes com NEE

As sugestões sobre aquisição e/ou capacitação de recursos humanos para lidar com os estudantes com NEE apareceram nas respostas de oito dos 12 coordenadores de núcleos de acessibilidade.

A aquisição dos recursos humanos designados a compor as equipes dos núcleos de acessibilidade foi apontada pelos coordenadores NE1, NE2, NE13 e NE14, exemplificando-se: “Fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade, mediante ampliação do quadro de servidores especializados para atuar no Núcleo” (Coordenador NE2).

³⁰ Na questão discursiva do questionário, os coordenadores poderiam apontar mais de uma sugestão. Portanto, a resposta de um mesmo coordenador aparece na discussão de vários tópicos, em alguns casos.

A carência de profissionais dos núcleos de acessibilidade foi apontada pelos estudantes com deficiência visual da tese de Castro (2011) como um dos motivos que dificulta a digitalização de textos para serem impressos em Braille ou para serem lidos pelos softwares leitores de tela, tendo em vista que a demanda de conteúdo é maior que o tempo disponível para a digitalização, atrasando a entrega desse material muitas vezes.

Resultados semelhantes também foram encontrados nas pesquisas de Pires (2007) e Santos (2013), fazendo com que os alunos com deficiência visual se sintam em situação de desvantagem, tendo em vista o acesso ao material não ocorrer no mesmo tempo que o dos colegas.

A ausência ou o número insuficiente de intérpretes de Libras no âmbito de suas IES são dificuldades citadas pelos alunos surdos da pesquisa de Haiduke (2006), Chahini (2006), Ansay (2009), Reis (2010), Castro (2011), Nascimento (2011) e Nogueira (2012).

No trabalho de Melo (2011) foi constatada a carência de profissionais na área de educação musical com conhecimentos em Musicografia Braille, ao se realizar uma seleção de monitor pedagógico para acompanhar um aluno cego da Escola de Música da UFRN.

Diante da especificidade apresentada pelos diversos tipos NEE é necessário no âmbito dos núcleos de acessibilidade profissionais capacitados para responder tais demandas. Algumas respostas dos coordenadores contemplam essa questão quando os mesmos apontam como sugestão a formação na área de educação especial/inclusiva para a equipe do núcleo de acessibilidade (NE9, NE12 e NE13), mas também envolvendo a comunidade acadêmica com um todo (NE8 e NE15). Exemplifica-se a resposta do coordenador NE15: “Capacitações sobre Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e Libras para toda a comunidade acadêmica”.

Essa formação foi citada tanto em nível inicial, destacando-se a resposta do coordenador NE8: “Que mais matrizes curriculares contemplem a pessoa com deficiência, de modo que possamos formar estudantes para trabalharem com pessoas sejam elas com ou sem deficiência”, mas também como formação continuada, a exemplo do coordenador NE9: “Promoção de ações de formação continuada para as equipes”.

A falta de capacitação dos intérpretes foi apontada como uma dificuldade enfrentada pelos estudantes surdos na pesquisa de Castro (2011) e na pesquisa de Juliani (2008). Assim, os conhecimentos prévios do intérprete sobre os componentes curriculares são necessários a fim de que a tradução da linguagem técnica específica seja a mais fiel possível (JULIANI, 2008).

Rocha e Miranda (2009), ao analisar as condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência na UFBA encontraram o despreparo da universidade e dos profissionais para proporcionar atendimento adequado aos alunos.

No trabalho de Pereira (2008), os discursos revelaram como uma das causas à evasão na universidade investigada como sendo o despreparo dos professores nas questões relativas às deficiências.

Como disposto na Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994 do MEC, devem ser inseridos conteúdos acerca das pessoas com deficiência nos currículos de formação docentes e de outros profissionais que lidam com as pessoas com deficiência. Além disso, o documento recomenda a expansão dos cursos de graduação e de especialização para as diversas áreas da Educação Especial. A própria LDB nº 9.394/1996 dispõe que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado”. Há também de se remeter ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que inclui a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. Mais recentemente, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que incentiva à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista (BRASIL, 1994, 1996a, 2005b, 2012c).

Chacon (2001), ao realizar um estudo focalizando as respostas das universidades brasileiras à Portaria nº 1.793 de 1994 do MEC, analisou as grades curriculares dos cursos de pedagogia e psicologia das universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares de São Paulo e Mato Grosso, bem como suas respectivas ementas e/ou conteúdos. Dos 58 cursos de pedagogia e psicologia à época da pesquisa, apenas 13 continham alterações na grade curricular. A pesquisa aponta como incipiente o movimento dos currículos no sentido de implementar disciplinas que visem a formação de profissionais que, desde a sua formação inicial, tenham em vista o atendimento do aluno com NEE.

Percebe-se que, até para os cursos em que os conteúdos sobre as pessoas com deficiência são obrigatórios, há um déficit nessa formação. A situação é, certamente, ainda mais preocupante quando se trata dos demais cursos. Além disso, como lembram Costa e Sampaio (2007), a formação e prática pedagógica dos professores do ensino superior vêm sendo a preocupação de alguns estudiosos, tendo em vista que não somente docentes da área de educação e licenciaturas ministram aulas nesse nível de ensino, mas também profissionais de outros ramos e/ou pesquisadores que não possuem formação didático-pedagógica e que, por motivos diversos, tornaram-se professores.

Tendo em vista que, legalmente, todos os cursos de formação de professores devem contemplar ações pedagógicas que sensibilizem e preparem esses profissionais para uma prática pedagógica que atenda as NEE dos alunos, os núcleos de acessibilidade podem fomentar essa discussão no âmbito da universidade, assessorando e discutindo a inserção de conteúdos referentes a temática nos PPCs.

Em sua pesquisa na UFMA, Chahini (2010) indica a necessidades de formação continuada de seus docentes e orientações aos funcionários técnico-administrativos, visando disseminar informações sobre os direitos dos alunos com deficiência no ensino superior.

Considerando que a acessibilidade não se refere apenas à estrutura física de uma instituição de ensino, mas também a comunicação, o transporte, os recursos didáticos e tecnológicos, Guerreiro (2012) destaca que há muito que avançar, sendo as mudanças requeridas de responsabilidade de toda a sociedade. No entanto, as instituições de ensino, por suas características e função, devem ser mediadoras do processo. Ou seja, a conquista desse direito constitucional (a acessibilidade) como ferramenta para a efetivação de um direito social (a educação), é um processo que requer a participação ativa das instituições de ensino, enfatizando-se o ensino superior, ao qual compete a formação dos profissionais que lidam com a questão, de forma direta ou indireta.

6.4.2 Sensibilização e informação para superação de barreiras

A sensibilização e informação da comunidade acadêmica aparecem como sugestões de quatro coordenadores (NE6, NE12, NE13 e NE15).

Como responde o coordenador NE12, tais iniciativas visam eliminar ou diminuir, principalmente, as barreiras atitudinais.

No estudo de Ramalho (2012), a falta de sensibilidade de professores para adequar sua metodologia às necessidades educacionais dos alunos foi uma das dificuldades apontadas pela coordenadora do Projeto de Tutoria Especial na UEPB.

A necessidade de se combater as diversas barreiras no âmbito das IES foi apontada pelos alunos da pesquisa de Castro (2011). Com relação às barreiras atitudinais mais citadas pelos alunos do estudo, foram relacionadas às atitudes dos professores em sala de aula, relacionamento com os colegas, desrespeito às vagas reservadas nos estacionamentos para pessoas com deficiência, estacionamento em frente às rampas e obstáculos nas calçadas e caminhos. Dentre as sugestões para facilitar a permanência, os alunos apontaram o

fornecimento de informações à comunidade universitária sobre as características, potencialidades e necessidades das pessoas com deficiência.

Para Moreira (2004, p.70), “abrir espaços para refletir sobre as barreiras – sejam arquitetônicas, sejam atitudinais, sejam ainda materiais – é uma forma de romper com o imobilismo e apresentar caminhos mais inclusivos e justos na universidade”.

Neste sentido, a universidade deve ampliar o significado de sua responsabilidade social a fim de, além de assegurar à igualdade de oportunidades e o direito à educação de todos, possa auxiliar na mudança de concepção acerca das pessoas com deficiência. Ou seja, que a representação de dificuldades, de limitações, de improdutividade, do de fato ceda lugar à ideia de possibilidades, capacidades, adaptações que tornam a participação possível, representação esta indispensável para a eliminação das barreiras atitudinais.

Como situa Abric (1998), a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, determinando seus comportamentos e suas práticas. Assim, as representações sociais que os docentes ou outros segmentos universitários possuem sobre deficiência e inclusão repercutem na forma como esses profissionais consubstanciam suas práticas educacionais e sociais (ALVES; CERQUEIRA, 2012).

O coordenador NE13 acredita que a propagação de mais informações no contexto universitário, contribuindo com essa mudança, pode envolver a “Divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelo núcleo de acessibilidade”.

Como na resposta do coordenador de núcleo da universidade NE6 sobre “campanhas que tratem do direito e à igualdade de oportunidades para todos”, o Documento Orientador do Programa Incluir de 2013 destaca que a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes em todos os ambientes acadêmicos e sociais (BRASIL, 2013a).

Chama-se atenção para a fala do coordenador do núcleo da instituição NE15 que sugere “Atividades de sensibilização sobre as especificidades da pessoa com deficiência de maneira a assegurar atendimento adequado e humanizado”. Ao denominar como “humanizado” o atendimento a ser prestado no âmbito da universidade aos alunos com

deficiência, o coordenador pontua a necessidade de sensibilizar e informar a comunidade acadêmica acerca das especificidades dessas pessoas.

Guerreiro (2012), ao fazer uma análise da Política Nacional de Humanização de 2006, retoma o conceito de ambiência utilizado no documento como “espaço físico entendido como espaço social, profissional e de relações interpessoais que deve proporcionar atenção acolhedora, resolutiva e humana” (BRASIL, 2006, p. 5).

A autora afirma que o espaço é mais abrangente que a mera quantificação em metros quadrados ou localização, para incorporar, também, as questões deste ambiente como facilitador do processo educativo e das relações interpessoais. Essa dimensão, que pode facilitar ou dificultar o êxito acadêmico, passa pela possibilidade de se transpor as barreiras arquitetônicas, urbanísticas, de comunicações e atitudinais, vivenciadas (GUERREIRO, 2012).

Como afirmam Behling et al. (2013), para fazer avançar a política de inclusão, é fundamental que a evolução das matrículas se dê acompanhada de políticas públicas que garantam não só a acessibilidade aos estudantes já matriculados, mas a disseminação da informação e sensibilização da comunidade acadêmica para o desenvolvimento da educação inclusiva, dando consequência aos dispositivos legais, às orientações dos organismos internacionais e à política de democratização do ensino instituída pelo governo federal.

6.4.3 Formação de uma rede colaborativa entre os núcleos de acessibilidade

A formação de uma rede colaborativa entre os núcleos de acessibilidade foi lembrada pelos coordenadores de núcleos das universidades NE5, NE11 e NE17 em suas sugestões. Exemplifica-se a resposta do coordenador NE17: “Criação de uma rede de apoio entre os Núcleos de Acessibilidade com o objetivo de promover a troca de informações e experiências, a construção de parcerias e o enfrentamento de problemas e dificuldades”.

Com relação ao estabelecimento de redes entre as universidades que adotaram estratégias avançadas de apoio ao aluno com deficiência, Santos (2013) ressalta a sua importância a fim de facilitar o intercâmbio de experiências e boas práticas. Inclusive, no que tange ao que é inovador e eficiente nas políticas institucionais.

Também em seu estudo, Reis (2010) destaca a necessidade de troca de informações e de cooperação entre as universidades para que o processo de inclusão ocorra de forma mais estável e equitativo.

Como se sabe, a estruturação de núcleos de acessibilidade no Brasil é recente, permeado de indefinições e, possivelmente, com diversas dificuldades no percurso para a sua consolidação, a exemplo das universidades federais nordestinas. A formação de uma rede colaborativa entre os núcleos permitiria o compartilhamento das experiências bem sucedidas nas realidades institucionais, dos caminhos que foram trilhados para o êxito das ações, das experiências que não deram certo e o que foi determinante para tal, a divulgação de possibilidades de formação de pessoal, participação em editais, em eventos, entre outros, até mesmo em processos para aquisição de recursos de tecnologias assistivas.

No caso dos núcleos de acessibilidade das universidades federais do nordeste brasileiro, permitiria ainda que setores com equipes pequenas que ainda carecem de formação apropriada e de apoio institucional, em algumas situações, revisem suas práticas, motivando-as para o engajamento que demanda a construção de universidades inclusivas. Ademais, que se auxiliem mutuamente a fim de definir quais as linhas de atuação e limites nos contextos individuais, definindo com clareza o papel dos núcleos de acessibilidade nas instituições.

6.4.4 Institucionalização do núcleo de acessibilidade

A institucionalização dos núcleos de acessibilidades foi apontada por três coordenadores (NE1, NE8 e NE9), sugerindo que sejam reconhecidos oficialmente na organização universitária e dotados de todo o aparato para a sua estruturação e manutenção, assim como os outros órgãos da instituição.

De fato, o Programa Incluir foi de extrema relevância por permitir a criação e consolidação dos núcleos em muitas IFES no Brasil, mas tendo em vista a importância que os núcleos de acessibilidade assumiram para efetivação das políticas inclusivas, necessitam que sejam valorizados também pelas políticas institucionais.

Em seu estudo, Anache, Rovetto e Oliveira (2014) apontam como premente a elaboração e implementação de políticas públicas que tornem obrigatória a estruturação e institucionalização de núcleos de acessibilidade nas IES, tendo em vista que a existência de programas que visam a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência não é de caráter permanente.

O coordenador NE8 chama a atenção também para “Que haja incentivo as políticas institucionais no tocante à inclusão, tornando a universidade acessível como um todo”. Essa sugestão nos faz interpretar que são necessários encaminhamentos da instituição para que os

princípios da inclusão sejam incorporados no âmbito geral da instituição e não apenas focada em setores específicos.

Ao verificar carência de políticas educacionais e sociais na UFMA, Chahini (2010) situa que as IES precisam acelerar o desenvolvimento de políticas institucionais que visem criar condições de adequação do acesso ao currículo acadêmico aos alunos com deficiência.

Considerações semelhantes, Nascimento (2011) faz em seu estudo nas IES de Pernambuco e da Paraíba, indicando que políticas institucionais mais incisivas minimizaria o isolamento das ações realizadas no interior das instituições. Albino (2010) situa a necessidade de apoio institucional para efetivar as práticas no âmbito da UFRN.

Nogueira (2012) evidenciou como premente o incentivo às políticas institucionais de inclusão na UFSC e na Universidade de Fortaleza, a fim de envolver alunos, professores, gestores, intérpretes de Libras e técnico-administrativos na implantação de metodologias diferenciadas para os discentes surdos.

A tarefa de incluir no ensino superior envolve a construção de políticas institucionais que se preocupem com os princípios de democratização, universalização flexibilização e acessibilidade. Sendo assim, o direito conquistado pelos alunos com deficiências e outras NEE passa a ser garantido nos dispositivos institucionais, como Regimento, Projeto Político Pedagógico, Despacho, dentre outros (SILVA, 2012; SANTOS, 2013).

Nesse sentido, as políticas institucionais de inclusão visam firmar o compromisso de toda a universidade com a melhoria das condições de acesso e permanência para as pessoas com NEE, evitando que as ações voltadas a esse objetivo ocorram de forma isolada, insuficiente e de caráter emergencial, somente.

É evidente que a elaboração de políticas institucionais por si só não garantirão que a inclusão ocorra. Pois, como salienta Moreira (2008):

uma instituição escolar com princípios inclusivos, com recursos e apoios necessários para atender todos os alunos não aparece de um momento para outro, nem surge por decreto. Pelo contrário, desenvolve-se ao longo de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem. É um processo que nunca está finalizado, mas que coletivamente, vai se constituindo (MOREIRA, 2008, p.16).

É, pois, a partir desse processo que a acessibilidade e a inclusão vão se arraigando na cultura institucional. De acordo com o documento “Referenciais de acessibilidade na educação superior”, são exemplos que indicam a presença de uma cultura inclusiva nas IES:

a) a comunidade acadêmica e comunidade em geral reconhece a IES como uma referência nas questões sobre acessibilidade;

- b) a política institucional de acessibilidade no interior da IES articula ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento de ações, programas e projetos educacionais e práticas inclusivas de forma contínua, e envolvendo docentes e acadêmicos da graduação e pós-graduação;
- c) existe investimento na preparação da comunidade universitária para a sensibilização e o reconhecimento dos benefícios da convivência na diversidade, do respeito às diferenças e do ambiente acessível a todos;
- d) existe intencionalidade por parte dos gestores institucionais de dar visibilidade às ações de inclusão e de sistematizar informações acerca do tema como elementos facilitadores para articulação e acompanhamento de discentes, docentes, técnicos administrativos e terceirizados com necessidade de atendimento diferenciado no interior da IES;
- e) existe articulação e parcerias da IES com diversos órgãos federais, estaduais, municipais, empresas e Organizações Não-Governamentais (ONGs) para a promoção de ações e encaminhamentos referentes ao apoio às pessoas com necessidade de atendimento diferenciado;
- f) existe no PPI a destinação de recursos para a implementação da acessibilidade, sendo esse um elemento estruturante da inclusão educacional (BRASIL, 2013b).

Dessa forma, as IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, contemplando a acessibilidade no PDI; nos processos de seleção, no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL, 2013b).

6.4.5 Aumento de recursos financeiros para os núcleos de acessibilidade

O aumento de recursos financeiros destinados às ações dos núcleos de acessibilidade foi sugerido pelos coordenadores das universidades NE2 e NE14.

Além disso, o coordenador NE14 cita a necessidade de “desburocratização dos processos de compra e contratação de serviços”.

É possível que o processo de aquisição de recursos de tecnologias assistivas enfrentem, em algumas situações, a demora referente a hierarquia burocrática para o cadastro,

licitação e compra de materiais que, nas instituições públicas, são muitas vezes vagarosos e dependem da aprovação um grande número de pessoas e recursos, por vezes, em falta ou ainda mal utilizados (PEREIRA; SANTOS; SILVA, 2011).

O atraso ou não fornecimento de materiais devido aos entraves burocráticos ou financeiros também pode ser uma situação geradora de desgastes morais aos estudantes com deficiência. Como cita Pires (2007, p. 101),

os alunos com deficiência estão sujeitos a maiores níveis de estresse e gasto de energia, visto que a maioria terá de empregar parte do seu tempo na procura, organização e negociação de todos os recursos e meios necessários ao seu acesso e sucesso acadêmico.

Na pesquisa de Sasazawa (2005) verificou-se que a falta de material didático ampliado e/ou em Braille impedem um melhor aproveitamento pelos alunos com deficiência visual dos conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula.

A falta de materiais e recursos adequados para os alunos com deficiência também foi um achado dos estudos de Albino (2010), Nascimento (2011), Ramalho (2012) e Jesus (2012).

Na pesquisa de Castro (2011) a falta de recursos materiais como impressoras e papel foi uma dificuldade apontada pelos alunos com deficiência visual que solicitam ao núcleo de acessibilidade a digitalização dos textos para impressão em Braille. Os alunos da pesquisa sugeriram a aquisição de mais equipamentos e materiais adaptados descentralizados (não somente em um local na instituição) para favorecer a sua permanência na universidade.

Ressalta-se aqui que é importante que os coordenadores dessas instituições reavaliem o que especificamente tem dificultado a aquisição e/ou a execução dos recursos financeiros, buscando alternativas para a superação dessas dificuldades (sejam relacionadas à burocracia, licitação ou limitação financeira) mediante articulação institucional ou com o próprio MEC, inclusive, para ampliação do aporte orçamentário aos núcleos através das possibilidades já discutidas anteriormente neste trabalho.

Além das sugestões discutidas acima, aparecem nas respostas de dois dos coordenadores de núcleos (NE6 e NE8) a necessidade de melhoria do acesso através do ENEM, como exemplificado: “Que o ENEM se torne efetivamente acessível, especialmente para alunos surdos e cegos” (Coordenador NE8).

No nosso entendimento, essa sugestão vai além das competências dos núcleos e das universidades, tendo em vista que o Exame é de responsabilidade do INEP. Porém, mostra-se como uma preocupação dos coordenadores deste estudo para que as condições de

acessibilidade não se configurem como barreiras ao ingresso e conseqüentemente de inclusão para os alunos com NEE no ensino superior.

O ENEM é um modelo de avaliação em larga escala que o MEC, juntamente com o Governo Federal, apresentou no ano de 1998 com a proposta de avaliar anualmente o final da escolaridade básica no país. O exame busca avaliar competências e habilidades individuais, embasadas em questões interdisciplinares que explicitem situações cotidianas e uma redação. Atualmente, a avaliação é utilizada por algumas universidades públicas como processo de seleção para o ensino superior em substituição ao vestibular (SILVA; MELETTI, 2014).

Santos (2011) acrescenta que no ENEM a responsabilidade de solicitar o atendimento é unicamente do candidato, tendo em vista que não há uma entrevista com uma equipe de profissionais para analisar as reais necessidades do mesmo, ou seja, o candidato não passa por uma banca especial. A autora faz diversos questionamentos relacionados a análise e atendimento às solicitações do candidatos, ao treinamento dos recursos humanos para trabalhar com esses alunos durante o exame, se as necessidades do concursando tem sido atendidas adequadamente e quais os critérios adotados para a correção de provas desses estudantes.

De fato, no início, todo o processo ficava nas mãos de empresas contratadas, praticamente, para desenvolver e adaptar as provas, aplicar os exames, oferecer o atendimento especializado e fazer os cálculos das médias. Ao longo de sucessivas realizações do ENEM, apresentou-se como um desafio para o INEP aprimorar o processo de identificação e eliminação de barreiras e de provimento de serviços, profissionais especializados e de recursos de acessibilidade que garantissem a participação, com segurança e autonomia, de um contingente crescente de pessoas com deficiência e outras NEE. Sendo assim, mostrando-se preocupado em garantir maior qualidade do exame, a partir do ano de 2009, o INEP trouxe gradativamente para a sua responsabilidade uma série de etapas do processo. No entanto, as empresas continuam com a tarefa de imprimir as provas, aplicar o exame, além de se responsabilizar por todos os aspectos operacionais da aplicação das provas e da correção das redações, incluindo aí a oferta de serviços especializados e de recursos de acessibilidade aos participantes com NEE (JUNQUEIRA, 2014).

No edital de 2015, o ENEM explicitou a disponibilidade do atendimento especializado durante a realização das provas para as “pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, discalculia ou com outra condição especial” (BRASIL, 2015b, p.2).

Ainda segundo o edital, o candidato poderá solicitar:

o auxílio ou o recurso de que necessitar, de acordo com as opções apresentadas: prova em braile, prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra super ampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, sala de fácil acesso e mobiliário acessível (BRASIL, 2015b, p.2).

Ainda poderá ser solicitado tempo adicional de até 60 minutos para os alunos com deficiência ou outra condição especial. Também são adotados mecanismos de avaliação que consideram as características linguísticas dos alunos com deficiência auditiva ou surdocegueira e dos participantes com dislexia, durante a correção das provas. O INEP assegura aos participantes com deficiência ou mobilidade reduzida o direito de usarem “ajudas técnicas”, de acordo com o Decreto nº 5.296/2004, exemplificando-se os óculos especiais, lupas, telulupas, luminária, tábua de apoio para leitura, máquinas Braille (Perkins), reglete, punção, sorobã, ábaco, canetas de ponta grossa, assinador, aparelhos de amplificação sonora individual, receptores do implante coclear, órtese, próteses, apoio de braço, bengala, andador, muleta, cão-guia, entre outros (JUNQUEIRA, 2014).

Junqueira (2014) explicita que, embora o INEP tenha investido na ampliação e no aprimoramento contínuo do atendimento diferenciado em seus exames e avaliações, ainda há muito a ser feito. Os editais e o sistema de inscrição eletrônico estão em processo de adequação para serem disponibilizados em formatos acessíveis; as temáticas relativas aos estudantes com deficiência começaram a ser consideradas nas reflexões concernentes ao aprimoramento das matrizes de alguns exames; passam por melhorias os processos relativos à adaptação dos itens e das provas, à checagem prévia das solicitações de atendimento, às matrizes de correção diferenciada das redações, entre outras. Também as empresas contratadas, em alguns momentos, parecem não apresentar suficiente domínio técnico do atendimento diferenciado, confundindo procedimentos, desconhecendo ou desconsiderando especificidades acerca do universo das deficiências, entre outros entraves ainda a serem superados.

Como visto, embora em processo de aprimoramento, o ENEM ainda apresenta pontos falhos e, possivelmente, foram a essas inadequações a que se referiram os coordenadores deste estudo. Porém, há de se reconhecer que o INEP vem empreendendo esforços para promover os ajustes necessários aos concorrentes com NEE que demandarem de apoio, tendo em vista o contexto da educação inclusiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as pessoas com deficiência representam cerca de 23,9% da população total do Brasil e, comparando-se com os dados estatísticos disponibilizados pelo INEP referentes a presença de alunos com deficiência ou outra NEE no ensino superior, verifica-se que o acesso a esse nível de ensino ainda é muito restrito para as pessoas que apresentam tal condição, embora tenha ocorrido uma evolução do número de matrículas das pessoas com NEE, nos últimos anos.

A crescente chegada das pessoas com NEE ao ensino superior, ainda que de forma tímida e resultante do processo de expansão desse nível de ensino no Brasil, impõe uma série de desafios às instituições, tendo em vista que é necessário assegurar não só o acesso, mas oferecer condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes, mediante a dotação das IES de condições de acessibilidade. Deve-se, pois, considerá-la em seu amplo espectro (acessibilidade física, atitudinal, programática, metodológica, digital, instrumental, nas comunicações e nos transportes) a fim de implementar as adequações requeridas no âmbito arquitetônico, de políticas institucionais, práticas avaliativas, metodológicas, entre outras.

Nesse sentido, os núcleos de acessibilidade assumem papel de destaque nas IES por materializar e responder pela organização das ações institucionais para o combate às barreiras que interferem no acesso e permanência dos alunos com NEE nesse nível de ensino, articulando e promovendo as condições para a acessibilidade e inclusão desse alunado.

É por considerar a importância da temática dos núcleos de acessibilidade para o atendimento aos estudantes com NEE no ensino superior, ainda incipientemente discutida nas pesquisas, que este estudo objetivou analisar o trabalho desenvolvido por esses serviços implementados nas universidades federais da região nordeste brasileira. A partir dos caminhos metodológicos adotados na busca das respostas aos nossos questionamentos, pode-se afirmar que tais objetivos foram alcançados.

Vale salientar que as conclusões deste estudo fazem parte de um recorte de uma pesquisa intitulada “Pesquisa nacional sobre os núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior”, iniciada em 2014, ainda em desenvolvimento, coordenada pelo Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, do Departamento de Fisioterapia da UFRN. Nesse sentido, diz respeito a resultados parciais, uma vez que considera apenas o contexto das universidades federais do nordeste brasileiro que possuem núcleos de acessibilidade.

Sendo assim, no âmbito do nordeste brasileiro, observou-se que de um total de 18 universidades federais existentes no ano de consecução desta pesquisa, 13 delas implantaram núcleos de acessibilidade, sendo foco da presente investigação, por meio dos coordenadores de seus núcleos de acessibilidade.

A partir dos resultados encontrados, chama-se a atenção para algumas observações acerca da organização e funcionamento desses núcleos, como seguem.

Os núcleos de acessibilidade das universidades federais nordestinas foram, em sua maioria, criados a partir de 2011, podendo-se atribuir às políticas de financiamento em âmbito nacional para a implantação de ações voltadas para a permanência de estudantes com NEE no ensino superior.

A maioria possui autonomia para planejar e executar seus recursos financeiros, atendem às demandas provenientes dos cursos de graduação e pós-graduação, sendo o ensino presencial mais recorrente das ações de apoio.

Frente a um contexto de presença de barreiras arquitetônicas no espaço interno e, principalmente, no entorno dos núcleos de acessibilidade, bem como reduzido quadro de profissionais na composição das equipes de trabalho, é premente o desafio de estruturá-los enquanto espaço físico e institucional, dotando-o de recursos financeiros e humanos capazes de atender a uma demanda crescente de alunos com NEE que procuram a equiparação de oportunidades e o exercício da sua cidadania. Ademais, chama-se a atenção para a necessidade de formação de profissionais com capacitação específica na área de educação especial/inclusiva para a constituição de equipes interdisciplinares nos núcleos de acessibilidade objetivando o atendimento adequado às NEE dos alunos que demandarem de apoio.

Quanto aos profissionais que coordenam os núcleos, a maioria possui formação na área de educação especial/inclusiva. No entanto, é importante situar a necessidade de capacitação para aqueles que ainda não possui, mas também a promoção de cursos de formação continuada que envolvam todos eles, tanto em termos de conhecimentos acerca da educação especial/inclusiva, como priorizando a gestão universitária. Desde ponto, a intervenção da SECADI/MEC se faz bastante importante.

Os núcleos de acessibilidade das universidades nordestinas, em grande parte, atende aos alunos público alvo da educação especial (com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), mas alguns deles extrapolam o atendimento para outros tipos de NEE, refletindo a concepção que as instituições adotam acerca dos alunos que devem ser contemplados pelas ações de acessibilidade.

Quantitativamente, os tipos de NEE atendidos nos núcleos foi bastante diverso, denotando a necessidade de reavaliar a questão de identificação e cadastro desse alunado, tendo em vista servirem de números oficiais para a implementação de políticas e destinação orçamentária para as ações de inclusão nas instituições.

Ao analisar as várias ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais nordestinas, observa-se que existem avanços relacionados ao atendimento dos alunos com NEE nessas instituições, embora são poucos os núcleos que conseguem efetivar integralmente as ações propostas nas realidades institucionais. São avanços notáveis aqueles relacionados à estruturação dos núcleos em termos de recursos de tecnologia assistiva e de materiais pedagógicos acessíveis, oferta do AEE, ações acadêmicas, desenvolvimento de ações afirmativas, inserção do núcleo na formação continuada da comunidade acadêmica, assessoramento pedagógico aos professores e coordenadores de cursos, também a articulação e envolvimento com diferentes instâncias institucionais através de parcerias objetivando a permanência com qualidade dos alunos com NEE no ensino superior. Há pouca participação dos núcleos de acessibilidade para iniciativas voltadas ao ingresso nas universidades, especificamente, para a adequação dos processos seletivos para alunos com NEE.

Verificando-se essas ações, constata-se que a presença dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais pesquisadas marcam uma conquista, frente a uma população historicamente excluída e que só há pouco tempo tem garantidos os mecanismos legais para acerm ao ensino superior, com o apoio para o seu desenvolvimento acadêmico e social pleno. Os resultados revelam que se iniciou uma profunda mudança relativa à inclusão dos alunos com NEE nas universidades federais nordestinas e, embora incipientes, mostram-se animadores, tendo em vista que já conseguem ser planejados e executados na maioria das realidades das instituições pesquisadas.

E é nesse contexto inovador no ensino superior brasileiro, permeado de indefinições acerca dos caminhos a serem percorridos pelos núcleos de acessibilidade, possíveis erros e acertos para a consolidação das ações, que são elencados algumas sugestões pelos coordenadores dos núcleos para a melhoria de atuação desses serviços.

Essas sugestões envolvem a aquisição e capacitação de recursos humanos para lidar com os estudantes com NEE; sensibilização e informação da comunidade universitária para superação de barreiras; institucionalização do núcleo de acessibilidade; aumento de recursos financeiros para os núcleos de acessibilidade, além de formação de uma rede colaborativa entre os núcleos. Acerca desta última, acreditamos ser uma estratégia que poderá contribuir e

muito para a cooperação e apoio mútuo entre os coordenadores dos núcleos, diminuindo suas angústias e dúvidas e, conseqüentemente, otimizando o trabalho para uma efetiva inclusão no ensino superior.

Embora este trabalho tenha se focado nas universidades federais nordestinas, acredita-se que esses achados podem também ser realidade de outras universidades no contexto das demais regiões brasileiras.

Diante desta experiência de investigação, são evidentes a necessidade e a importância da articulação dos núcleos de acessibilidade com os diversos segmentos (alunos, docentes, discentes, técnicos-administrativo, gestores) para executar ações em prol da inclusão dos alunos com NEE no ensino superior, bem como o fomento para as discussões acerca das políticas institucionais de inclusão. Pois, de forma direta ou indireta, o impacto da atuação desses núcleos tem revelado a necessidade de transformações no âmbito de políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação, extensão, políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo, infraestrutura, gestão, comunicação, políticas de atendimento aos estudantes, planejamento de avaliação e de recursos financeiros, além da própria missão, PDI e responsabilidade social da universidade. Ou seja, envolvendo todas as dimensões consideradas pelo SINAES como componentes de uma IES.

Espera-se que os resultados desse estudo contribua para o avanço científico na área em discussão e que fomentem novas pesquisas, tendo em vista a literatura acerca do tema ser bastante escassa.

Ademais, que sirvam de base para a análise acerca da efetivação dos dispositivos legais para a promoção da inclusão de alunos com NEE no ensino superior e da política de democratização nesse nível de ensino instituída pelo governo federal.

Em adição, que sirvam de subsídios para a discussão e planejamento de novas políticas que oriente a implementação das ações dos núcleos de acessibilidade, melhorando o funcionamento desses serviços e, conseqüentemente, as respostas para as questões relacionadas à inclusão dos estudantes com NEE no ensino superior.

Nesse sentido, entende-se que a valorização dos núcleos de acessibilidade frente ao contexto de efetivação dos princípios da inclusão no ensino superior e da acessibilidade em todos os âmbitos significa, pois, considerar indissociáveis a inclusão e o desenvolvimento institucional, é garantir a coerência com as políticas públicas instituídas pelo governo federal, é auxiliar na promoção de uma cultura inclusiva baseada na ética, cidadania e respeito à diversidade e, principalmente, é uma estratégia para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, livre de conceitos e práticas discriminatórias.

REFERÊNCIAS

- ABE, P. B.; ARAUJO, R. C. T. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 2, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2014.
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva P.; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38. Acesso em: 25 fev. 2015.
- ACETI, D. C. S. O amparo legal aos portadores de necessidades especiais. **Anuário de Produção Acadêmica Docente – ANUDO**. v.1, n.1, 2007, p.207-214. Disponível em: <http://www.fema.com.br/~direito/debora/sociologia/estatuto_deficiencia_fisica/portadores_necess_especiais.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.
- AINSCOW, M. **Processo de Inclusão é um processo de aprendizado**. Entrevista. São Paulo, [201-?]. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002> Acesso em: 14 fev. 2015. Década provável.
- ALBINO, I. B. **Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência**. 2010. 205f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.
- ALVES, D. O.; CERQUEIRA, T. C. S. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: um estudo sobre representações sociais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.
- ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 299-312, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9037>>. Acesso em 20 maio 2015.
- ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: Referenciais para a construção de sistemas educacionais Inclusivos – a escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 3.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.

AUAD, J.C. **Inserção social universitária: uma leitura psicodramática**. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

AUAD, J.C.; CONCEIÇÃO, M.I.G. Educação Especial Superior: o exemplo da Universidade de Brasília. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, maio/ago. 2009.

AZEVEDO, M. C. A. **Políticas de acesso para discente com deficiência visual no ensino superior**: um estudo de caso. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

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

BEHLING, G. et al. Acessibilidade e inclusão em instituição de ensino superior. In: COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS. RENDIMIENTOS ACADÉMICOS Y EFICACIA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD. 13., 2013, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2013 Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114780/2013243%20-%20Acessibilidade%20e%20inclusão%20em.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 02 de 24 de Fevereiro de 1981. Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1981. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf>. Acesso em: 06 jan.2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, 11 set. 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2014.

BRASIL. Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008b. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/Decreto_legislativo_186_2008>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Decreto nº 3.296 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 16 jan. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 08 fev. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 08 maio 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial União**. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça; UNESCO, 2007d. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta. **Conferência Nacional da Educação Básica**: documento Final. Brasília, DF, 2008h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <file:///C:/Users/L%C3%ADvia/Downloads/analise_expansao_universidade_federais_2003_2012.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277**. Brasília: MEC/GM, 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Despacho do Ministro em 15/8/2001. **Diário oficial da União**, Brasília, 2001, Seção 1, p.46. 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 8/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. 2012a. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012, Seção 1, p. 33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10389&Itemid=>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de Maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012e. Seção 1. p. 48.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, 2005c.48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **FIES**: programa de financiamento estudantil. Brasília, [2015a]. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/faq.html>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico. Brasília, 2003a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Censo da Educação Superior - 2012**. Brasília, 2012d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2011: resumo técnico**. Brasília, 2011c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2013c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Censo da Educação Superior**. Brasília, 2013e. Disponível: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital nº 6, de 15 de maio de 2015. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2015**. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2007b. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf> Acesso em: 04 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. **Diário Oficial União**. Brasília, 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 06 jan.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências ... **Diário oficial da União**, Brasília, 2003b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROUNI-Programa Universidade para todos: Manual do Bolsista**. 2013d. Disponível em:
<http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/manual_bolsista_prouni.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Superior. **Documento orientador Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: MEC: SECADI/SESU, 2013a. Disponível em:
<http://wp.ufpel.edu.br/cec/files/2013/06/documento_orientador_programa_incluir.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: SEESP/MEC, 2004a. 26 p. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, 2006c. 36 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília, 2010c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9936&Itemid=>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. **Conferência Nacional da Educação Básica: documento Final**. Brasília, DF, 2008c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466/2012. Diário Oficial da União, n.12, 13 junho de 2013 p.59. Seção 1. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012f. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de aluno com deficiência física/neuro-motora**. 2. ed. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação a Distância. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf> Acesso em: 20 jan 2015.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 16 jan. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.296 de 2 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... **Diário oficial da União**, Brasília, 2004d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 08 fev. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.096/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 11 jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 08 jan. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 11 jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: SEDH, 2009b. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>> Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 2. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. N.93, seção 3, p.39-40, 17 de maio de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005a. ISSN 1677-7069.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 3. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. N.108, seção 3, p.31-33, 6 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007e. ISSN 1677-7069.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 4. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. N.84, seção 3, p.39-40, 5 de maio de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008e. Disponível em: <file:///C:/Users/L%C3%ADvia/Downloads/incluir_propostas.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Edital n° 5. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. N. 146, seção 3, p. 51-52, 3 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009b. ISSN 1677-7069.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Edital n° 6. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. N.128, seção 3, p. 52-53, 7 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010d. ISSN 1677-7069.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008g. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. Subchefia de Assuntos Parlamentares. Projeto de Lei n° 3.627/2004. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, 2004c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2004/msg233-040513.htm> Acesso em: 08 maio 2015.

BRAZOROTTO, J.S.; SPERI, M.R.B. Acessibilidade à informação e aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva no ensino superior. In: MELO, F. R. L. V. (Org). **Inclusão no Ensino Superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013. p.123-153.

BRITTO, L. P. L. et al . Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba , v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2015.

BRIZOLLA, F.; MARTINS, C. S. L. Atendimento Educacional Especializado para acadêmicos com deficiência no âmbito da educação superior: políticas, práticas e perspectivas. In: ANPED SUL, 10., Florianópolis, 2014. **Anais...** Florianópolis, 2014.

BÚRIGO, C. C. D.; SOUZA, S. R. C. 2014. A política institucional de inclusão educacional: um processo a se constituir. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA–CIGU. A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade.14., Florianópolis, 2014. **Anais...** Florianópolis, 2014. ISBN: 978-85-68618-00-4. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131382/2014-24.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 maio 2015.

CAMBRUZZI, R.C.S; COSTA, M.P.R, DENARI, F.E. Acessibilidade de um cadeirante em uma instituição pública do ensino superior: rotas e rotinas. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, maio/ago. 2013.

CARMO, G.T.; MANSUR, A. F. U. **Desvendando Rio Preto: Pesquisa Descritiva e Exploratória**. Laboratório de Ciências Sociais Aplicadas. Institutos Superiores de Ensino do Centro de Educação Nossa Senhora Auxiliadora (ISECENSA). Campos dos Goytacazes, 2005. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/projetos/observatorio-socioeconomico-da-regiao-norte-fluminense/publicacoes/Boletim17.pdf/view?searchterm=None>>. Acesso em: 01 abr. 2014.

CARVALHO, M. C. M. (Org.). **Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

CARVALHO, M.F. **Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de jovens com síndrome de Down**. 1995. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 1995.

CARVALHO, R. I. B. **Universidade midiaticizada: o uso da televisão e do cinema na Educação Superior**. Brasília: SENAC-DF, 2007.

CASTANHO, D.M.; FREITAS, S.N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, 2006.

CASTRO, S.F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CASTRO, S.F; ALMEIDA, M.A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 20, n. 2, p.179-194, jun. 2014.

CATANI, A. M.; HEY, A .P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. **Educar**, Curitiba, n. 28, p.125-140, 2006.

CHACON, M.C.M. **A 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. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior.** 2010. 131f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHAHINI, T. H. C. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior de São Luís-MA.** 203f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. **Universidade em ruína.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 211-222.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 24, p. 5-15, set-dez. 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.

COSTA, A. S. F.; SAMPAIO, I. M. A construção da identidade docente no ensino superior e os desafios educacionais no mundo globalizado. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 2., 2007. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: FAGED Linhas de Políticas e Gestão da Educação/UFU, 2007. 1 CD-ROM.

COSTA, Simone Saldanha Carneiro; KELMAN, Celeste Azulay. Representações sociais dos surdos do curso de graduação em letras-libras. **Revista Educação Especial,** v. 26, n. 46, maio/ago. 2013.

CRESWELL, J.W. **Projetos de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296p.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Rev. bras. educ. espec.,** v. 15, n.1, p.65-80, abr. 2009. ISSN 1413-6538.

CUNHA, L.A., GOÉS, M. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso**. 2012. 288f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2012.

DANTAS, D. C. L. Estudante com deficiência intelectual no ensino superior: entre a utopia e a realidade. In: MELO, F.R.L.V (Org). **Inclusão no Ensino Superior: Docência e Necessidades Educacionais Especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 157-164.

DELMASSO, M. C. S.; ARAUJO, R. C. T. Atribuições de gravidade à deficiência física em função da extensão dos acometimentos e do contexto escolar. In: OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M.; OLIVEIRA, A. A. S. (Org.) **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. Marília: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008.

DENZIN, N. K. **The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods**. Chicago: Aldine, 1970.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1223-1245. out./dez. 2010.
Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_11/PDF/30.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

DREZZA, E.J. **Inclusão no Ensino Superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo**. 2007. 77f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUARTE, E. R et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, v.19, n. 2, p. 289-300, jun 2013. ISSN 1413-6538.

DUARTE, E. R.; Ferreira, M. E. C. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 17 maio 2015.

DUARTE, E.R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pedem passagem. E agora?** 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

DUARTE, Emerson Rodrigue; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 36, jan./abr. 2010.

FERREIRA, M. N. C. **Educação inclusiva no ensino superior: análise das políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão**. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

FERREIRA, S.L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FISCHER, J. Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **EDUCAÇÃO NO BRASIL: O BALANÇO DE UMA DÉCADA**, 33., Caxambu, 2010. **Anais...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6473--Int.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

FONSECA, S.M.F.; PÉREZ, S. G. P.B. E depois que crescem...os estudantes com altas habilidades/superdotação. In: MELO, F. R. L. V. (Org). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013 .p.165-183.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
FORTES, V. G. G. F. **A Inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos**. 2005. 240f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2005.

FRANCO, Monique. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 15, n.1, p.15-30, abr, 2009. ISSN 1413-6538.

FRAUCHES, C.C.; FAGUNDES, G. M. F. **LDB Anotada e Comentada e reflexões sobre a educação superior**. 3. ed. Brasília: ILAPE, 2012.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v.35, n.3, p.105-112, jul./set. 2000. Disponível em: <http://clam.tempsite.ws/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138_1861_freitashenriquerau.sp.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2014.

GALVÃO FILHO, T. Ambientes computacionais e telemáticos na educação de alunos com necessidades educativas especiais. In: PRETTO, N. de L. (Org.). **Tecnologia e novas educações**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2005. v. 1, p. 105-126.

GARCIA, D.; HAZIN, I. Abordagem neuropsicológica dos transtornos de aprendizagem. In: MELO, F. R. L. V. (Org). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.p.201-232.

GARCIA, R. M. C. Política e gestão da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 14.; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 3., Vitória, 2009. **Anais...** Vitória: UFES, 2009. Cadernos Anpae n° 8 – 2009 – ISSN 1677-3802. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/300.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GEORGEN, P. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p.895-917, jul./set. 2010.
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GLAT, R.; BLANCO, L. M.V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. **Rev. bras. educ. espec.**, v.14, n.1, p.63-74, abr. 2008. ISSN 1413-6538.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4415>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar**. 2011. 231f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

Haiduque, I. F. **A inclusão de acadêmicos com necessidades especiais na universidade: a influência do GT-AUNE no acesso ao ensino e aprendizagem**. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2004.

IRIBARRY, I. N. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 483-490, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2015.

JESUS, I. D. **Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Maranhão**. 2012. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

JULIANI, M. **As vicissitudes das pessoas com necessidades educacionais especiais: Fragmentos de Histórias de Vida que chegam ao Ensino Superior**. 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

JUNQUEIRA, R. D. O atendimento especializado no Exame Nacional do Ensino Médio. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (Org.). **Caminho para uma Educação Inclusiva: Políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 277-308.

KELLE, U. Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum. Qualitative Social Research** .v. 2, n. 1, art. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/966/2109>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de and Gurgel, Taís Margutti do Amaral Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 17, n. 3, p.481-496, dez. 2011. ISSN 1413-6538.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. 270p.

LAMÔNICA, D. A. C. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 14, n. 2, ago. 2008.

LIMA, T. H. M.; FUMES, N. L. F. O aluno com deficiência na educação superior: caminhos e descaminhos da inclusão na cidade de Maceió/AL. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA

EDUCAÇÃO ESPECIAL. 4., São Carlos, 2010. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2010. p.6753-6765. 1 CD-ROM.

LIRA, A. T. N. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica**, 3. ed, n.36, jun. 2009. Disponível em:
<<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/>>. Acesso em: 12 maio 2015.

LORENZINI, Vanir Peixer. Estranhamentos e encontros entre surdos e ouvintes : apontamentos a partir de uma experiência na Universidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29.,Caxambu, 2006. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em:
<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT15-2306--Int.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, M. T.M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 39-55.

MANCEBO, D. “Universidade para todos”: a privatização em questão. **Pro-posições**, Campinas, v.15, n.3, set./dez. 2004. Disponível em:
<<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/45-dossie-%20mancebod.pdf> >. Acesso em: 25 fev. 2015.

MANENTE, M.V.; RODRIGUES, O.M.P.R.; PALAMIN, M.E.G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. **Rev. bras. educ. espec.**, v.13, n. 1, p. 27-42, abr. 2007. ISSN 1413-6538.

MARQUES, L.S., GOMES; C. Concordâncias/Discordâncias acerca do processo inclusivo no ensino superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, maio/ago. 2014.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

MARTINS, G.A. **Metodologia científica**: como tornar mais agradável a elaboração de trabalhos acadêmicos. Curitiba: Juruá, 2010, 278p.

MARTINS, L.A.R. **A inclusão escolar do portador de síndrome de Down**: o que pensam os educadores? Natal: EDFURN, 2002.

MELO, F. R. L. V. Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do ingresso de estudantes com deficiência. In: MARTINS, L.A.R. et al. **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDURFN, 2009. p. 81-109.

MELO, F.R.L.V. et al. Núcleo de acessibilidade e o apoio a estudantes com necessidades especiais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: MARTINS, L.A.R.; PIRES, G.N.L.; PIRES, J. (Org). **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 357-372.

MELO, F.R.L.V.; GONÇALVES, M.J. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. . In: MELO, F. R. L. V. (Org). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDURFN, 2013.p.83-103.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p.111-130, 2007.

MELO, F. R. L.V.; SARAIVA, L.L.O.; SOUSA, N.G. A Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e os desdobramentos da acessibilidade física na UFRN. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO (UP-3), 3., Rio de Janeiro, 2013. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013, p.410-420. Disponível em: <www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSMC4061.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.

MELO, I. S. C. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física**. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Natal, 2011.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p 29-41.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C.Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MEZADRI, L.S. Intervenções psicopedagógicas em alunos disléxicos na aprendizagem da língua inglesa. In: WAJNSZTEJ, A.C; WAJNSZTEJNA, R. **Dificuldades Escolares: um desafio superável**. 2. ed. São Paulo: Ártemis Editorial, 2009.

MINAYO, M. C. S. et al (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007. 407p.

MIRANDA, A. A. B.; SILVA, L. C. Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto universitário. In: DECHICHI, C.; SILVA, L.C. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: Udufu, 2008.

MOREIRA, L.C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revistas Educação**, Edição 2005. n. 25. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a3.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 41, p. 125-143, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2015.

MOREIRA, L.C. Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior. Entrevista. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 10, p. 11-17, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/20437/18669>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

MOREIRA, L.C. **Iniciativas, atividades e ações da UFPR acerca da pessoa com necessidades especiais**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2000. Cadernos de Educação Especial. v. 2.

MOREIRA, L.C. Reflexões sobre a integração do aluno com necessidades especiais no contexto da universidade. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 2, p. 57, 2000.

MOREIRA, L.C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, L.C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão **Revista Educação Especial**, n. 25, 2005.

MOREIRA, S.N.T.; DUTRA, E. As implicações existenciais do sofrimento psíquico na vida acadêmica do estudante. In: MELO, F. R. L. V. (Org). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013.p. 233-246.

MOTA, R.M.S. **A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais: possibilidade de inclusão.** 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MOURA, M.; FERREIRA, M. **Elaboração de projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2005.

MOYSÉS, M.A.A; COLLARES, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes.** Campinas: Papirus/Cedes, n. 28, p. 31-48, 1992. n. 23, 2004. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a1.htm>>. Acesso em: 18 maio 2015.

NASCIMENTO, V. C. G. **Quando as exceções desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior.** 2011. 117f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2011.

NEVES, J.L. Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n.3, 2. sem./1996

NOGUEIRA, F. L. B. M. **Políticas institucionais e ações inclusivas nas universidades : análise das condições de acesso para discentes surdos.** 2012. 234f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

NOGUEIRA, L. F. Z. **Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão.** 2010. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

NUNES, D. R. P.; ARAÚJO, E. R. Operacionalizando a inclusão de alunos com Síndrome de Asperger no ensino superior. In: MELO, F. R. L. V. (Org). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais.** Natal: EDUFRN, 2013. p. 187-199

OLIVEIRA, C.B. Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade?. Rio de Janeiro, **Rev. Bras. Educ.** v.18 n. 55, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, E. R. M.; MELO, F. R. L. V.; ELALI, G. V. M. A. Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 33, n. 19, p. 3-5, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/convenção.php>>. Acesso em: 07 maio 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **World Report on Disability**. Genebra, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa: Direção Geral da Saúde, 2004a. 237p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. 06 de outubro de 2004**. Montreal, Canadá, 2004b. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/Montreal.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Rev Educ Especial**; n. 27, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a12.htm>>. Acesso em: 15 maio 2015.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, n. 27, 2006.

PEREIRA, F. J. R.; SANTOS, S. R.; SILVA, C. C. Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em Instituições de Ensino Superior. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 64, n. 4, p. 711-6, jul./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n4/a13v64n4.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

PEREIRA, M. M. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. **UNirevista**, v.1, n.2, abr. 2006. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1208183558UNIrev_Pereira.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PEREIRA, M. M. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.32, p.163-174. 2008.

PEREIRA, M.M. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. **Revista Educação Especial**, v. 21, n. 32, 2008.

PERES, M.S.; BALEN, S.A. Do acesso à acessibilidade aos conteúdos: algumas reflexões sobre dislexia no âmbito universitário. In: MELO, F. R. L. V. (Org). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013.p. 263-286.

PIRES, L. M. F. S. **A caminho de um ensino superior inclusivo?** A experiência e percepção dos estudantes com deficiência – estudo de caso. 2007. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2007.

PUPPO, D.T. Acessibilidade em bibliotecas: outras possibilidades de atuação dos bibliotecários frente aos novos formatos de livros. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, São Conrado. **Anais...** São Conrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:<http://www.sibi.ufrj.br/snbu2010/pdfs/orais/final_493.pdf> Acesso em: 22 jun 2015.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial**. 2012. 174 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RAPOSO, P. N. **O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual**. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

REIS, N. M. M. **Políticas de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior e as Universidades mineiras**. 2010. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista “Educação Especial”**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/273/132>>. Acesso em: 17 abr. 2015

RODRIGUES, D. A. Inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Rev. de Educação Especial da UFSM**,

RODRIGUES, David. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Revista Educação Especial**, n. 23, 2004.

RUBIALES, J. ;ALCHIERI, J.C. Intervenção docente no processo de ensino-aprendizagem de alunos com diagnóstico de TDAH. . In: MELO, F. R. L. V. (Org). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.p.247-261.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. MEC, **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial, ano I, n.01, p. 7-18, out.2005.

SANTOS, C. S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 2013. 389f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, J. B. Inclusão no Ensino Superior: (Re) Tratando Preconceitos contra edudantes com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 6., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2010. P7778-7791. 1 CD-ROM.

SARAIVA, L. L. O; MELO, F. R. L.V. Avaliação e participação do fisioterapeuta na prescrição do mobiliário escolar utilizado por alunos com paralisia cerebral em escolas estaduais públicas da rede regular de ensino. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.2, p.245-262, 2011.

SASAZAWA, F. H. **Ensino superior e educação especial na Universidade Estadual de Maringá: algumas reflexões**. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, ano I, n. 1, p. 19-23, 2005.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriana.Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, maio/ago. 2014.

SILVA, E. C. R. Sociedade, Educação, Universidade e Mundo do Trabalho: uma relação para o social. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVEERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 11., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/32874/8.22.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 maio 2015.

SILVA, J.E.F.; MALTA, M. H. C. Por uma inclusão não excludente dos alunos surdos na universidade. In: MELO, F. R. L. V. (Org). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013.p.105-121.

SILVA, L. C. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. In: _____.; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. **Inclusão educacional do dos discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais**. Uberlândia: UDUFU, 2012, p.13-36.

SILVA, L.G.S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no ensino superior. In: MELO, F. R. L. V. (Org). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013. p.57-82.

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 53-68, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio 2015.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. **Rev. bras. educ. espec.** , v. 20, n.1, p.53-68, mar 2014. ISSN 1413-6538.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 16, n. 1, p.127-136, abr. 2010. ISSN 1413-6538.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará**: ingresso e permanência sob a ótica destes alunos e administradores. 237f. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Mestrado em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUSA, N. G; MELO, F. R. L.V. **Acessibilidade na UFRN**: guia de orientações básicas. Natal: EDUFRRN, 2012.

SOUZA, B. C. S. **Programa Incluir (2005-2009)**: uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, R. M. F et al. O aluno com deficiência múltipla na escola regular: identificando necessidades e estratégias para a inclusão. In: AFIRSE SECÇÃO BRASILEIRA, 7., 2013, Mossoró. **Anais...** Mossoró, 2013.

SOUZA, S. R. C. **Política institucional de inclusão educacional**: desafios e possibilidades na Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. 133f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no ensino superior: “- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>>.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Educação**. Brasília, [2015]. Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/educacao>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 - As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris:

UNESCO, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4512&Itemid=95>. Acesso em: 07 maio 2015.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2010. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Gabinete do Reitor. Portaria nº. 203/10 – R, de 15 março de 2010. Institui comissão permanente denominada Núcleo de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. **Boletim de Serviço- UFRN**, Natal, n.60, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2010-2019**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010b. 92 p.

VALDÉS, M. T. M. et al. (Org.). **A integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil**. [S.l.], 2005. Disponível em:

<http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2015.

VALDÉS, M. T.M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006. 174p.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos?. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

VOLPI, M.T. **A universidade e sua responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 71p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE A – Instrumento de pesquisa

1 Caracterização do coordenador

1.1 Nome completo: _____

1.2 E-mail: _____

1.3 Graduação: _____

1.4 Tempo que atua como coordenador do Núcleo de Acessibilidade? _____ anos e _____ meses

1.5 Tempo de atuação na IFES: _____ anos.

1.6 Função que exerce na IFES:

1() Técnico-administrativo

2() Docente

1.7 Pós-graduação (maior titulação)

1() Especialização

2() Mestrado

3() Doutorado

4() Não possui

1.8 Área do conhecimento da pós-graduação: _____

	Formação / Gestão	Não	Sim	
1.9	Você possui formação na área de Educação Especial/Inclusiva?			Especifique:
1.10	Tem experiência profissional com pessoas com deficiência?			
1.11	Você possui alguma condição de deficiência?			Qual (is)?
1.12	Experiência em gestão?			

2 Caracterização da Instituição Federal de Ensino Superior

2.1 Nome: _____

2.2 Sigla: _____

2.3 Campus: _____

2.4 A instituição possui algum documento institucional (portaria, resolução, entre outros) que dispõe sobre o atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação?

1() Não sei informar

2() Não

3() Sim. 4 Qual (is)? _____

2.5 Quantidade de Núcleos de Acessibilidade implantados na instituição _____

3 Caracterização do Núcleo de Acessibilidade (ou outro tipo de Serviço de apoio existente na instituição)

3.1 Nome do Núcleo de Acessibilidade _____

3.2 Ano de criação do Núcleo de Acessibilidade _____

3.3 O Núcleo de Acessibilidade está vinculado a que unidade da instituição?

1() Pró-reitoria de graduação

2() Pró-reitoria de Assuntos Estudantis

3() Reitoria

4() Outra. Qual? _____

		Não	Parcialmente	Sim
3.4	O entorno do Núcleo de Acessibilidade possui acessibilidade física (rampas, passarelas, parada de ônibus, entre outros) para as pessoas com deficiência?			
3.5	O espaço interno do Núcleo de Acessibilidade oferece condições de acessibilidade física?			
3.6	O Núcleo de Acessibilidade possui atendente ou membro da equipe treinado na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?			

No quadro abaixo preencha com o número de profissionais que compõe a equipe do Núcleo de Acessibilidade (em caso de inexistir profissional na categoria listado abaixo, preencha com o valor zero).

	Profissionais que compõe o Núcleo de Acessibilidade	Quantidade de profissionais
3.7	Pedagogo	
3.8	Psicopedagogo	
3.9	Tradutor e interprete de LIBRAS	
3.10	Guia-intérprete	
3.11	Instrutor de LIBRAS	
3.12	Revisor Braille	
3.13	Transcritor Braille	
3.14	Psicólogo	
3.15	Assistente social	
3.16	Outros: _____	

No quadro abaixo preencha com o número de estudantes atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade matriculado na graduação e pós-graduação (em caso de inexistir a categoria, preencha com o valor zero), tomando como referência o semestre 2014.1.

	Tipo de NEE	Quantidade de alunos
3.17	Deficiência auditiva	

3.18	Surdez	
3.19	Deficiência visual - Baixa visão	
3.20	Surdocegueira	
3.21	Deficiência visual – Cegueira	
3.22	Deficiência física	
3.23	Deficiência intelectual/mental	
3.24	Deficiência múltipla	
3.25	Transtorno Global do Desenvolvimento	
3.26	Altas habilidades/ Superdotação	
3.27	Outros: _____	

3.28 Âmbito de atuação (**nível de ensino**) que o Núcleo de Acessibilidade presta apoio aos estudantes:

- 1() Graduação
 2() Pós-graduação
 3() Ensino Técnico
 4() Outros _____

3.29 Âmbito de atuação (**modalidade de ensino**) que o Núcleo de Acessibilidade presta apoio aos estudantes:

- 1() Ensino presencial
 2() Ensino à distância

3.30 O Núcleo de Acessibilidade possui parceria com algum **setor da instituição** para desenvolvimento de ações em prol da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

- 1() Não
 2() Sim.
 3Qual (is)? _____

3.31 O Núcleo de Acessibilidade possui parceria **extra institucional** para desenvolvimento de ações em prol da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

- 1() Não
 2() Sim.
 3Qual (is)? _____

3.32 O Núcleo de Acessibilidade possui unidade orçamentária própria para desenvolvimento das ações propostas?

- 1() Sim
 2() Não
 3() Não sei informar

Quais são as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nesta IFES? Para as respostas afirmativas, em que medida essas ações conseguem ser efetivadas na prática, em sua opinião?

	Ações desenvolvidas	Não	Sim, Efetivadas parcialmente	Sim, Efetivadas integralmente
3.33	Participação em processos seletivos promovendo acessibilidade			
3.34	Assessoramento pedagógico aos professores e coordenadores de cursos da instituição no que tange a acessibilidade e inclusão			
3.35	Formação sobre acessibilidade e inclusão do corpo docente e corpo técnico da instituição.			
3.36	Orientações para usabilidade de tecnologia assistiva			
3.37	Disponibilização de recursos de tecnologia assistiva para uso dos estudantes com deficiência			
3.38	Produção de material didático em diferentes formatos acessíveis			
3.39	Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE			
3.40	Orientação às famílias			
3.41	Desenvolvimento de projetos de ensino (monitoria, tutoria, voluntariado, entre outros) para apoio acadêmico de estudantes público-alvo da educação especial			
3.42	Desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior			
3.43	Desenvolvimento de projetos de extensão sobre inclusão e acessibilidade envolvendo a participação da comunidade			
3.44	Aquisição de recursos de tecnologia assistiva			
3.45	Política de ações afirmativas com cotas para discentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação			

3.46 Cite outras ações desenvolvidas: _____

Quais os serviços e/ou recursos de tecnologia assistiva são disponibilizados pelo Núcleo de Acessibilidade aos estudantes com deficiência? Em caso afirmativo, classifique o serviço e recurso como suficiente ou insuficiente.

	Serviços e Recursos de Tecnologia Assistiva	Não	Sim, Insuficiente	Sim, Suficiente
3.47	Tradutor e intérprete de LIBRAS			
3.48	Instrutor de LIBRAS			
3.49	Guia-intérprete			
3.50	Revisor Braille			
3.51	Transcritor Braille			
3.52	Material em Braille			
3.53	Material em Áudio			
3.54	Material didático em LIBRAS			
3.55	Material em formato impresso em carácter ampliado			
3.56	Material pedagógico tátil			
3.57	Material didático digital acessível			
3.58	Recursos de acessibilidade à comunicação			
3.59	Recursos de informática acessível			
3.60	Recursos para mobilidade			
3.61	Mobiliário escolar acessível			
3.62	Transporte acessível no âmbito da instituição			

3.63 Que sugestões você daria para a melhoria e/ou fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade com vistas a garantir o acesso, a permanência e a conclusão da formação acadêmica com sucesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação superior?

3.64 Se desejar, apresente suas considerações em relação a outros aspectos que não tenham sido contemplados nesse questionário.

APÊNDICE B – Carta de Anuência

Por ter sido informado (a) por escrito sobre os objetivos e metodologia da pesquisa intitulada, “PESQUISA NACIONAL SOBRE OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (IFES)” coordenada pelo Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, Matrícula 1149542, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), concordo em autorizar a realização dessa pesquisa com os coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das IFES por entender a importância que o estudo assume para o direcionamento e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o acesso, permanência e conclusão com sucesso de estudantes com deficiência no ensino superior.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Atenciosamente,

Assinatura do Reitor da IFES

Nome por extenso da Instituição

Local e data

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: “PESQUISA NACIONAL SOBRE OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR”, que tem como pesquisador responsável o professor Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, Mat. 1149542, do Departamento de Fisioterapia do Centro de Ciências da Saúde da UFRN.

Esta pesquisa pretende analisar o trabalho desenvolvido pelos núcleos de acessibilidade implementados nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no contexto brasileiro, a partir da visão dos coordenadores dos referidos núcleos.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é a busca por conhecer de forma mais profunda a realidade vivenciada pelos núcleos de acessibilidade no que se refere ao apoio prestado aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação no âmbito das IFES brasileiras, cuja importância reflete nas contribuições que o estudo pode trazer para melhoria da inclusão destes estudantes no ensino superior.

Os participantes da pesquisa serão submetidos a um questionário on-line contendo questões divididas em três partes, com foco na caracterização: dos participantes (coordenadores), das IFES e do núcleo de acessibilidade.

Todos os participantes são voluntários, sendo incluídos na pesquisa por livre e espontânea vontade, podendo ainda, a qualquer momento, desistir de participar desta pesquisa, sem ônus ou problemas.

Durante a realização da pesquisa alguns riscos mínimos poderão acontecer, visto que as informações serão obtidas por meio da aplicação de um questionário on-line, tais como: cansaço e desconforto. Como forma de prevenir essas situações, você poderá interromper e propor a continuidade do mesmo em outro momento, se assim desejar ou recusar a responder as perguntas que lhes causem constrangimentos de qualquer natureza. Lembramos ainda que não será realizado nenhum teste que envolva corte, penetração de instrumentos e coleta de sangue. Porém, o pesquisador responsável disponibilizará indenização caso haja dano ao participante comprovado desta pesquisa.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são: identificação e conhecimento das ações e serviços oferecidos pelos núcleos de acessibilidade, aos estudantes com deficiência,

transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação implantados nas IFES; contribuição para a melhoria dos serviços de apoio prestados ao grupo de estudantes foco de estudo dessa pesquisa e contribuição para o avanço científico da área em discussão.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para os pesquisadores Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, pelo telefone (84) 9167-6591 ou por e-mail: ricardolins@ufrnet.br ou para Luzia Livia Oliveira Saraiva (84) 8847 7940, e-mail: liviaosaraiva@hotmail.com

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você, além de se recusar a responder as perguntas que lhes cause constrangimento de qualquer natureza.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador responsável e reembolsado para você.

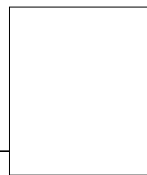
Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, telefone (84) 3215-3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre o objetivo, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar do estudo “PESQUISA NACIONAL SOBRE OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR”, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal, (data).

Assinatura do participante da pesquisa



Impressão
datiloscópica do
participante

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo “PESQUISA NACIONAL SOBRE OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, (data).

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D – Carta aos juízes para avaliação do questionário

Prezados,

Gostaríamos de solicitar a sua contribuição para avaliar o questionário a ser aplicado junto aos coordenadores dos núcleos de acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior na pesquisa intitulada “Pesquisa Nacional sobre Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior”, coordenada pelo pesquisador Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, docente do Programa de Pós-graduação em Educação com a colaboração de Luzia Lívia Oliveira Saraiva, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN.

O estudo tem o objetivo geral analisar o trabalho desenvolvido pelos núcleos de acessibilidade implementados nas Instituições Federais de Ensino Superior no contexto brasileiro, considerando sua importância para a efetivação de políticas públicas de inclusão. Como objetivos específicos: mapear e caracterizar os núcleos de acessibilidade; traçar o perfil dos coordenadores de núcleos de acessibilidade; conhecer os tipos de NEE dos estudantes que recebem apoio dos núcleos de acessibilidade; identificar as ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade para promover acesso e permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas IFES; conhecer sugestões apontadas pelos coordenadores para melhoria da atuação dos núcleos de acessibilidade.

Dessa forma, contribuindo para a ampliação da discussão e fomentando novas possibilidades e direcionamentos que possam servir de subsídios para o planejamento de novas políticas e pesquisas em torno do objeto de investigação em tela.

Participarão do estudo os coordenadores dos núcleos de acessibilidade/ serviços de apoio das IFES brasileiras.

As informações obtidas serão organizadas e submetidas à análise qualitativa e quantitativa através de análises exploratórias dos dados, análise de conteúdo para as questões abertas do instrumento de pesquisa e análise por meio de testes de hipóteses.

Todos os procedimentos éticos serão respeitados.

Espera-se que o instrumento de pesquisa (questionário) possua perguntas claras, objetivas, coerentes ao tema, população-alvo e objetivos da investigação.

Procedimentos

- Por favor, preencha a área de identificação profissional com o intuito de caracterizar os juízes, sua experiência em pesquisas e práticas em inclusão no ensino superior;
- Para facilitar sua análise, cada item terá as opções “concordo” e discordo” para que você marque de acordo com a sua avaliação. Também haverá um espaço disponível para as suas críticas e sugestões.
- Ao final de cada uma das três partes do questionário, haverá um espaço para que acrescente questões que julgar pertinentes aos objetivos do estudo e que ainda não tenham sido abordadas.

Agradecemos antecipadamente sua colaboração e atenção e nos colocamos a disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário pelo Tel (84) 9167 6591 ou pelo e-mail ricardolins@ufrnet.br ou ricardolins67@gmail.com

Muito obrigado!

Prof. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

ANEXO A – Convite aos coordenadores



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Diretoria de Políticas de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º andar, sala 412
CEP: 70047-900 – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Fone: (61) 2022-7661/9081/9177 – Fax: (61) 2022-9297

OFÍCIO CIRCULAR N° 80 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE

Brasília – DF, 13 de agosto de 2014.

Aos Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, e da Secretaria de Educação Superior – SESu realizará o “I Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica: conjugando igualdade e diferença como condição para assegurar o direito ao direito”, no período de 26 à 28 de novembro de 2014, no Hotel Imirá Plaza, em Natal/RN.

O evento destina-se à formação continuada de gestores e educadores da educação superior, profissional e tecnológica, além de apresentar as experiências e projetos desenvolvidos no âmbito da institucionalização de política de inclusão de pessoas com deficiência, conforme programação anexa.

Nessa oportunidade, pretende-se apresentar os resultados das políticas institucionais de inclusão das pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Superior. Para tanto, a Diretoria de Políticas de Educação Especial - DPEE/SECADI solicita o preenchimento e envio do Instrumento de Pesquisa Nacional sobre Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior, até o dia 05 de setembro do corrente ano, para o endereço eletrônico incluircongressonacional2014@gmail.com.

Certos de poder contar com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em tinta preta, apresentando uma grafia cursiva e fluida.

Martinha Clarete Dutra dos Santos
Diretora de Políticas de Educação Especial
DPEE/SECADI/MEC

ANEXO B – Resposta do INEP



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Diretoria de Estatísticas Educacionais

**Resposta ao recurso de 1ª instância referente ao pedido de informação protocolado sob o nº
SIC 23480008156201573**

Em atenção ao recurso de 1ª instância apresentado pela cidadã *Luzia Livia Oliveira Saraiva*, esclarecemos que os dados fornecidos são os mais recentes, uma vez que o Censo da Educação Superior 2014 encontra-se em período de coleta, razão pela qual reitero a resposta apresentada no primeiro atendimento, que disponibilizou à referida cidadã, uma planilha contendo as informações coletadas no Censo da Educação Superior 2013.

Brasília, 29 de maio de 2015.



Carlos Eduardo Moreno Sampaio
Diretor de Estatísticas Educacionais