

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

ELIZANE ANDRADE DA SILVA

**POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – LEGISLAÇÃO, REFLEXÕES E
APONTAMENTOS**

**Curitiba
2016**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

ELIZANE ANDRADE DA SILVA

**POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – LEGISLAÇÃO, REFLEXÕES E
APONTAMENTOS**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional-UNINTER, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Mimesse Prado

Curitiba

2016

S586p Silva, Elizane, Andrade da
Possibilidades, limites e desafios para inclusão de
alunos com deficiência na Educação Superior:
legislação, reflexões e apontamentos / Elizane
Andrade da Silva. - Curitiba, 2016.
96 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Mimesse Prado
Dissertação (Mestrado em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
Uninter.

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3.
Ensino – Legislação - Brasil. 4. Ensino Superior. 5.
Política Educacional.

CDD 371.90474
20. ed.

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547.

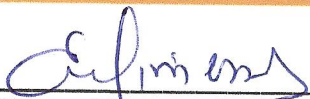
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO-ESE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 002/2016

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 14 de março de 2016, às 14h00min, no Auditório Tiradentes do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua Saldanha Marinho, 131, em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Eliane Mimesse Prado (Presidente – Orientadora – PPGENT/UNINTER), Maria Lourdes Gisi (PUC/PR.), Elaine Cátia Falcade Maschio (PPGENT/UNINTER) e Ivo José Both (PPGENT/UNINTER) para julgamento da dissertação: “POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR – LEGISLAÇÃO, REFLEXÕES E APONTAMENTOS”, da aluna Elizane Andrade da Silva. A presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, passou-se à arguição. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e exarou Parecer Final de que a mestranda está apta a receber o título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias. A Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pela professora orientadora, no formato impresso e em CD-ROM. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

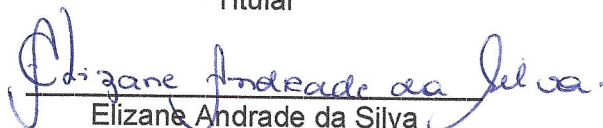
B.



Eliane Mimesse Prado
Presidente da Banca



Elaine Cátia Falcade Maschio
Titular



Elizane Andrade da Silva
Aluna

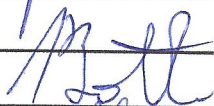


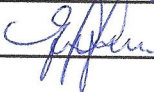
Maria Lourdes Gisi
Titular



Ivo José Both
Suplente

Recomendações: O trabalho está apto a ser
depositado na Biblioteca.





Dedico este trabalho à minha mãe ***Emilia Maria dos Santos Silva***, ao meu pai ***Nilson Andrade da Silva***, ao meu esposo ***Marcos Antônio*** e ao meu filho ***Marcos Vinícius***. Pessoas estas que, acreditaram em mim e que, me deram forças para finalizar o mestrado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado força e sabedoria para concluir meus estudos. Ao meu orientador, Professora Dr^a Eliane Mimesse Prado, por seu apoio, amizade, dedicação, competência e especial atenção nas revisões e sugestões da minha dissertação.

Aos professores: Dr. Alvino Moser; Dr. Daniel Vieira da Silva; Dr. Daniel Sozeck; Dr^a Elaine Catia Falcade Maschio; Dr^o Ivo José Both; Dr^o Luciano Frontino de Medeiros; Dr^a Onilza Borges Martins; Dr^a Neri dos Santos e Dr^o Mário Sérgio Cunha Alencastro, por seus ensinamentos e que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Um agradecimento especial ao Prof. Francisco Carlos Sardo e a Prof^a Vivian de Cássia Camargo Bastos, pelo apoio e incentivo na formação continuada.

Aos colegas da primeira turma do mestrado, pelo companheirismo que tivemos desde o início dessa jornada.

Aos familiares e amigos (novos e antigos) que sempre me apoiaram e me incentivaram nessa caminhada.

RESUMO

A busca pela construção de uma educação inclusiva teve seu processo a partir dos anos de 1990, após reformas educacionais realizadas pelas esferas governamentais, com o intuito de democratizar a educação e torná-la direito de todos. Com a democratização do acesso à educação, as pessoas com deficiência tiveram a oportunidade de serem inseridas em âmbitos de ensino, porém essa inserção não garantiu de fato uma inclusão justa, visto que, as instituições de ensino tem o desafio de adequar-se as necessidades específicas desses educandos, buscando ações de melhoria no atendimento, bem como revisando suas práticas metodológicas/pedagógicas, tecnológicas/infraestruturais para o atendimento especializado dessa clientela. As bases legais tiveram forte influência para o atendimento dessas pessoas em instituições de ensino, fato este que pode ser identificado de forma tímida na Constituição Federal de 1988, a qual garante educação para todos. Posteriormente, têm-se a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, que visa o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, entre outras, que foram se intensificando a partir do ano de 2008, quando surgiram vários documentos e diretrizes que tratam da inclusão de pessoas com deficiência em instituições de ensino, principalmente o documento norteador denominado de Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação inclusiva, o qual preconiza o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como outros documentos emergentes de políticas estipuladas pelo governo federal. Assim, analisaram-se as legislações e verificou-se *in loco*, as práticas de inclusão de alunos com deficiência em duas instituições de Educação Superior privadas, uma localizada na cidade de Curitiba e outra no interior do Estado do Paraná, com o intuito de verificar se o processo educacional inclusivo está sendo realizado de forma justa e/ou injusta para os educandos. Para se alcançar o objetivo deste estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em Dubet (2004, 2006 e 2008) que trata de justiça social, em Cury (2004) que trata da educação como um direito de todos e outros autores que tratam da inclusão enquanto justiça social e educação como um direito de todos; realizou-se também uma pesquisa qualitativa, por meio da análise das bases legais para uma educação inclusiva, através de entrevista com gestores, os quais são responsáveis pela implementação das práticas institucionais para a inclusão de pessoas com deficiência; professores, especialmente no que diz respeito a sua formação para o atendimento especializado a esses alunos. A análise dos dados preconizou as bases legais, instituídas pelo governo federal, as políticas institucionais internas para atendimento aos alunos com deficiência e o referencial teórico de justiça social, educação como direito de todos e de educação inclusiva. Os resultados apontam para a necessidade de uma capacitação docente mais abrangente, capaz de dar subsídios teóricos e práticos aos docentes para o atendimento dos alunos com deficiência, bem como faz-se necessária a revisão das práticas institucionais para a melhoria do processo de formação acadêmica dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Políticas de Educação Superior; Justiça Social; Inclusão de Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

The quest for building an inclusive education had its process from the 1990s, after educational reforms undertaken by the governments, in order to democratize education and make it right for everyone. With the democratization of access to education, people with disabilities have the opportunity to be inserted into teaching areas, but this integration has not ensured in fact a fair inclusion, since educational institutions have the challenge of the needs suit specific these students seeking improvement actions in attendance, as well as reviewing its methodological / pedagogical practices, technological / infrastructure for the specialized care of this clientele. The legal basis had a strong influence on the care of these people in educational institutions, a fact that can be identified timidly in the 1988 Federal Constitution, which guarantees education for all. Later they have been the Law of Guidelines and Bases - LDB n. 9.394 / 96, which aims to free specialized educational services for students with disabilities at all levels, stages and types of education, among others, which were intensified from 2008, when there were several documents and guidelines dealing with inclusion of people with disabilities in educational institutions, especially the guiding document called National Special Education Policy from the perspective of inclusive education, which calls for access, participation and learning of students with disabilities, as well as other emerging document policies stipulated by the federal government, which will be discussed throughout the presentation of the research. Thus, we analyzed the legislation and it was in place, the practice of including students with disabilities in two private higher education institutions, located in Curitiba and another within the state of Paraná, in order to verify the inclusive education process is being conducted fairly and / or unfairly to learners. In order to achieve the objective of this study was carried out a literature search in Dubet (2004, 2006 and 2008) which deals with social justice, Cury (2004) which deals with education as a right for all and other authors dealing with inclusion as social justice and education as a right for all; also carried out a qualitative study, through the analysis of the legal basis for inclusive education, through interviews with managers, who are responsible for the implementation of institutional practices for the inclusion of people with disabilities; teachers, especially in regard to their training for specialized services for these students. Data analysis called for the legal basis, introduced by the federal government, the internal institutional policies to serve students with disabilities and the theoretical framework of social justice, education as a right for all and inclusive education. The results point to the need for a more comprehensive teacher training, able to give theoretical and practical subsidies to teachers for the care of students with disabilities, as well as the review of institutional practices to improve the academic process is necessary for students with disabilities

Keywords: Higher Education Policy; Social justice; Inclusion of People with disabilities.

LISTA DE SIGLAS – ABREVIACÕES

ONU - *Organização das Nações Unidas*

EAD – *Educação a Distância*

LDB - *Lei de Diretrizes e Bases*

PNEE-EI - *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia

CIF - *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PROUNI - Programa Universidade para Todos

CONAE - Conselho Nacional da Educação Superior

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA - Comissão Própria de Avaliação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

CNE – Conselho Nacional de Educação

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

LISTA DE TABELAS

Tabela n. 1 - Evolução de matrículas de alunos com deficiência na rede pública e privada	36
Tabela n. 2 – Classificação das deficiências – Censo da Educação Superior	36
Tabela n. 3 – Dimensões para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior	46
Tabela n. 4 – Dados da Instituição A.....	61
Tabela n. 5 – Dados da Instituição B.....	61
Tabela n. 6 – Especificidade dos alunos com deficiência matriculados na IES A.....	62
Tabela n. 7 – Especificidade dos alunos com deficiência matriculados na IES B.....	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: JUSTIÇA SOCIAL E IGUALDADE DE OPORTUNIDADE	18
3. O ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS IES – O CONTEXTO.....	32
3.1 indução de práticas inclusivas nas ies: o papel das avaliações institucionais. 40	
3.2 Formação de professores para a construção de uma educação inclusiva justa	50
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
4.1 Caminhos escolhidos	60
4.2 Sujeitos da pesquisa e as instituições pesquisadas.....	62
4.3 A entrevista e os questionários no contexto da realidade estudada	64
5 CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS.....	88

1 INTRODUÇÃO

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas-ONU (2006) define as pessoas com deficiência como:

Aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (ONU, 2006, art. 1).

Esta pesquisa trata da inclusão de estudantes com deficiência¹² na Educação Superior, a partir de duas categorias analíticas centrais: igualdade de oportunidade e igualdade de condições. A primeira refere-se às condições e as formas de ingresso dos estudantes com deficiência nas Instituições de Educação Superior, e a segunda, refere-se às condições de ensino ofertadas por elas após o seu ingresso, ou seja, a oferta de práticas pedagógicas inclusivas, associada ao acesso a recursos tecnológicos e amparadas pela disponibilidade de condições de infraestrutura adequada às necessidades destes estudantes. A escolha destas dimensões deve-se ao fato de que, nos processos de avaliação institucional, realizadas pelo Ministério da Educação em instituições de Educação Superior, elas são consideradas como satisfatórias e/ou insatisfatórias, como veremos mais adiante.

A defesa dessa dupla condição de igualdade, parte de pressupostos éticos e legais. Nesse sentido, cita-se a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, instituída em 1948, a qual estabelece que: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior”. Decorre dela que a formação em nível superior de alunos com deficiência é um

¹ O referido termo será utilizado ao longo da pesquisa em virtude da sua definição na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência patrocinada pela Organização das Nações Unidas – ONU, aprovada pelo Brasil pelo Decreto n. 186, de 09 de julho de 2008, nos termos do §3º do art. 5º da Constituição Federal e, portanto, com equivalência de emenda constitucional, ratificada em 1º de agosto de 2008 e promulgada pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, o qual trouxe um novo conceito: pessoa com deficiência. Porém, outros termos irão aparecer devido as citações de autores ou dos documentos pesquisados.

² Fonte: Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 15/04/2016

direito humano e que cabe às IES assegurarem a formação acadêmica de qualquer estudante, sem exceção, garantindo-lhes o direito à Educação.

Nessa mesma perspectiva, a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, firmada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, está em consonância com os postulados instituídos na cidade de Salamanca (na Espanha, no ano de 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: O acesso e qualidade. Foi nessa conferência que o governo brasileiro se propôs, abertamente, a investir na consolidação de um sistema educacional inclusivo.

Normatizações internacionais como estas, que possuem desdobramentos no cenário nacional em consonância com ações aqui já desenvolvidas, nos ajudam a pensar que, o sistema de ensino tem como desafio atender a legislação vigente, que visa o direito a igualdade de oportunidade (o acesso), mas, principalmente, desenvolver práticas de igualdade de condições, ou seja, oferecer práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura que atendam adequadamente a necessidade específica das pessoas com deficiência, visando uma formação em nível superior de qualidade.

Consideramos que nenhuma legislação surge fora de um contexto histórico, demarcado por lutas. No entanto, para recorte de nosso objeto, optamos nessa pesquisa pela legislação existente e seus desdobramentos, sem fazer menções à sua forma de criação e legitimação social.

Apesar dos avanços sociais, tecnológicos e das lutas por uma sociedade mais justa, a formalização legislativa e sua apropriação pelos cidadãos ainda é um processo. Em termos quantitativos, nem todos as pessoas com deficiência são incluídas e a legislação existente não garante de fato a inclusão, entendido este conceito como justiça social. De acordo com Valle (2013):

Embora, em termos legais, a igualdade do direito à educação seja chave na consolidação dos projetos de democratização, ela nunca garantiu que, em nível igual de talento, motivação e competência, todos tenham as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente do meio social, da educação familiar e dos processos de socialização que marcam, de forma distinta, a trajetória de cada um. Além disso, nas sociedades onde as desigualdades são profundas, tal como a brasileira, o sonho da igualdade está longe de se tornar realidade. (VALLE, 2013, p. 295)

Tal fato nos impulsiona a questionar o conhecimento a respeito de justiça social no que diz respeito a educação inclusiva. Pois, corroborando com Valle (2013),

percebe-se que, a legislação sobre educação inclusiva como as práticas institucionais, ainda não são de fato inclusivas, nem garantem uma justiça social, visto que, apesar dos avanços que já se percorreu, na sociedade contemporânea, ainda muitos educadores e instituições tem o desafio de, encontrar práticas de igualdade de condições, tanto em termos pedagógicos como tecnológicos e infraestruturais, capazes de incluir de fato as pessoas com deficiência na Educação Superior de uma forma justa e democrática.

Para Miller (1998, p.325) “a teorização sobre justiça social se iniciou realmente nos primeiros anos do século XX, tendo, muito a propósito, o primeiro livro sendo intitulado *Social Justice* e publicado em Nova Iorque em 1900”. Este ano torna-se um marco para as discussões teóricas sobre o que é justiça social, as quais foram embasadas por muitas ideologias e paradigmas históricos ao longo dos anos. Para Miller (1998):

A justiça social tem a ver essencialmente (não exclusivamente) com o tratamento que, por comparação, diferentes indivíduos recebem: por que há - de A ter direito de que B não tem, por que há - de rendimento de C é maior que o de D, e assim por diante. Questões como estas são o bê-á-bá das teorias de justiça social. Mas, pressupõem-se que se trata de determinado conjunto de pessoas entre as quais podem fazer-se comparações relevantes. (MILLER, 1998, p. 326)

A comparação que se faz aqui, de justiça social, refere-se a educação, ou seja, entre as pessoas que tem direito a ela e as que não tem direito, e/ou, as que muitas vezes têm o direito, mas não conseguem usufruir dele. No caso específico das pessoas com alguma deficiência, estas possuem dificuldades de ingressar em instituições de ensino, de permanecer e principalmente de concluir sua formação e adentrar no mercado de trabalho, visto que, ainda sofrem com barreiras físicas, arquitetônicas e principalmente barreiras humanas.

No bojo dessa discussão, essa pesquisa trata dos limites, possibilidades e desafios para a construção e implementação de políticas inclusivas de estudantes com deficiência no âmbito institucional de duas Instituições privadas de Educação Superior (IES). Para tal estudo, parte-se do levantamento da legislação existente e das práticas implementadas nestas Instituições de Educação Superior privadas para a inclusão de pessoas com deficiência, no período de 2010 a 2015.

O recorte do ano de 2010, deve-se ao fato de que é neste ano que se tem um aumento significativo de estudantes com deficiência matriculados na Educação

Superior, conforme dados do Censo da Educação Superior, demandando a tomada de medidas necessárias ao atendimento desses estudantes de forma mais abrangente em consonância com as obrigações legais a eles associados.

O primeiro critério de opção pelas duas instituições se deu pela possibilidade de acesso às informações necessárias para a pesquisa e que estas instituições trabalhassem com estudantes em Educação a Distância - EAD. Pois, tem-se como objetivo verificar se a referida modalidade de ensino, dispõe e utiliza tecnologias educacionais que podem e/ou não permitir melhores condições de acesso ao ensino aos estudantes com deficiências. Das instituições de Educação Superior no Paraná que trabalham com EAD, apenas duas se dispuseram a apresentar suas políticas nesta área.

A Instituição A atende a 458 alunos e a Instituição B atende a 72 alunos com deficiências. Destaca-se que a Instituição A apresenta um núcleo de atendimento especializado aos estudantes com alguma deficiência muito bem estruturado enquanto a Instituição B está implementando um núcleo especializado no atendimento as pessoas com deficiência.

Mesmo trabalhando apenas com duas IES, essa pesquisa justifica-se tanto pela importância da temática em si, ou seja, a inclusão educacional como um direito social, quanto pelo significativo aumento deste segmento na Educação Superior, visto que de acordo com os dados do censo da Educação Superior entre 2000 e 2010, estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010 — 6.884 na rede pública e 13.403 no particular. (BRASIL, 2010)

Os dados mais recentes divulgados pelo Censo da Educação Superior são dos anos de 2011 e 2012. No ano de 2011 havia 23.250 alunos com deficiência matriculados na Educação Superior brasileiro e em 2012 o índice de alunos com deficiência na Educação Superior aumentou para 26.663. (BRASIL, 2012). Percebe-se que, a cada ano o número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior está aumentando, por isso faz-se necessária a revisão da legislação existente e a discussão e acompanhamento de sua aplicação nas IES visando a inclusão justa desta clientela.

Tendo em vista a importância de práticas institucionais que assegurem a inclusão efetiva dos alunos com deficiência na Educação Superior, principalmente no que se refere ao cumprimento a legislação específica e na busca pelo desenvolvimento de justiça social na esfera da inclusão, levanta-se a seguinte

questão: Como a legislação educacional contempla este direito na perspectiva dos estudantes com deficiência considerando como as práticas pedagógicas, os acessos a recursos tecnológicos e a disponibilidade de infraestrutura viabilizam a igualdade de oportunidade e se materializam em práticas de igualdade de condições de permanência³ destes estudantes na Educação Superior?

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é verificar como a legislação relacionada à temática da igualdade de oportunidades se materializa em práticas de igualdade de condições de acesso a recursos pedagógicos/metodológicas, tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura física adequada ao atendimento destas necessidades específicas nas Instituições de Educação Superior.

Esta pesquisa tem como ponto de partida o levantamento da legislação para a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, bem como um levantamento bibliográfico sobre a temática. Foram utilizadas as seguintes fontes de pesquisa: Banco de teses da Capes, dentre as quais encontra-se 187 teses com a temática da inclusão na Educação Superior, das quais destaca-se como material de apoio para a pesquisa: Políticas Públicas para inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior: a experiência da universidade do Estado do Pará, Silva (2011); Portadores de necessidades especiais na Educação Superior: ações na universidade do planalto catarinense – Uniplac, de Veronezi (2011). O processo inclusivo em uma instituição particular de Educação Superior do Estado de São Paulo, de Piza (2011); Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)vendo a atividade docente na educação Superior de Santos, de Guimaraes (2011), dentre outros.

Também utilizou-se como fonte de pesquisa, autores que tratam da inclusão, justiça social e educação como direito de todos como por exemplo Cury (2002) e Dubet (2004 2006 e 2008), dentre muitos outros. Essa leitura permitiu sistematizar a legislação existente sobre as questões de inclusão na Educação Superior e atualizar-se da discussão teórica. Ficou patente que, a produção científica sobre inclusão nas IES é recente e merece sistematizações e avanços.

3 A ideia de permanência não significa aqui apenas o “estar” fisicamente frequentando cursos de ensino superior. Significa, acima de tudo, ter as condições necessárias para poder usufruir do direito à educação. Permanência significa, entre outros, acompanhar as discussões em sala, acessar os materiais didáticos, ser avaliado de forma coerente com sua produção, etc...

Do ponto de vista legal, a legislação que orienta as ações a respeito da inclusão encontram-se na *Constituição Federal de 1988*, que no seu art. 205 garante a educação como um direito de todos; a *Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96* que visa o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; o *Decreto n. 3.956/2001*, que ratifica a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência*; o *Decreto n. 5.296/2004*, que regulamenta as *Leis n.10.048/2000 e n. 10.098/2000*, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; o *Decreto n. 5.773/2006*, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino; a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 - PNEE-EI/08); o *Decreto n. 6.949/2009*, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; o *Decreto n. 7.234/2010*, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); o *Decreto n. 7.611/2011*, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências,

Essas são as legislações que referendam a implementação da educação inclusiva no Brasil. Em seu conjunto visam a democratização do acesso ao ensino, a educação para todos, ou seja, a oportunidade de igualdade de acesso e a igualdade de condições de permanência dos alunos com deficiência nas IES.

Nesse rol legislativo, destacamos que a educação inclusiva é entendida pela Política Nacional de Educação Especial (PNEE-EI) de 2008, como:

Um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1)

Nesse sentido, compreende-se que o acesso ao Educação Superior de alunos com deficiência também se caracteriza como um direito humano. Por isso as

instituições de ensino têm como desafio trabalhar com a inclusão de forma justa, eliminando as barreiras de exclusão, já que de acordo com a PNEE-EI:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008, p. 1)

Para atender estes pressupostos, a PNEE-EI, traz como objetivos:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
 - Atendimento educacional especializado;
 - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 - Participação da família e da comunidade;
 - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e;
 - Articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas.
- (BRASIL, 2008, p. 8)

Considerando as orientações acima, as instituições de ensino têm o desafio de desenvolver práticas capazes de superar a lógica da exclusão presente na sociedade brasileira. Além da busca pela superação da exclusão, as instituições precisam repensar suas práticas. Isso significa uma mudança estrutural e cultural das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior com o intuito de tornar o processo de inclusão desses alunos de forma justa.

Este texto está organizado em três capítulos. Sendo distribuídos da seguinte forma: Primeiro capítulo - abordou-se sobre a Educação inclusiva enquanto justiça social e igualdade de oportunidade e fez-se alguns apontamentos reflexivos sobre a temática, a partir das concepções de Dubet (2004, 2006 e 2008) e outros autores que trazem a luz discussões e conceitos de justiça ou injustiça social e escolar.

No capítulo 3, trata-se sobre o acesso das pessoas com deficiência nas IES, o qual apresenta-se elementos para refletir sobre o processo de inclusão de estudantes

com deficiência na Educação Superior, a partir da legislação vigente. No subitem 3.1 - destaca-se as legislações de supervisão, regulação e avaliação das instituições de Educação Superior na perspectiva de inclusão de alunos com deficiência. No subitem 3.1 - foram apresentadas algumas considerações sobre a Indução de práticas inclusivas nas IES, com foco no papel das avaliações institucionais. No subitem 3.2, trata-se da formação inicial e continuada dos professores para a construção de uma educação inclusiva justa, no que refere-se as práticas pedagógicas adotadas por eles para o atendimento especializado dos alunos com deficiência.

No capítulo 4 – Apresenta-se os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Contendo no subitem 4.1 os caminhos escolhidos. No subitem 4.2 foram apresentados os sujeitos da pesquisa e as instituições pesquisadas. No subitem 4.3, são apresentados os resultados das entrevistas e dos questionários aplicados. E encerra-se a apresentação dos dados no subitem 4.4 com a análise dos dados sobre a percepção dos docentes frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência. E no capítulo 5, faz-se as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

1. A INCLUSÃO E A JUSTIÇA SOCIAL x IGUALDADE DE OPORTUNIDADES?

A sociedade contemporânea é marcada, dentre outros, por transformações tecnológicas e pela luta dos movimentos sociais na busca pela garantia de seus direitos. Entretanto, ainda não se conseguiu fazer com que a Educação Superior seja de fato para todos, principalmente no que se refere a inclusão de alunos com deficiência neste nível de ensino. Ainda, é relativamente pequeno o número de alunos, com alguma deficiência matriculados na Educação Superior se comparado ao total de pessoas com deficiência no Brasil, dos quais destaca-se 45,6 milhões, de acordo com os dados do censo de 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), totalizando 23,9% da população brasileira que declarou ter alguma deficiência. Desse total, apenas 0,2% estão matriculados em cursos de nível superior, de acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2010. No ano de 2013, já tem-se um número maior de alunos com deficiência matriculados na Educação Superior, de acordo com dados do Censo são aproximadamente 30 mil.

Percebe-se que, ainda se tem um longo caminho a ser percorrido para que a educação inclusiva seja entendida e praticada como justiça social nas instituições, em termos de acessibilidade pedagógica, tecnológica e infraestrutural. Lembramos que, a Educação como direito é um preceito constitucional. A *Constituição Federal de 1988*, determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ainda na Constituição Federal de 1988, no inciso I do art. 205, assegura: A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988)

Nesse sentido, as instituições de ensino possuem o desafio de desenvolver e ampliar as práticas pedagógicas que atendam estes estudantes bem como a garantia ao acesso a recursos tecnológicos associado à disponibilidade de infraestrutura – elementos que, somados, tornem a inclusão de alunos com deficiência algo inerente ao cotidiano educacional, buscando alternativas que tragam benefícios a essas pessoas, garantindo assim, não apenas o acesso ao ensino, mas também a permanência e o sucesso na formação, para que esses educandos sejam capazes de desenvolver-se de forma integral, de ingressar no mercado de trabalho, de exercer a

sua cidadania e expressar-se livremente, possibilitando desta forma uma inclusão justa em obediência ao preceito legal.

Para pensar a tensão justiça x injustiça na esfera da educação inclusiva na Educação Superior tal discussão tem como base teórica as concepções de Dubet (2004, 2006 e 2008). O qual estuda os princípios de justiça e injustiça escolar, a partir da discussão dos princípios de igualdade de oportunidade e igualdade de condições. Nesse sentido, trata-se nesta pesquisa dos limites, possibilidades e desafios para uma inclusão justa de pessoas com deficiência na Educação Superior a partir da análise da relação entre a legislação da educação inclusiva e sua implementação no âmbito das IES.

Neste contexto, também se traz as abordagens apontadas por Cury (2002), que trata do direito a educação. Aponta o direito a igualdade e o direito a diferença, bem como os princípios de justiça social, o qual também fará parte da discussão teórica a ser apresentada.

A legislação brasileira, estabeleceu o direito ao acesso de pessoas com deficiência em instituições de ensino. Porém, ser de direito e garantia de permanência e sucesso na formação, ainda é utopia, pois Cury (2002) afirma que:

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. (CURY, 2002, p. 246)

A partir da explanação de Cury (2002) e analisando o contexto da legislação de educação inclusiva no Brasil, percebe-se que, não são poucas as legislações que garantem e reconhecem o direito ao acesso à educação de todos os cidadãos. Um dos exemplos é o Decreto n. 3.956, o qual promulga a *Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. O referido decreto diz:

[...] reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001)

Partindo do pressuposto fundado no referido artigo, todas as pessoas têm os mesmos direitos humanos, inclusive de não serem submetidas a discriminação. Outro fator a ser destacado é a dificuldade de diminuir as discriminações, em virtude do contexto social e cultural a qual vive-se na atualidade. Para Cury (2002), a legislação:

Acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (CURY, 2002, p. 3)

A legislação sobre educação inclusiva nasce da busca das pessoas pelo direito a igualdade de oportunidades e melhores condições de acesso ao ensino e a aprendizagem. Diante dessa contextualização, pode-se dizer que as IES têm a possibilidade de melhorar a igualdade de condições de acesso e desenvolver práticas pedagógicas, através da viabilização do acesso a recursos tecnológicos e a disponibilidade de infraestrutura que oportunizem o progresso social dos alunos com deficiência da forma mais justa possível.

Faz-se necessário refletir também sobre o desafio que as instituições têm para a construção de um ambiente educacional democrático, de decisões coletivas que melhorem as relações de vivências e convivências entre alunos com deficiência entre si, com os gestores, professores e demais alunos, buscando otimizar a igualdade entre eles, visto que, de acordo com Dubet (2004):

A escola cria suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades... as desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas. Mas há desigualdades e injustiças novas quando as desigualdades produzidas por uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdades em outra esfera. (DUBET, 2004, p. 549)

Visando minorar as desigualdades pelo viés educacional, da inclusão, faz-se necessário definir os conceitos de justiça e de injustiça na seara educacional. Dubet (2006) assinala que, quando as pessoas falam de justiça ou de injustiça mobilizam categorias filosóficas bastante elaboradas para fundamentar seus propósitos e isso possui reflexos práticos. Assim, o conceito de justiça ou injustiça traz uma série de

princípios inerentes ao contexto filosófico, como também ao contexto educacional. Decorre desse movimento que os conceitos de justiça ou injustiça que estão pautados em princípios que demandam ser pensados e/ou repensados no contexto educacional para a inclusão de pessoas com deficiência.

De acordo com Valle (2010, p. 27), os princípios de justiça: “se multiplicam e se diversificam, a motivação pessoal deixa de ser um simples reflexo das expectativas dos outros, a moral não é mais uma realidade dada, direitos e deveres são inseparáveis”. Desta forma, percebe-se que o conceito de justiça ou injustiça pode variar e se multiplicar de acordo com as perspectivas culturais e sociais. Ainda de acordo com a autora a motivação pessoal passa a ser algo que depende do sujeito e não mais das expectativas dos outros e direitos e deveres caminham junto.

Diante do pressuposto, ao incluir pessoas com deficiência na Educação Superior, as instituições de ensino têm o desafio de atentar-se as suas práticas pedagógicas, tecnológicas e infraestrutura, visto que, tem-se a possibilidade de atender as necessidades específicas desse grupo de pessoas.

O conceito de justiça possui interpretações diversas ao longo da história, assumindo implicações distintas, sendo de ordem política, cultural, moral e social. Assim, a discussão teórica que fundamenta a concepção de justiça se faz necessária, para que as instituições possam pensar e reformular suas políticas institucionais de inclusão, visto que, ainda há um distanciamento entre o que se considera como ideal de justiça, traduzido nas formulações legais existentes e em suas práticas institucionais, as quais nem sempre atendem de forma justa a pessoas com deficiência, ou seja, há um distanciamento entre teoria e prática.

Dubet (2006, p. 9), destaca que: “o desejo de justiça pode tornar-se uma fonte para a conquista da singularidade ou, ao contrário, a preocupação com a singularidade. Quando se radicaliza, podem-se privilegiar interesses de uns em detrimento de direitos de outros”. Corroborando com Dubet (2006), pode-se dizer que, as instituições tem o desafio de não sobrepor o direito de uns em detrimento de outros, por isso, tem-se a possibilidade de ofertar suas práticas de forma igualitária, para que todos tenham o direito a igualdade de oportunidade, bem como a instituição exerça em suas atividades pedagógicas, tecnológicas e infraestruturais de forma a oportunizar a igualdade de condições, tanto para um grupo de alunos como para o outro, sem deixar um direito sobrepor ao outro.

Continuando sua linha de raciocínio, este autor parte do pressuposto de que,

A poliorquia dos princípios de justiça abre um espaço de debates ainda mais inesgotável quando tais princípios ganham colorações distintas em função dos contextos e dos interesses. (DUBET, 2006, p. 9)

Desta forma, o conceito de justiça depende do contexto em que está sendo aplicado e para quem ele é destinado. Fato este que implica cuidados na hora de verificar se práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura estão sendo aplicadas de forma (in) justa aos alunos com deficiência na Educação Superior.

Para Dubet (2009) aceitar um mundo dividido entre ganhadores e perdedores é a primeira lição da escola justa. Para o autor *“não se pretende postular outra realidade, propor alguma utopia igualitária, criticar a sociedade existente, ela é injusta, mas não há alternativas possíveis a ela”* Dubet (2008, p. 9). É dessa perspectiva realista que pode-se dizer que Dubet (2008) aponta não para a busca de escola justa, mas para a busca por uma escola menos injusta possível, o que nos possibilita dizer que, se busca não um processo inclusivo justo na Educação Superior, mas sim, uma inclusão o menos injusta possível.

Ainda segundo Dubet (2008, p. 9): *“repensar a justiça da escola é ir à procura de novas articulações entre princípios e realidades”*. Assim, as instituições de ensino têm como desafio, articular seus princípios filosóficos a realidade em que se está inserida e com as demandas que se fazem presentes, ou seja, trabalhar com práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura que possibilitem aos alunos o seu desenvolvimento pessoal e profissional, visando, uma inclusão justa e atendendo desta forma a legislação de inclusão.

Na obra *“O que é uma escola justa?”*, Dubet (2008) apresenta no primeiro capítulo, discussões que ainda permanecem sem conclusão, (re) articulando princípios como os de justiça ou injustiça, igualdade e a forma como elas se tecem e são tecidos no âmbito educacional. Esse contexto é importante para a discussão sobre a realidade atual da democratização do acesso ao Educação Superior, principalmente no que refere-se a inclusão de pessoas com deficiência.

Outro aspecto que merece atenção em Dubet (2008) reside na sua concepção de sociedade moderna democrática articulada ao princípio de igualdade de oportunidade, bem como o da valorização do mérito. Este rol de pressupostos, de acordo com Dubet (2008, p.19), permite: *“conciliar dois princípios fundamentais: de*

um lado, o da igualdade entre os indivíduos; do outro, o da divisão do trabalho necessário a todas as sociedades modernas. E é nesta perspectiva que se estabelece a concepção de que a igualdade de oportunidades desenha um modelo de instituição mais justa, visto que, as desigualdades que se constroem refletem-se, de certa forma, na capacidade de cada um, bem como nas competências e habilidades das pessoas com deficiência.

Desta forma, para Dubet (2008):

A igualdade meritocrática das oportunidades permanece a figura cardinal da justiça escolar. Ela designa o modelo de justiça, permitindo a cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades da riqueza e do nascimento determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras. (DUBET, 2008, p. 11)

Cria-se neste bojo a ficção que justifica as diferenças sociais, econômicas e culturais existentes tanto na sociedade como nos âmbitos educacionais. Dubet (2008, p.13) também propõe reflexões acerca da *“igualdade social das oportunidades”*. De acordo com o autor,

A equidade de um sistema escolar pode também ser julgada pela maneira como os mais fracos são tratados”, ou seja, “as desigualdades engendradas por uma competição equitativa e aberta para acessar recursos e vagas são aceitáveis desde que não degradem ainda mais a condição dos menos favorecidos. ” (DUBET, 2008, p. 73).

Aqui cabe destacar as formas de acesso dos alunos com deficiência ao Educação Superior, pois as instituições têm a possibilidade de oferecer aos alunos com deficiência maneiras diferenciadas de acesso, tornando o processo seletivo ajustado às necessidades destes estudantes.

Cabe aqui uma discussão sobre os sentidos do conceito de mérito. Nessa perspectiva, as Instituições de Educação Superior tem a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas, disponibilizar acesso a recursos tecnológicos e infraestrutura física adequada as necessidades específicas dos alunos com deficiência, ou seja, pautadas pela legislação, tem o desafio de garantir aos alunos com deficiência a igualdade de oportunidade, possibilitando uma formação de qualidade, numa concepção de justiça social.

Lynch (1995) conceitua a igualdade de condição, visando o desenvolvimento da sociedade, ou seja, ela:

Estaria comprometida com a igualdade das condições de vida de todos os membros da sociedade, considerando a heterogeneidade que advém de gênero, etnicidade, deficiência, religião, idade, orientação sexual ou de qualquer outro atributo. (LYNCH 1995, p. 18)

Assim, tanto as instituições têm a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura, que oportunizem a igualdade de condições, considerando a inserção dos alunos com deficiência nos seus processos educacionais.

Diante dessa problematização, as instituições de Educação Superior têm a possibilidade de desenvolver intervenções e adaptações curriculares que possibilitem o acesso, a permanência e a formação desses alunos da Educação Superior, sem danos ao indivíduo e sem sobrepor o direito de igualdade de oportunidade e a igualdade de condições em detrimento de outros interesses, buscando ser a mais justa possível, pois, ela sozinha, não tem condições de resolver a inclusão em uma sociedade desigual, conforme alertou Dubet (2008, p. 9), que diz ser necessário: Não uma escola perfeita numa sociedade perfeita, destinada a indivíduos perfeitos, mas uma escola tão justa quanto possível ou, melhor ainda, uma escola menos injusta possível.

Embora não seja possível uma instituição perfeita, ela tem a possibilidade de ser a mais justa possível, trabalhando com práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura que possibilitem aos alunos com deficiência o seu desenvolvimento pessoal e profissional, preconizando desta forma a oferta pela igualdade de condições.

Ainda, no que concerne ao conceito de igualdade de oportunidades, Dubet (2011) aponta que:

A igualdade de oportunidades repousa sobre uma ficção e sobre um modelo estatístico que supõe que, em cada geração, os indivíduos são distribuídos de maneira proporcional em todos os níveis da estrutura social independentemente de suas origens e de suas condições iniciais. (DUBET, 2011, p. 54)

Compreende-se que o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior a partir da concepção de igualdade de oportunidade pode não ser perfeito, mas é desejável. Nesse sentido:

Haveria, então, relação entre justiça e democracia, pois um governo democrático, na escola, auxiliaria no equacionamento da tensão entre igualdade e diferença. As respostas aos dilemas que cercam a ação justa e a busca por uma escola justa não são formuladas de uma vez para sempre, nem há uma solução perfeita, resultando de uma “combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas. (DUBET, 2004, p. 540)

Este autor aponta para a necessidade de mudanças no âmbito escolar, expondo com propriedade a sua percepção entre as dificuldades intrínsecas ao processo de mudança, visto que caracteriza o espaço escolar como um “terreno de lutas extremamente ferozes no qual os grupos que conseguem se sair bem não estão dispostos a correr o risco de mudar as regras”. (DUBET, 2008, p. 118). Trazendo esta discussão para o contexto de nossa pesquisa, ou seja, a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, pode-se dizer que a mudança para muitos é vista como algo não positivo, que irá gerar desconforto e resistência, porém que se faz necessário para oportunizar uma inclusão justa.

Considerando a discussão acima, desdobramos o argumento entre as ideias de igualdade de oportunidade e igualdade de condições para pensar as práticas de educação inclusiva na Educação Superior.

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO IGUALDADE DE CONDIÇÕES

De acordo com os dados do Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia, no Brasil há 45,6 milhões de pessoas com deficiência, dos cerca de 190 milhões de brasileiros, ou seja, 23,9% dos brasileiros possuem alguma deficiência, seja ela visual, auditiva, motora e/ou mental. Essa expressiva incidência modifica o conceito de deficiência para condição social, a qual exige das esferas políticas de educação inclusiva e de instituições de ensino, ações que promovam os direitos a igualdade de oportunidade e igualdade de condições das pessoas com deficiência, garantindo uma inclusão justa no âmbito educacional.

A discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior requer sua compreensão a partir de alguns movimentos na construção histórica. Por isso é importante, neste momento apresentar alguns conceitos que envolvem a compreensão sobre educação inclusiva, bem como expor algumas considerações sobre o processo de inclusão destes alunos em instituições de ensino, principalmente a partir da perspectiva legal da ideia de inclusão.

Com relação a legislação e uma educação inclusiva justa, faz-se necessário compreender os conceitos atrelados às deficiências. Encontra-se uma definição na *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde* (2003): “Deficiência é um conceito abrangente relacionado às restrições sociais impostas às pessoas que possuem variedade nas habilidades corporais”. Compreende-se nesse sentido a deficiência não apenas como barreiras físicas, intelectuais, mas também como barreiras sociais, impostas às pessoas com deficiência. Para Santos (2008), há duas maneiras de compreender a deficiência:

A primeira afirma que a deficiência é uma manifestação da diversidade humana que demanda adequação social para ampliar a sensibilidade dos ambientes às diversidades corporais. A segunda perspectiva sustenta que a deficiência é uma restrição corporal que necessita de avanços na área da Medicina, da reabilitação e da Genética para oferecer tratamento adequado para a melhoria do bem-estar das pessoas. (SANTOS, 2008, p. 503)

Verifica-se que há duas maneiras de enxergar a deficiência, o olhar da medicina e o das ciências sociais. Enquanto a medicina visa a recuperação do indivíduo, as ciências sociais visam o bem-estar e a integração dessas pessoas na sociedade. Segundo Oliver (1990),

Todos os deficientes experimentam a deficiência como uma restrição social, não importando se estas restrições ocorrem em consequência de ambientes inacessíveis, de noções questionáveis de inteligência e competência social, se dá inabilidade da população em geral em utilizar a linguagem de sinais. (OLIVER, 1990, p. 14)

Percebe-se que, de acordo com Oliver (1990), as pessoas com deficiência em algum momento passaram por restrições sociais, em virtude da falta de acessibilidade física, da falta de igualdade de oportunidade, de condições e/ou de comunicação, ou seja, pela falta de práticas capazes de distanciar a vivência das pessoas com deficiência com a sociedade.

Na perspectiva de promover a liberdade e a igualdade de condições, o modelo de proteção social da pessoa com deficiência, devolve na sociedade a responsabilidade de superar a deficiência, tanto em âmbito educacional como também no social. As instituições de ensino têm como desafio garantir o direito a igualdade de oportunidade e a igualdade de condições às pessoas com deficiência, formando-as e preparando para o mercado de trabalho. No entanto, conforme alerta Santos (2008):

As pessoas com demandas específicas, como é o caso das minorias sociais, dos grupos que sofrem opressão de algum tipo ou populações em situação de vulnerabilidade social, recebem do Estado tratamento como igual partindo do reconhecimento das diferenças para, então, garantir a igualdade e a justiça. A justiça e a igualdade não são possíveis em sociedades que oferecem tratamentos desiguais às pessoas por causa de alguns critérios como gênero, cor da pele, restrições de habilidades, entre outras. (SANTOS, 2008, p. 513)

As legislações visam a promoção da igualdade de oportunidade e a igualdade de condições de maneira geral, na tentativa de respeitar o direito individual de cada um, no entanto, também devolve a sociedade a responsabilidade pelo cumprimento de seus objetivos, o que corroborando com Santos (2008), torna-se um processo complexo em uma sociedade que oferece tratamentos desiguais, como é o caso do uso de algumas categorias de gênero, cor da pele, entre outras, já citadas pelo autor. Nesse sentido, compreende-se que a deficiência é uma demonstração da diversidade humana, tornando-se uma questão de injustiça quando não há oferta de acessibilidade básica pela sociedade, a qual não consegue tratá-las com equidade, apresentando barreiras físicas, por vezes, barreiras morais, e dificultando o acesso nos espaços sociais.

Ao longo dos anos, os conceitos sobre a educação inclusiva foram se modificando “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos” (BRASIL, 2001, p.25). Apesar de haver uma mudança no paradigma educacional brasileiro, no que refere-se a inclusão, pode-se dizer este ainda é, um dos desafios a serem superados pelas pessoas com deficiência, que buscam por seus direitos de igualdade, pois, muitos ainda sofrem pela exclusão e pela falta de igualdade de oportunidade e de igualdade de condições, principalmente quando refere-se ao acesso, permanência e conclusão na Educação Superior.

Por isso, ao tratar sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, buscou-se articular os conceitos dispostos na legislação com algumas discussões críticas sobre a temática. Portanto, nesta pesquisa, decidiu-se a escolha pelo uso do termo “pessoa com deficiência” e não outro como portador de necessidades especiais, por exemplo, corroborando com os argumentos de Sassaki (2003), o qual fala que as nomenclaturas sofrem mudanças e,

A razão disto é que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência. (SASSAKI, 2003, p.12)

Essa mudança refere-se não somente a terminologia utilizada, mas também ao significado atribuído a esta nomenclatura, visto que, são pessoas que apresentam alguma deficiência, seja ela de qualquer natureza, visual, auditiva, motora e mental/intelectual e que tem suas especificidades de aprendizagem, sendo necessário que sejam tratadas individualmente pelas instituições de ensino, visto que, cada um aprende de uma maneira diferenciada, não podendo haver generalizações nas práticas pedagógicas aplicadas.

A discussão sobre educação inclusiva no Brasil tem uma longa trajetória, já explorada por Januzzi (2005) e Mazzota (2005), por exemplo. Por conta do recorte desta pesquisa, partimos da década de 1990, com a Declaração de Salamanca que preconiza a inserção das pessoas com deficiência em uma base legal, conforme segue:

As escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (BRASIL, 1994, p.6)

Desta forma, deu-se mais visibilidade as questões de inclusão, e percebe-se que referida legislação foi constituída por meio de um discurso de democracia, pautado nos princípios de igualdade de oportunidade, de valorização da convivência na diversidade e solidariedade, bem como, na educação como um direito de todos. É nesse momento que emerge documentos como o Aviso Circular n. 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996, enviado a todos os reitores de IES, pelo Ministro de Educação, o qual diz:

Os levantamentos estatísticos, no Brasil, não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º Grau o número daqueles que ingressam na Educação Superior. É, no entanto, elevado o número de solicitações – tanto de pais, dos alunos com deficiência, quanto das próprias instituições de Educação Superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º Grau, razão pela qual o tema “acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de

Educação Superior” está sendo objeto de estudo da maioria das IES. (BRASIL, 1996)

Este aviso foi um marco para que, as instituições de Educação Superior assumissem o desafio de adaptar-se e de estruturar-se para ofertar um ensino adequado as pessoas com deficiência, garantindo o acesso e a permanência, para então, garantir o direito a igualdade de oportunidade e a de condições. Assim, uma das primeiras formas para adequar-se à inserção de alunos com deficiência foi com relação ao acesso, por meio do vestibular, uma vez que as necessidades específicas dessas pessoas ainda não eram assistidas pelo referido processo.

O sistema educacional brasileiro sofre, em função destes elementos, entre outros, um processo de transformação, tendo como desdobramento alterações nas legislações e nas diretrizes educacionais, as quais encontram-se embasadas pela ideia da educação inclusiva. Desta forma, percebe-se que a sociedade, a partir das imposições legais passou a buscar maneiras de integrar as pessoas com deficiência, adaptando-se a elas, bem como, elas a sociedade. Porém, percebe-se que nesse contexto de adaptação, foram as pessoas com deficiência que tiveram que se adaptar a sociedade, processo este que se tornou uma dura realidade, pois conforme Sassaki (2005) destaca:

Moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas; desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia mas, não necessariamente, com independência (SASSAKI, 2005, p. 21)

O processo de inclusão na sociedade causou impactos na vida das pessoas com deficiência, pois, tiveram que adaptar-se de forma aos processos instituídos pela sociedade, e, buscar adaptar-se. Pode-se imaginar que, passaram muitas vezes por discriminação. Nesse sentido, Sassaki (1997) destaca que inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (SASSAKI, 1997, p. 41)

Cabe aqui destacar o papel e a importância das instituições de ensino no atendimento especializado as pessoas com deficiência, visto que elas têm o desafio de tornar o processo de inclusão mais brando, buscando atender as legislações e garantir o direito a igualdade de oportunidade, oferecendo igualdade de condições por meio de ações pedagógicas, tecnológicas e infraestruturais condizentes com as necessidades específicas desses alunos. No entanto, para Ferreira (2005), para um processo inclusivo é preciso:

Uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor. (FERREIRA, 2005, p. 44)

As instituições além de atenderem a legislação que versa sobre a ideia de igualdade de oportunidade, tem o desafio de instituir uma cultura que valorize a diversidade, os limites e as necessidades específicas dos alunos com deficiência, valorizando suas habilidades e conduzindo a uma aprendizagem significativa, a fim de, tornar o processo de formação desse grupo de pessoas justo e democrático, ofertando desta forma, condições físicas e psicológicas. Diante desse contexto, as instituições têm como desafio trabalhar com a defesa dos princípios e valores éticos, na perspectiva de projetar os ideais de justiça social e cidadania na promoção de práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura, contemplando de forma individual seus alunos e suas necessidades peculiares.

Compreende-se que, para incluir alunos com deficiência em instituições de ensino, faz-se necessário uma revisão das práticas institucionais e uma reformulação de suas legislações, conforme explica Mitler (2003):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. (MITLER, 2003, p.25)

Compreende-se desta forma que, para atender aos alunos com deficiência, as instituições de Educação Superior têm o desafio de buscar ir além das legislações e aprimorar seus processos institucionais, na busca por uma educação inclusiva mais

justa. Esse fato nos remete a verificar a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, especificando o seu contexto, as legislações e os desafios, conforme capítulo a seguir.

2. O ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS IES – O CONTEXTO

Este segundo capítulo versa sobre algumas reflexões a respeito do acesso de pessoas com deficiência em instituições de ensino. Tem-se como base a *Constituição Federal de 1988*, que assegura a equidade de oportunidades e a valorização da diversidade ético-político de todos, nas esferas de poder.

A legislação existente materializada em leis, portarias, decretos, instruções e/ou resoluções, que foram instituídas na esfera da Legislação Federal. E, uma das legislações que merece destaque para o processo de inclusão é a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96. Foi a partir dela que, as instituições de Educação Superior começaram a se mobilizar e a se organizar no que se refere ao ingresso de alunos com deficiência.

Essa formalização legislativa desdobra-se no Aviso Circular n. 277 MEC/GM de 08 de maio de 1996, que prevê: “A execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico”. O Aviso sugere ainda, os encaminhamentos necessários às instituições, para o processo de ingresso e permanência de alunos com deficiência, pois, de acordo com ela: “A prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias já utilizadas necessita de ajustes para que possam atender a todas as necessidades educativas apresentadas por esse alunado”. (BRASIL, 1996).

Entende-se que as instituições de ensino, embora já venham desenvolvendo práticas pedagógicas, de acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura para a inclusão de alunos com deficiência, necessitam ampliar e melhorar suas estratégias de atuação no intuito de atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

O aviso circular prevê ainda, a necessidade de ajustes em três momentos do processo de seleção:

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

conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (BRASIL, 1996)

Cabe lembrar que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 as formas de acesso podem ser diferenciadas e cada instituição elabora as suas políticas de acesso. As universidades gozam de autonomia para sua implantação, as demais instituições de Educação Superior precisam apresentá-las ao MEC para sua aprovação e futura efetivação. Nesta perspectiva, dois princípios podem ser considerados importantes para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na Educação Superior: a Universalização e a Democratização do acesso ao ensino. Esses princípios estão contemplados na legislação vigente, visto que, as mesmas trazem em seu bojo o conceito de Universalidade do direito à educação, os quais são consolidados pelas questões sociais, políticas e econômicas de grupos socialmente organizados.

Assim, a universalização, a democratização do ensino, a igualdade de oportunidade de acesso e a de condições de permanência do estudante nas IES podem ser encontradas na legislação, tornando o princípio da justiça social como esboço do tema. Porém, a concretização deste princípio torna-se complexa, visto que, esbarra nas condições diferentes de cada indivíduo, bem como na forma de organização das instituições e da própria sociedade, para ofertar esse princípio da justiça social extensivo a todas às pessoas, principalmente as pessoas com deficiência.

Segundo Miranda (2006, p. 7), o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço. Porém, acredita-se que é necessário ir além do que se propõe nas legislações, principalmente no que se refere as formas de acessibilidade, seja ela, pedagógica, tecnológica e/ou infraestrutural, visando desta forma o respeito as diferenças e o atendimento especializado as pessoas com deficiência.

As formas de acesso de pessoas com deficiência estão descritas no aviso circular n. 277 MEC/GM:

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,

DOSVOX 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. (BRASIL, 1996)

Existe uma continuidade deste movimento. Se tomarmos, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI - lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005), está previsto em seu art. 7:

Art. 7º As obrigações a serem cumpridas pela instituição de Educação Superior serão previstas no termo de adesão ao Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

I - Proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros estabelecidos no art. 5º desta Lei;

II - Percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao Educação Superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros. (BRASIL, 2005)

Esse artigo da referida legislação deixa claro a intenção do governo em democratizar o acesso ao Educação Superior as pessoas com deficiência. Mas vale lembrar que, no Documento Base do Conselho Nacional da Educação Superior (CONAE) está escrito que:

[...] a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos/as no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade... (BRASIL, 2010, p. 57)

Em consonância com a discussão realizada no capítulo I, fica evidenciado que, as instituições têm como desafio, encontrar alternativas que vão além do acesso e das questões arquitetônicas, ou seja, o momento histórico requer a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas, o acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura física para o atendimento especializado das pessoas com deficiência, oportunizando-lhes práticas de acessibilidade, pois, de acordo com Miranda (2006):

Enquanto os alunos com deficiência física têm como critério para sua acessibilidade a existência de espaços físicos adaptados (rampas, corrimões, trincos de porta, banheiros, bebedouros, telefones públicos, etc.), em relação

à deficiência visual, a acessibilidade depende de materiais como computadores com softwares adequados, impressoras Braille, etc. No concernente a surdez, o aluno deve ter direito a um intérprete em Língua Brasileira de sinais – LIBRAS - por exemplo. (MIRANDA, 2006, p. 6)

A lei só determina, o direito a igualdade de oportunidade, e compete as IES garantir o direito a igualdade de condições considerando a existência de práticas pedagógicas associadas a recursos tecnológicos e de infraestrutura.

Essa discussão é importante, dentre outros motivos, pelo fato de que o ingresso de pessoas com deficiência na Educação Superior tem aumentado nos últimos anos. De acordo com dados divulgados no Portal do Ministério da Educação no ano de 2012, “a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010”.

A seguir tem-se na tabela n. 1, a evolução de matrículas de alunos com deficiência na rede pública e privada da Educação Superior, do ano de 2010 até o ano de 2012:

Tabela n. 01 – Evolução de matrículas de alunos com deficiência na rede pública e privada da Educação Superior

ANO	NÚMERO DE MATRICULAS
2000	2.173
2018	11.412
2010	20.287
2011	23.250
2012	26.663
2013	30.000

Fonte: INEP, 2012/2013.

Ainda segundo dados do IBGE (2010), no Brasil vivem cerca de 25,6 milhões de pessoas com deficiência, porém, somente 0,2% está na Educação Superior. Assim, verifica-se na tabela n. 1 que, além do aumento de matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior, mais da metade encontra-se na rede privada, fato este que justifica o universo da pesquisa.

Este fator pode ser atrelado ao fato de que as diferentes formas de acesso vinculado a facilitadores de ingresso na Educação Superior, como por exemplo, as

instituições particulares realizam vários processos seletivos, o que facilita o ingresso de alunos com deficiência nesta rede de ensino. Esses dados representam uma evolução no que se refere a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, mas também representa um grande desafio as instituições de ensino para adaptarem suas práticas pedagógicas, tecnológicas e infraestrutura.

Pode-se dizer que, as ações das instituições para o atendimento especializado a esse grupo de alunos foram e são redefinidas devido as necessidades específicas de cada um, pois, há vários tipos de deficiência.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior (2012), tem-se a seguinte classificação dos tipos de deficiência e a quantidade de alunos matriculados na Educação Superior, no Brasil:

Tabela n. 02 – Classificação das deficiências – Censo da Educação Superior

Tipo de Deficiência	Quantidade (Brasil)
Cegueira	2.762
Baixa Visão	3.480
Surdos	1.046
Deficiência Auditiva	3.218
Deficiência Física	4.314
Surdo / cegueira	88
Deficiência Múltipla	467
Deficiência Intelectual	310
Síndrome de <i>Asperger</i>	27
Transtorno degenerativo da infância	40
Autismo Infantil	37
Síndrome de <i>Rett</i>	26
Superdotação	904

Fonte: INEP, 2012.

Esses dados nos permitem dizer que cada vez mais as pessoas com deficiência buscam seu direito ao acesso à educação. Portanto, as instituições de ensino têm o desafio de subsidiar sua progressão e promover uma educação de qualidade, garantindo não somente o acesso, mas também a permanência e a qualificação profissional dessas pessoas, garantindo assim, o direito a oportunidade e a igualdade de condições. Possibilitando, desta forma, uma educação justa.

Com a ampliação do acesso aos alunos com deficiência na Educação Superior, as legislações surgem para a proteção social dessas pessoas, fato este que

foi marcado inicialmente, pela *Constituição Federal de 1988*, a qual prevê, o direito a educação a todas as pessoas, conforme previsto no art. 205. No entanto, além do subsídio legal, as instituições têm a possibilidade de desenvolver práticas que, igualem as condições de acesso e permanência desses alunos, oferecendo-lhes um ensino e aprendizagem justo, capaz de atender as necessidades específicas de cada um.

De acordo com Figueira (2008, p.58), “antes disso, as políticas e as ações de proteção e cuidado às pessoas com deficiência situavam-se na esfera do assistencialismo, práticas caritativas e cuidados familiares, quando não eram tratadas no âmbito do abandono e do enclausuramento”. Percebe-se que, foi a partir da *Constituição de 1988*, que prevê o direito a educação a todos, que foram criados dispositivos legais para proteção social das pessoas com deficiência, tanto em quesitos educacionais, como assistência social, acessibilidade física e trabalho, pois em seu art. prev.

Com o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior, de acordo com Correia (2001) faz-se necessário:

De um modo geral, que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos: que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global, [...] e todos os serviços educativos sejam prestados nas classes regulares; que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades. (CORREIA, 2001, p.125)

Corroborando com Correia (2001) e trazendo suas definições para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, pode-se dizer que as instituições têm a possibilidade de trabalhar de forma que, seus alunos aprendam juntos e de forma prazerosa, garantindo não somente a igualdade de oportunidade, mas também a igualdade de condições, no que refere-se as práticas pedagógicas, a disponibilidade de recursos tecnológicos e de infraestrutura física adequada.

Mesmo com os avanços da legislação para garantir um processo de inclusão, de acordo com Mazzoni (2003, p.51), “na prática ainda existe uma grande parcela da população com deficiência que tem esse direito restrito ou negado devido a fatores como desigualdade social, práticas pedagógicas inadequadas, barreiras atitudinais e físicas”. Desta forma, as instituições têm o desafio de desenvolver práticas que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, para então garantir, o direito a igualdade de oportunidade (acesso) e a de condições aos seus alunos.

Vale destacar que, o processo de inclusão de pessoas com deficiência em instituições de Educação Superior é recente no Brasil e que, de acordo com Sassaki (2001), deve-se:

Ao não-acesso desta população à Educação Básica e aos Serviços de Reabilitação, até o início da década de 80, o que indica neste período sua exclusão dos direitos sociais básicos. Nesta década, a partir da instituição do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981) e da instituição da Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência (1983-1992), iniciou-se toda uma discussão sobre a situação de exclusão social vivenciada por estas pessoas o que ocasionou uma ampliação do número de acessos a Educação Superior. Porém, as formas de acesso não eram adaptadas, ou seja, apenas candidatos com deficiência que apresentasse necessidades educacionais especiais que não exigiam mudanças mais acentuadas nos processos seletivos obtinham sucesso. (SASSAKI, 2001, p. 5)

Segundo a contextualização exposta por Sassaki (2001), o processo de inclusão foi sendo modificado ao longo dos anos, por meio da criação de novas legislações, das quais destaca-se: A Lei de Diretrizes Bases n. 9.394/96, o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001, Decreto 3.956/2001, Lei 10.436/2002, dentre outras, as quais visavam garantir os direitos sociais das pessoas com deficiência. No entanto, Valdés (2006, p.25), destaca que: “as instituições de Educação Superior não proviam a quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem visando à permanência com sucesso deste alunado”. Desta forma, as instituições tiveram que, buscar maneiras de se adequar a esse novo contexto.

Não se trata de discutir somente sobre a ampliação das garantias legais aos alunos com deficiência, mas também a forma como ela está sendo realizada, a fim de superar o abismo existente entre o ideal de justiça e o praticado nas instituições de ensino, pois, dependendo da tipo da deficiência, outras práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura faz-se necessárias, tais como: acessibilidade física, com acesso a rampas, mobiliários e equipamentos; materiais em Braille; letras ampliadas e/ou outra forma de disponibilização de textos para pessoas cegas; uso de tecnologias Assistivas, ou seja, software adequados a essas pessoas; interprete de LIBRAS - Língua Portuguesa para alunos surdos; flexibilização nas avaliações escritas; salas especiais; equipes de apoio; professores capacitados, dentre outras.

Destaca-se ainda o Decreto n. 7.234/2010, que dispôs sobre o PNAES, o qual previu a implementação de programas estudantis que proporcionem condições de permanência de jovens na Educação Superior. Compreende-se que, esses

programas também podem estar implementados no âmbito institucional, a qual tem a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura, com o intuito de assegurar aos educandos com deficiência, uma formação acadêmica de qualidade, garantindo o direito a igualdade de oportunidade e a de condições.

Porém, o maior desafio para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior é a implantação de legislação que se efetivem na prática institucional, e garantam não só o direito ao acesso, mas também a permanência, ofertando uma formação de qualidade. Assim, as instituições têm o desafio de organizar-se de forma que atendam a todos os alunos, garantindo a igualdade de oportunidade e a prática de igualdade de condições, reconhecendo as diferenças, respeitando as limitações de cada um e que promovam um processo de ensino e aprendizagem de forma significativa, tornando o processo de inclusão de fato justo.

Cabe destacar aqui que, as instituições de Educação Superior têm a possibilidade de criar uma filosofia que tenha como intuito incluir de forma justa, fazendo o uso de diversos recursos pedagógicos e tecnológicos, para a inclusão efetiva desses acadêmicos, de forma a promover o crescimento de toda a comunidade acadêmica, valorizando a diversidade e respeitando as diferenças.

O processo inclusivo é algo dinâmico e gradual, utilizando-se basicamente de acordo com Sanchez (2005, p. 17) “da cooperação/solidariedade, respeito às diferenças e a diversidade, comunidade, valorização das diferenças, melhora para todos, pesquisa reflexiva”. Entende-se que, a instituição e sua comunidade acadêmica são os responsáveis pela promoção à cooperação, ao respeito pelas diferenças e a valorização do ser humano. Portanto, promover o acesso de pessoas com deficiência na Educação Superior torna-se algo que vai além das estruturas arquitetônicas das Instituições, pois é preciso ofertar condições pedagógicas e tecnológicas.

As intervenções e adaptações curriculares também têm um papel importante diante do processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos com deficiência. O conhecimento, nesta perspectiva, se dará pela construção, elaboração e reelaboração de novos conceitos, novas concepções dentro de uma postura investigativa, percebendo em cada objeto, em cada fonte, o conhecimento como mediação para os educandos. Cabendo as instituições, bem como aos

profissionais envolvidos nesse contexto, serem conhecedores das legislações da educação inclusiva, as quais podem subsidiar as práticas institucionais, e, desta forma trabalhar com inúmeras propostas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos educandos ao longo da formação acadêmica.

Para isso, tem-se a possibilidade de criar espaços para a formação docente, com o intuito de buscar a superação de todas as formas de discriminação/exclusão presentes desde o acesso até a formação final, bem como a adequação das condições de apoio educacional, já que para Thoma (2006):

A exclusão de alguns e a inclusão de outros sempre foi uma marca da instituição escolar moderna, mas somente nos últimos anos isto deixa de ser naturalizado, passando a ser problematizado. Nesse sentido, e partindo do entendimento de que as invenções modernas têm se encarregado de classificar/nomear/narrar/incluir ou excluir os sujeitos, em um mundo cada vez mais difuso e fragmentado, a pesquisa objetiva pensar o atual contexto educacional brasileiro, tendo IES como campo investigativo, pois tem sido crescente o número de alunos nomeados “com necessidades especiais” que concluem o ensino fundamental e médio e chegam ao Educação Superior. Esta situação exige que sejam tomadas as providências, sob pena de entrarmos em um processo que muito bem poderíamos caracterizar como “inclusão excludente”, onde alunos e alunas entram pela porta da frente (via vestibular ou outros processos seletivos), mas de dentro há pouco ou nada a se oferecer. Somos “hospedeiros”, cuja casa não se encontra em condições de receber culturas, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade constituído social, cultural, linguística e historicamente. (THOMA, 2006, p.01)

Diante desta contextualização, pode-se dizer que, tornar a formação acessível e garantir a inclusão das pessoas com deficiência, é um desafio para as instituições de ensino, que tem a possibilidade de exercer práticas pedagógicas capazes de atender a demanda social, que buscam seu ingresso em todos os níveis e modalidades de ensino.

Entende-se também, que, as instituições têm como desafio a formação e a preparação dessas pessoas para o mercado de trabalho, portanto, tem a possibilidade em cumprir com suas responsabilidades sociais, perante o contexto da inclusão de pessoas com deficiência, ofertando um ensino de qualidade.

2.1 Indução de práticas inclusivas nas IES: o papel das avaliações institucionais.

Abordar a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, as legislações existentes e as práticas desenvolvidas pelas Instituições, faz-nos pensar

no processo de avaliação da qualidade deste ensino propostos pelo MEC. Compreende-se que, o processo de avaliação da Educação Superior possui dados e informações importantes no que se refere a inclusão de pessoas com deficiência. Portanto, trata-se aqui do processo de avaliação da Educação Superior e faz-se a relação com as práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura desenvolvidas pelas Instituições para a inclusão de alunos com deficiência.

De acordo com os autores Verhine, Dantas e Soares (2006, p. 03), “na metade da década de 90, o governo brasileiro iniciou um processo gradual de implementação de um sistema de avaliação da Educação Superior”. Entende-se que é a partir dos anos de 1990 que se iniciam as premissas do processo de avaliação da Educação Superior e tem-se as primeiras iniciativas para dar base legal a este nível de ensino.

Ainda de acordo com os autores,

O processo de implementação de um sistema de avaliação da Educação Superior teve início em 1995 com a Lei 9.131 (BRASIL, 1995), que estabeleceu o Exame Nacional de Cursos (ENC), o qual era aplicado a todos os estudantes concluintes de campos de conhecimento pré-definidos. Leis subsequentes incluíram no sistema o Censo de Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino – ACE, através de visitas de comissões externas as instituições, mas o ENC também chamado de provão, permaneceu no centro desse sistema. (VERHINE, DANTAS E SOARES, 2006, p. 292)

Entende-se, desta forma que, foi a partir desse momento que se iniciam as preocupações em avaliar e acompanhar a qualidade da Educação Superior.

No Brasil, foram instaurados dois programas importantes de avaliação da Educação Superior, o PAIUB no ano de 1994 e o SINAES, no ano de 2003. Esses são programas estabelecidos com o intuito de subsidiar os atos de regulação e avaliação das instituições da Educação Superior.

De acordo com Rothen e Barreyro (2009):

No Brasil, na década de 90, a avaliação da educação superior (graduação) constituiu-se num dos eixos das políticas para a educação superior. Na primeira metade da década, desenvolveu-se o Programa de Avaliação da Universidade Brasileira (PAIUB). Apesar de gerido pelo Estado, originou-se no seio das universidades e tinha como características a definição dos padrões de qualidade, a elaboração da proposta, bem como a sua execução pelas Instituições. A partir de 1995, com a exponencial expansão do setor privado, no contexto de Reforma do Estado e da intensificação das privatizações no Governo Fernando Henrique Cardoso, a avaliação tornou-

se o eixo central da política educacional e passou a ser realizada pelo Estado. (ROTHEN e BARREYRO, 2009, p. 733)

Conforme exposto pelos autores, a necessidade de avaliação da Educação Superior surgiu devido ao crescimento da rede privada de ensino, tornando-se no governo Fernando Henrique Cardoso, o eixo principal de política educacional, a qual tornou-se responsabilidade do Estado. Assim, criou-se PAIUB, no ano de 1994, o qual procurava considerar "os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões-ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade". (BRASIL, 1994, p. 5-6). Esse programa foi um avanço importante para o início da melhoria da qualidade do ensino em nível superior, o qual buscava avaliar as várias dimensões de ensino adotadas pela mesma.

Os princípios que norteavam o PAIUB eram: comparabilidade, globalidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade, continuidade. As avaliações do PAIUB, têm com o intuito de auxiliar as instituições a regularizarem seus processos educacionais.

A metodologia de avaliação focava 4 grandes dimensões e grupos variáveis, das quais destacam-se: condições técnicas, infraestrutura, recursos humanos e perfil profissional obtido nos cursos, aspectos pedagógicos e o envolvimento dos alunos nas atividades de pesquisa, extensão e cultura. Como era tido como um programa, o PAIUB não recomendava análise das relações entre o conjunto de dados e de dimensões avaliadas, isso ficaria a critério de cada instituição. Pode-se dizer, diante desse contexto que, de certa forma as instituições não eram cobradas vorazmente pelo desenvolvimento de práticas de igualdade de condições, ou seja, no que se refere as questões de ordem pedagógica/metodológica, tecnológica/infraestrutura para a inclusão de alunos com deficiência.

Vale destacar que, com a Portaria n. 3.284/2003 MEC/GM, se estabelecem os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiências para instruir os processos de autorização, de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de Educação Superior. Assim, o cumprimento destas normas, se encontra vinculada à condição de avaliação das Instituições. A referida portaria prevê que as instituições apresentem no mínimo os seguintes requisitos de acessibilidade, no que se refere a pessoa 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, 2003)

Com relação as pessoas com deficiência visual a portaria prevê a responsabilidade as instituições:

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

Com relação aos com deficiência auditiva, prevê a responsabilidade das instituições:

- a) De propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) De adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) De estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) De proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva. (BRASIL, 2003)

Essas determinações fazem parte do processo de avaliação das instituições de Educação Superior em todos os seus atos normativos, ou seja, nos processos de autorização, de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Portanto, cabe as instituições o desafio de implementar as determinações. Porém, mesmo com a legislação datada do ano de 2003, pode-se constatar que, algumas instituições de ensino ainda têm dificuldade para sanar as deficiências com relação a acessibilidade arquitetônica. Vale destacar que, não é apenas a acessibilidade física que precisa ser levada em conta para o acesso e permanência dos alunos com

deficiência na Educação Superior, mas também a acessibilidade metodológica/pedagógica e tecnológica, as quais fazem parte do processo de construção de uma inclusão justa.

Moreira (2005, p. 6) afirma que: “os aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva na Educação Superior brasileiro, no entanto, eles por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos”. Ainda para Moreira (2005, p.6), a educação que prime pela inclusão precisa contemplar: “investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória”. Corrobora-se com Moreira (2005) pelo fato de que, as instituições de Ensino têm a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura que vão além do mínimo instituído pelas legislações, buscando ações que zelem pela inclusão justa dos alunos, desde o ingresso até a conclusão do seu processo de formação.

Vale destacar que para dar conta do processo de avaliação da qualidade da Educação Superior e garantir o cumprimento das legislações, foi proposto um novo sistema, chamado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, em agosto de 2003, o qual foi formalmente instituído pela Lei 10.861 (BRASIL, 2004), aprovada em abril de 2004, o qual ainda permanece no cenário educacional brasileiro e que é o responsável pelas diretrizes da avaliação da Educação Superior na atualidade. O SINAES fundamenta-se em três indicadores:

- 1) A avaliação das instituições, na perspectiva de identificar seu perfil e o significado da sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, respeitando a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas;
- 2) A avaliação dos cursos de graduação com o objetivo de identificar as condições de ensino Oferecidas, perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica;
- 3) A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com a finalidade de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. (BRASIL, 2010)

Percebe-se que com a criação do SINAES, foi instituído um processo avaliativo em três instâncias: Instituição, curso e estudantes. Nesse sentido, considerando as questões de ordem pedagógica que orientam as práticas de

inclusão é importante verificar como o debate pedagógico se expressa na formulação de normas que orientam e organizam os projetos políticos pedagógicos das instituições educacionais de Educação Superior. Nesse aspecto, compreende-se que as práticas pedagógicas são avaliadas pelo Ministério da Educação, as quais precisam ser condizentes com as necessidades específicas dos alunos que se encontram matriculados em cursos da instituição. De acordo com o art. 1º do SINAES, o mesmo tem como finalidade:

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, 2004)

Assim, o SINAES apresenta uma finalidade condizente com o que se espera de uma educação inclusiva justa na Educação Superior, o qual irá avaliar a qualidade das práticas de condições exercidas pelas Instituições para a inclusão de pessoas com deficiência. Esse é um dos quesitos necessários e importantes na tentativa de melhoria das práticas de inclusão, visto que, faz-se necessário que além de estabelecer regras, as legislações também garantam de fato a aplicação das mesmas, embora, se tenha um distanciamento entre o que está na legislação e o que de fato as Instituições aplicam.

Outra legislação que merece destaque no processo de avaliação da Educação Superior é o Decreto n. 5.733 de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício e avaliação das instituições de Educação superior e cursos de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e o decreto n. 6.303 de 12 de dezembro de 2007 que:

Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que 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. (BRASIL, 2007)

Com relação à avaliação da Educação superior, para certificar-se de que as instituições seguem os padrões de qualidade, o Ministério da Educação designa uma

comissão de avaliadores, os quais são professores, com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, que vão até elas, baseados no instrumento de avaliação externa, o qual pauta-se em 10 dimensões, a saber: D1 - Missão e PDI, D2 – Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão, D3 – Responsabilidade Social, D4 – Comunicação com a sociedade, D5 – Políticas de Pessoal, D6- Organização e Gestão da IES, D7- Infraestrutura física, D8 – Planejamento e Avaliação, D9- Políticas de Atendimento aos discentes e D10-Sustentabilidade Financeira (BRASIL, 2010).

Essas dimensões são avaliadas pelo Ministério da Educação tanto para autorização de curso como para reconhecimento e credenciamento da Instituição. A avaliação é realizada por uma comissão designada pelo Ministério da Educação que se dirige a instituição para verificar se todos os requisitos legais estão ou não sendo cumpridos. O principal foco da pesquisa está nas dimensões de Responsabilidade Social, Infraestrutura física e nas Políticas de Atendimento aos Discentes, principalmente no que se refere a inclusão de alunos com deficiência. Nesses indicadores é possível observar a existência consolidada de uma preocupação crescente com as questões da inclusão na Educação Superior que se refletem nas avaliações realizadas pelo MEC e nas práticas institucionais.

Ainda como forma de subsidiar os processos de avaliação da Educação Superior pelos avaliadores do Ministério da Educação no que se refere ao desenvolvimento de práticas de acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, o Ministério da Educação criou o Referencial de Acessibilidade e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. De acordo com o mesmo, este é um documento orientador para avaliadores que vão às instituições de Educação Superior para verificar as práticas de responsabilidade social e de acessibilidade desenvolvidas pelas instituições. O referido documento apresenta o seguinte propósito:

Em consonância com os objetivos do SINAES, em especial, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade humana, o Documento Orientador das Comissões para avaliações *in loco*, intitulado “Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)” tem o propósito de servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado. (BRASIL, 2013)

Verifica-se que, há uma preocupação do Ministério da Educação com relação à qualidade das práticas de responsabilidade social e de acessibilidade desenvolvidas pelas instituições de Educação Superior, isso porque de acordo com o referido documento: “A temática ‘acessibilidade’ é entendida em seu amplo espectro (acessibilidade física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, etc.), pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, pedagógicas, entre outras.” (BRASIL, 2013). Nesse sentido, a referida pesquisa analisará o desenvolvimento de 3 dimensões desenvolvidas no âmbito institucional para a inclusão de alunos com deficiência: pedagógica, tecnológica e infraestrutural. A partir dessas dimensões, verificam-se, as variáveis delas, conforme segue:

Tabela n. 3 – Dimensões para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior

DIMENSÕES	VARIÁVEIS
Pedagógica	✓ O Núcleo de atendimento especializado pode e deve orientar/capacitar os docentes para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência; ✓ A capacitação/formação continuada dos professores para o atendimento de alunos com deficiência no contexto institucional é essencial para o ensino e aprendizagem deles.
Tecnológica	✓ No caso de alunos que estudam a distância, a adaptação do ambiente virtual de aprendizagem, com linguagem adequada, facilita o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência visual (baixa visão) e surdes. ✓ O uso de recursos visuais contribui para a formação dos alunos surdos e precisam ser utilizados pelas Instituições. ✓ Inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS nos cursos de licenciatura (obrigatório) e optativo para os demais cursos. ✓ Material didático em formato impresso e digital acessível e ampliado; ✓ O uso de tecnologias Assistivas (Materiais com acessibilidade em Libras, Braille, Áudio, Guia intérprete, entre outros formatos) é um fator preponderante na formação dos alunos com deficiência.

Infraestrutural	✓ A infraestrutura física (rampas de acesso, banheiros adaptados, imagens indicativas, entre outras exigidas pelas normas da ABNT) facilita o ir e vir dos alunos com deficiência nas instituições.
-----------------	---

Fonte: Instrumento de Avaliação – INEP.

O instrumento de avaliação institucional externa que subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica está organizado em cinco eixos, contemplando as dez dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Desta forma, tem-se:

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do Sinaes. Inclui também um Relato Institucional que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do período que constitui o objeto de avaliação.

Eixo 2 - Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes.

Eixo 3 - Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes.

Eixo 4 - Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes

Eixo 5 – Infraestrutura Física corresponde à dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes. (BRASIL, 2014)

Cada eixo avaliado possui indicadores mínimos de qualidade, que, ao chegar à instituição, a comissão de avaliadores verificará todas as ações desenvolvidas pela instituição de acordo com essas dimensões a atribuirá conceitos, variáveis entre 1 e 5, para cada uma das dimensões. Ao total, para um curso ser reconhecido e a Instituição continuar ofertando o mesmo, ele precisa obter, no mínimo, conceito 3. De acordo com o mesmo Instrumento:

Cada indicador apresenta, predominantemente, um objeto de análise. Para os indicadores que contemplam o termo “Análise Sistemática e Global”. A comissão deverá seguir somente os aspectos estabelecidos no respectivo indicador, baseando-se nas informações contidas no PDI e nos documentos oficiais da Instituição de Educação Superior (IES). Alguns indicadores têm aplicabilidade correspondente ao ato ou à organização acadêmica, conforme orientação inserida no próprio indicador. Os indicadores “não aplicáveis” não serão computados no cálculo final do Conceito Institucional (CI). (BRASIL, 2014)

O que cabe destacar é que, as legislações de inclusão e de atendimento aos estudantes com deficiência são requisitos a serem cumpridos pelas Instituições e são avaliados pela Comissão designada pelo MEC na avaliação *in loco*. No instrumento de avaliação externa, no item 2.7 verifica-se: A Coerência entre o PDI e as ações de responsabilidade social: inclusão social, desenvolvidas pela instituição. O item 2.8 avalia a Coerência entre o Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial.

Essas ações precisam estar claramente descritas no PDI e ainda é necessário apresentar documentos comprobatórios do exercício dessas práticas. Além de constar em documentos oficiais, cabe as instituições apresentarem as comissões de avaliação documentos que comprovem as práticas desenvolvidas para a inclusão social, para cumprir com sua responsabilidade social e para a promoção dos direitos humanos e de igualdade étnico-racial. Fato este que auxilia para que o processo de inclusão se torne mais justo aos alunos com deficiência, que buscam por uma formação de qualidade e demandam práticas e condições institucionais que ofereçam igualdade de condições.

Vale destacar ainda que, no item 3.9 do instrumento de avaliação, são avaliados os Programas de Atendimento aos estudantes, os quais referem-se a programas de: apoio psicopedagógico, de acolhimento ao ingressante, de acessibilidade ou equivalente, nivelamento e/ou monitoria, inclusive aos estrangeiros, quando for o caso, estão previstos e implementados na Instituição.

Nesse item a instituição precisa prever em seu PDI as políticas e as práticas para cada um dos programas ofertados, inclusive as práticas de acessibilidade para a inclusão e atendimento aos acadêmicos com deficiência matriculados na instituição e/ou no curso. Entende-se que cabe a esses programas o acompanhamento e o atendimento dos alunos com deficiência, por isso, a necessidade de haver um Núcleo de Atendimento Especializado às demandas especializadas desses acadêmicos. Esse núcleo buscará juntamente com professores e demais profissionais da instituição práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura condizentes com as necessidades não somente dos alunos que estão matriculados, mas também daquelas pessoas com deficiência transitórias, ou seja, as que podem passar na instituição e necessitar de atendimento especializado.

Outra legislação que merece destaque para o processo de inclusão de alunos na Educação Superior é o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, no seu artigo 8º, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência:

Para os fins de acessibilidade, considera-se: I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004)

O referido decreto traz algumas reflexões pertinentes com relação às práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura exercidas pelas instituições para a inclusão de alunos com deficiência, proporcionando a esses acadêmicos uma formação que subsidie o exercício da cidadania. Nesse sentido, as instituições têm como desafio ofertar práticas pedagógicas capazes de desenvolver a autonomia dos alunos com deficiência na Educação Superior, tornando o seu processo de inclusão justo e capaz de atender as necessidades específicas de seu alunado, amparadas nas legislações de igualdade de oportunidade para a inclusão, tornando desta forma o direito a educação de todos garantido de fato.

Uma das premissas para que a inclusão de alunos com deficiência seja mais justa, faz-se necessário que os professores que trabalham diretamente com estes estudantes tenham formação adequada para este trabalho, tanto a formação inicial como a continuada. Para isso, é importante que lhes sejam disponibilizadas orientações teóricas e práticas eficazes, que os auxiliem no atendimento especializado destes alunos em sua atividade profissional.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA JUSTA

Para que a inclusão de pessoas com deficiência seja um processo justo, faz-se necessário um trabalho pedagógico intenso dos professores em termos de formação inicial e continuada, os quais tem o desafio de buscar formas de melhorar o atendimento desses alunos, visto que, faz parte do processo pedagógico a proposição de situações de ensino e aprendizagem diferenciada, porém igualitária a ofertada aos

demais alunos, juntamente com os demais profissionais inseridos no âmbito institucional. Conforme aponta Mendes (2004):

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (MENDES, 2004, p. 227)

Essa necessidade decorre das dificuldades encontradas nos processos de formação inicial dos professores que, muitas vezes, não contempla as dificuldades provenientes da diversidade de situações possíveis na realidade escolar, sendo, muitas vezes, descolada da realidade profissional.

Entende-se que, formar professores para uma educação inclusiva é algo ainda em construção, pois, pode-se perceber a referência da mesma a partir da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 em seu artigo III, a qual diz que se faz necessário: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas salas comuns” (BRASIL, 1996). Nesse aspecto é que a formação inicial de professores se torna algo muito importante para que o processo de inclusão de alunos com deficiência seja justo e igualitário.

Foi também, a partir da promulgação da referida legislação que se iniciou o processo de construção de uma educação inclusiva. Nela está previsto o atendimento especializado as pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até a educação superior, inclusive em todas as modalidades de ensino: presencial, a distância, educação de jovens e adultos e educação profissional, que no art. 58 aponta:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996)

A partir dessa legislação houve a necessidade de mudança no âmbito educacional, visto que o professor passou a destacar o papel de mediador entre

ensino e aprendizagem aos alunos com deficiência, por isso, percebe-se no professor a chave para a mudança de práticas que viabilizem uma inclusão mais justa.

Desta forma, as instituições que ofertavam cursos de formação de professores passaram a ter o desafio de reestruturar seus currículos para o ensino especializado, considerando a necessidade de visar o ensino ao atendimento as pessoas com deficiência no ensino regular.

De acordo com Pletsch (2009, p.144): “essa legislação, destaca-se como marco jurídico-institucional, cujo objetivo foi iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação, reorganizando a Educação Básica em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como o Educação Superior”. Percebe-se que, foi a partir da referida legislação que se inicia um processo de transformação para o ensino e dá-se mais atenção aos alunos com deficiência. Essa mesma legislação traz algumas normatizações para a formação de professores, mais especificamente em seu art. 62 que decreta:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Essa legislação traz uma nova estrutura para a habilitação de professores, os quais precisam comprovar formação mínima em nível superior para atuar no magistério (Educação Infantil e Ensino Fundamental). A partir dessas mudanças os professores que já atuavam no Magistério foram instigados a buscar uma formação em nível superior, no entanto, continuaram atuando visto que eram aprovados em concursos públicos.

Esse episódio retrata um avanço para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos de educação infantil e ensino fundamental, em virtude da formação continuada desses professores e de uma formação inicial para os novos mais fundamentada na teoria e na prática.

No entanto, no que se refere a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares, Mendes (2002) destaca que:

É preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores,

como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola. (MENDES, 2009, p.145)

Ou seja, para a construção de uma educação inclusiva justa não basta apenas que o professor seja formado em nível superior, também faz-se necessário levar em consideração os fatores preponderantes da sociedade como um todo, seja ele econômico, social e/ou cultural como destacado por Mendes (2002).

Outra legislação que merece destaque na tentativa de construção de uma educação inclusiva justa a partir da formação de professores são os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais de 1998*, o qual possui como meta principal, a viabilização de um modelo de educação inclusiva, a criação de programas de formação e capacitação de professores das classes regulares para transformar sua prática educativa.

Aqui, também há um desafio para o processo de formação dos professores que irão atuar com esses alunos no ensino regular dada a necessidade de se adequarem à nova realidade, mundialmente em construção e, buscar formação continuada para compreender as deficiências e desta forma, trabalhar com os alunos em sala de aula.

No ano de 2000 foi lançada pelo Ministério da Educação a *Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*, a qual trouxe reflexões sobre as diretrizes para a formação de professores e enfatiza:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (MEC, 2000, p. 12)

Diante deste contexto, compreende-se que as instituições de Educação Superior iniciaram um movimento de reformulação de seus currículos, ajustaram suas matrizes, adequaram estruturalmente seus conteúdos a fim de atender as

necessidades específicas de aprendizagem dos futuros profissionais da educação. No entanto, no que refere-se ao atendimento de alunos com deficiência no ensino regular, pode-se dizer que a responsabilidade pela formação dos alunos não pode ficar atrelada somente ao professor, mas, também as escolas, a sociedade e as legislações, as quais são demandados para contribuir para que a educação torne-se cada vez mais qualitativa e que possa atender a diversidade de alunos que chegam a elas, pois, de acordo com a resolução do CNE/CEB nº 02 de setembro de 2001 em seu art. n. 8:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

V – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; (BRASIL, 2001)

A partir da referida resolução fica clara a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores, como princípios para uma educação inclusiva justa, pois, a mesma prevê o atendimento especializado aos alunos com deficiência por professores capacitados para este fim. Portanto, os conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica podem auxiliar os professores para o atendimento dos alunos com deficiência, os quais supostamente terão suas percepções trabalhadas, serão capacitados a perceberem a diversidade de seus alunos, a valorizarem a educação inclusiva, bem como serão incentivados a buscar ações que flexibilizem a ação pedagógica, oferecendo-lhes subsídios para identificar as dificuldades dos alunos com deficiência e buscar juntamente com demais profissionais da instituição proporcionar aos alunos uma aprendizagem cada vez mais significativa.

Na Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (2000), há o destaque as exigências que são realizadas pela sociedade para o desempenho da função docente, face às novas percepções de educação contemporânea:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2000, p. 5)

Para isso exige-se uma formação inicial e continuada dos professores bastante consistente, a fim de subsidiá-los tanto de forma teórica, como prática e atitudinal, visto as diversidades que irão encontrar em sala de aula. Fato este, bastante desafiador para os docentes, uma vez que assumiram a responsabilidade e o compromisso por uma educação inclusiva justa. De acordo com Figueiredo (2008):

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao Educação Superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como, princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder as demandas do nosso século. No que consiste a educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos. (FIGUEIREDO, 2008, p. 141)

Os professores ao concluírem sua formação e atuarem em sala de aula, terão o desafio de buscar alternativas que facilitem o ensino e aprendizagem dos seus alunos, considerando as diversidades existentes, bem como a necessidade específica de cada um dos seus alunos. O que implica em um processo de formação de base muito consistente, já que, os futuros professores terão o desafio de aprender a trabalhar com a diversidade de seus alunos e de desenvolver práticas pedagógicas capazes de alcançar os principais objetivos de uma educação inclusiva, de oportunizar ao aluno um ensino e aprendizagem significativo, com acesso a toda a gama de conteúdos e de recursos tecnológicos existentes. No entanto, de acordo com Pletsch (2009):

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar

da exigência de um dispositivo legal pelo § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999. Além desse Decreto, há também a Portaria n. 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” prioritariamente em todos os cursos de licenciatura. (PLETSCH, 2009, p. 150)

Corroborando com Pletsch (2009), entende-se que, as instituições formadoras de docentes, tem a possibilidade de reestruturar o currículo, ofertando práticas de ensino diferenciado, dando subsídio teórico e prático aos futuros docentes, tendo como foco o atendimento as necessidades específicas das pessoas com deficiência, as quais ingressarão em instituições de ensino.

Sabe-se que, a formação inicial de professores para o atendimento as pessoas com deficiência, apesar das falhas existentes, ainda é muito importante, assim como a formação continuada. De acordo com Figueira (2008, p. 144), “a mesma considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora”. Além de uma base acadêmica consistente, os professores também tem o desafio de buscar especializar-se cada vez mais pelos processos de formações continuadas, participando de discussões acerca da temática, trocando experiências com profissionais que atuam no ensino e aprendizagem de alunos com deficiência.

Busca-se desta forma, aperfeiçoar cada vez mais suas práticas e oportunizar a esses alunos além da igualdade de oportunidade prevista nas legislações, a igualdade de condições que parte das práticas pedagógicas capazes de tornarem o ensino desses alunos cada vez mais justo e significativo.

De acordo com Figueiredo (2008):

Com bases nos princípios da escola inclusiva, a formação dos professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes. Assim, diversidade implica também vias formativas, que contemplam aspectos: teóricos, práticos e atitudinais. (FIGUEIREDO, 2008, p. 144)

Corroborando com Figueiredo (2008), acredita-se que a formação acadêmica de professores precisa ser consistente, fornecendo aos futuros professores subsídios teóricos, práticos e atitudinais para o atendimento aos alunos com deficiência no ensino regular. No entanto, o futuro professor também tem o desafio de buscar sua

própria metodologia de ensino, a partir das bases teóricas e práticas fornecidas pela sua formação acadêmica.

Para se obter uma educação inclusiva é necessário que, os professores juntamente com os demais profissionais da instituição busquem maneiras de promover a interação, a socialização e a integração de todos os educandos no âmbito educacional, visto que de acordo com Mitler (2003):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. (MITLER, 2003, p. 25)

Utilizando-se das palavras de Mitler (2003), pode-se dizer que as instituições de ensino que atendem à demanda da sociedade contemporânea que luta por seus direitos, além de buscar metodologias diferenciadas para a aprendizagem desses educandos, também tem a possibilidade de reestruturarem-se pedagogicamente e utilizarem-se cada vez mais de desenhos universais para adaptação de sua arquitetura, utilizarem-se de metodologias diferenciadas e que atendam às necessidades específicas desse grupo de alunos, bem como façam uso de recursos tecnológicos adaptados a este fim.

No entanto, para que uma educação inclusiva se torne justa, exige-se a quebra de paradigmas. Isso significa respeitar a diversidade, um olhar mais atento e direcionado as necessidades específicas de cada aluno, e o professor torna-se o mediador desse processo no contexto educacional. Porém, esses professores demandam oportunidades para buscar e oportunizar mudanças na quebra de paradigmas no que se refere a inclusão de alunos com deficiência em ensino regular, pois, este processo mexe com suas convicções e valores, implicando em sua prática profissional diretamente.

De acordo com Mitler (2003, p. 184): “é importante que a inclusão não seja vista apenas como uma outra inovação”. Pois, tudo o que é novo gera estranheza, desconforto e insegurança, onde de acordo com Nascimento (2009, p. 13): “há uma resistência por parte dos professores em trabalhar com alunos com deficiência em sala de aula”. A formação inicial também pode não ter ofertado bases teóricas e práticas capazes de oportunizar o professor ao atendimento especializado a esses alunos, os quais exigem maior atenção por parte do professor, seja em questões didáticos-pedagógicas como também atenção afetiva.

Porém, para a construção de uma educação inclusiva justa, não basta apenas o esforço do professor, portanto, recorre-se as concepções de Mittler (2003) o qual destaca que: “o ato de educar depende do trabalho diário dos professores em sala de aula, ou seja, professores conscientes de suas ações, escolas planejadas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e, acima de tudo, pelos pais”. Nesse sentido, compreende-se que não se pode atribuir a escola e aos seus professores como únicos responsáveis pela transformação social da inclusão, cabe também as esferas governamentais, pelas comunidades locais, pelas autoridades e principalmente pelos pais. Segundo Jannuzzi (2004):

A educação deve enfatizar o ensino, bem como formas e condições de aprendizagem. Em vez de procurar no aluno a origem de um problema, devemos proporcionar sucesso escolar. Por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (JANUZZI, 2004, p. 187)

Diante desse contexto, pode-se dizer que não somente as escolas tem o desafio de ajustar-se a diversidade de seus alunos como também os professores, reorganizando suas práticas pedagógicas para construir caminhos que levem a uma educação inclusiva justa. Porém, a responsabilidade pela mudança social da inclusão não pode ficar somente a cargo do professor, faz-se necessário uma mudança estrutural nos paradigmas existentes na sociedade sobre o respeito a diferença, a igualdade de oportunidade e a igualdade de condições, que de acordo com Pletsch (2009):

Para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, nunca é demais lembrar a necessidade de combater os problemas educacionais gerais, como, por exemplo, o fracasso e evasão escolares e a deterioração da qualidade do ensino público. Incluir pessoas com necessidades especiais no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo. (PLETSCH, 2009, p. 153)

Nesse sentido, para construção de uma educação inclusiva justa, além de uma formação de professores consistente, faz-se necessário, uma mudança no quadro educacional brasileiro, no qual as instituições tem o desafio de adequar suas estruturas físicas, readequar suas práticas pedagógicas, bem como, utilizar-se de

recursos tecnológicos adaptados ao ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caminhos escolhidos

A pesquisa investigou de que forma as legislações de igualdade de oportunidade se materializam em práticas de igualdade de condições nas instituições de Educação Superior em termos pedagógicos, tecnológicos e infraestruturais.

A referida pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de Educação Superior privadas. Uma está localizada na Capital do Estado do Paraná e a outra no interior do Estado, as quais ofertam cursos na modalidade presencial e a distância e que atendem a alunos com deficiência.

A referida pesquisa tem como base metodológica as concepções de Costa (2002), o qual destaca que:

Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimentos, e quem conhece, governa. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de "realidade" é o resultado desse processo. A realidade ou "as realidades" são, assim, construídas, produzidas na e pela linguagem. Isto não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim, que o acesso a este mundo se dá pela significação mediada pela linguagem. (COSTA, 2002, p. 107)

Neste caso, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, a partir das legislações e da base teórica apresentada. A entrevista foi realizada com as duas gestoras dos Núcleos de Atendimento aos alunos com deficiência das duas instituições pesquisadas. Aos professores (dez que retornaram com o questionário respondido), foi aplicado um questionário aberto, o qual foi enviado por e-mail. Também foi realizada análise de documentos, utilizando-se de técnicas características da pesquisa qualitativa. Neste caso verificaram-se os documentos institucionais internos, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Regimento Interno.

Foi realizada uma análise qualitativa dos dados coletados, que permitiu verificar de que forma as práticas institucionais de igualdade de oportunidade (acesso) se materializam em práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura, garantindo a permanência de alunos com deficiência na Educação Superior.

Com relação a entrevista, Gil (1995, p.113) define-a como: “[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. O mesmo autor afirma que, a entrevista é uma excelente ferramenta para obtenção de informações sobre os sentimentos pessoais dos investigados.

Quanto ao questionário, Gil (1995, p. 124) diz que: “O questionário constitui hoje uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados nas pesquisas sociais”. E, continua: “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem rígidos”. Desta forma, os questionários aplicados contribuíram de forma significativa para o levantamento de dados da pesquisa realizada.

Tanto as entrevistas semiestruturadas como os questionários, tiveram como apoio as legislações para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior e a sua materialização em relação às atuais práticas realizadas nas instituições.

As gestoras do Núcleo de atendimento especializado aos alunos com deficiência das instituições, foram entrevistadas, com o intuito de compreender a sua visão sobre as legislações e sua materialização na prática institucional, expondo os limites, possibilidades e desafios existentes para a inclusão de pessoas com deficiência, tanto na modalidade presencial como a distância.

A pesquisa considerou os fatores externos, ou seja, os limites que influenciam no desenvolvimento de práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura física adequada aos alunos com deficiência nas instituições de Educação Superior.

Foi realizada uma análise qualitativa desses dados que, segundo Chizzotti (1995):

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relação: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência. (CHIZZOTTI, 1995, p. 84)

Acredita-se que, a entrevista semiestruturada, aplicada aos gestores e professores, possibilitaram uma coleta de dados com menos restrição.

Vale destacar que, todos os dados foram discutidos a luz do debate sobre uma inclusão justa ou injusta a partir das concepções de Dubet (2004, 2006 e 2008) e outros autores que tratam da temática, bem como das legislações de igualdade de oportunidade e as práticas de igualdade de condições exercidas pelas Instituições: Pedagógicas, tecnológicas e infraestruturais.

Para finalizar a apresentação dos resultados foram confrontadas as propostas das legislações de igualdade de oportunidade vigentes e as práticas pedagógicas, acesso a recursos tecnológicos e disponibilidade de infraestrutura exercidas pelas instituições.

Após a análise de dados foi realizado um estudo comparativo entre as instituições seguindo as reflexões enunciadas anteriormente, no intuito de apresentar propostas de melhorias no que se refere as práticas de inclusão já existente nas IES.

A seguir apresentam-se os sujeitos da pesquisa e as instituições pesquisadas.

3.2 Sujeitos da pesquisa e as instituições pesquisadas

Para verificar a percepção dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão, realizou-se um mapeamento da quantidade de alunos com deficiência matriculados, em cada uma das instituições pesquisadas.

O levantamento de dados ocorreu por meio de um contato pessoal com os gestores dos setores responsáveis pelo atendimento aos alunos com deficiência das instituições. Como forma de garantir o sigilo das instituições pesquisadas, utilizou-se a seguinte nomenclatura: Instituição A e Instituição B.

A seguir, têm-se os dados de alunos com deficiência atendidos pelas duas instituições: por nível e modalidade de ensino:

Tabela n. 4 – Dados da Instituição A

Nível de Ensino	Modalidade de Ensino	Número de Alunos Atendidos
Graduação	EAD	338
Pós/Extensão	EAD	85
Graduação	Semipresencial	2
Graduação	Presencial	32
Pós/Extensão	Presencial	1
TOTAL GERAL		458

Fonte: Dados coletados pela autora

Tabela n. 5 – Dados da Instituição B

Nível de Ensino	Modalidade de Ensino	Número de Alunos Atendidos
Graduação	EAD	62
Pós/Extensão	EAD	5
Graduação	Presencial	10
Pós/Extensão	Presencial	0
TOTAL GERAL		72

Fonte: Dados coletados pela autora

Percebe-se que, as duas instituições atendem juntas ao total de 530 alunos com deficiência, o que corresponde ao total de 2,7% do total de aproximadamente 26 mil alunos com deficiência matriculados na Educação Superior privada no Brasil, de acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2012. Outro dado importante para a pesquisa, é com relação ao tipo de deficiência dos alunos atendidos pelas duas Instituições. Vale destacar que, essa classificação foi retirada do censo da educação superior de 2012 e verificada nas instituições *in loco*, as quais elas atendem, conforme segue:

Tabela n. 5 – Especificidade dos alunos com deficiência matriculados na IES A

TIPO DE DEFICIÊNCIA	QUANTIDADE
Deficiência física	196
Deficiência visual	142
Surdez	86
Deficiência intelectual	26
Transtornos globais do desenvolvimento	16
Deficiência múltipla	6
Superdotação/altas habilidades	0
Outras necessidades educativas especiais	1
TOTAL GERAL	458

Fonte: Dados coletados pela autora

Tabela n. 6 – Especificidade dos alunos com deficiência matriculados na IES B

TIPO DE DEFICIÊNCIA	QUANTIDADE
---------------------	------------

Deficiência física	4
Deficiência visual	7
Surdez	23
Deficiência intelectual	2
Transtornos globais do desenvolvimento	1
Deficiência múltipla	0
Superdotação/altas habilidades	0
Outras necessidades educativas especiais	35
TOTAL GERAL	72

Fonte: Dados coletados pela autora

Esses dados são importantes na hora de verificar as práticas metodológicas/pedagógicas, tecnológicas e infraestruturais desenvolvidas pelas instituições, visto que, cada deficiência possui característica específica de ensino e aprendizagem.

Após o levantamento das informações acima, partiu-se para a realização das entrevistas aos gestores dos setores, ou seja, com os responsáveis pela condução das práticas metodológicas/pedagógicas, tecnológicas e infraestruturais aos alunos com deficiência, e também se aplicou os questionários aos professores, que os atendem. Apresentam-se a seguir, os resultados obtidos.

3.3 A entrevista e os questionários no contexto da realidade estudada

Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados a partir dos objetivos propostos, sem perder de foco o problema levantado: Como a legislação educacional que contempla direito a educação na perspectiva dos estudantes com deficiência considerando como as práticas pedagógicas, o acesso a recursos tecnológicos e a disponibilidade de infraestrutura viabilizam a igualdade de oportunidade e se materializam em práticas de igualdade de condições de permanência destes estudantes na Educação Superior?

Assim, partiu-se para a entrevista aos gestores dos núcleos de atendimento aos alunos com deficiência das instituições. Inicialmente, tendo como base o aviso circular n. 277 MEC/GM que diz que:

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

dos especialistas, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção: - na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; - no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; - no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (BRASIL, 1996)

A partir do referido documento, buscou-se verificar quais são as políticas institucionais adotadas para o ingresso da pessoa com deficiência nas instituições de Educação Superior. Na Instituição A, há um Núcleo de atendimento especializado as pessoas com deficiência já estruturado e em pleno funcionamento.

De acordo com a gestora do núcleo da Instituição A, para o ingresso da pessoa com deficiência, “basta que ela se identificar como uma pessoa com determinada necessidade educacional especial, nós chamamos assim porque a nomenclatura usada pelo MEC, pela própria secretaria que trata dessa área, portanto entram as deficiências”. Ainda de acordo com o Manual do Núcleo da Instituição A:

“No formulário de inscrição para o Processo Seletivo de cursos da instituição, reserva um campo para que os candidatos com necessidades educacionais especiais possam se identificar como tal, mediante a marcação de um X. Feito isto, surgem alternativas, entre as quais os candidatos deverão assinalar a opção compatível a sua condição. São as seguintes alternativas:

- Deficiência física;
- “Cadeirante”;
- Mobilidade reduzida;
- Obesidade;
- Deficiência visual total;
- Baixa visão;
- Surdez;
- Deficiência auditiva;
- Outros”. (SIANNE, 2011, p. 6)

Após o ingresso dos alunos nos cursos da Instituição A, o núcleo de atendimento especializado é o setor responsável pelo atendimento, no que diz respeito as práticas metodológicas/pedagógicas, tecnológicas e infraestruturais. Percebe-se que é neste setor que a gestora tem o desafio de encontrar práticas alinhadas as legislações e ao atendimento especializado as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Na Instituição B, tem-se o núcleo de atendimento especializado aos alunos com deficiência no início de sua trajetória institucional. De acordo com a gestora,

No momento de ingresso do aluno surdo a prova é apresentada em libras. Para o aluno cego é disponibilizado o sistema DOSVOX⁴. Há sistema de cotas para alunos com deficiência e empregabilidade. Nas bancas os alunos são assistidos por especialistas, os alunos surdos contam com o professor intérprete, alunos com problemas emocionais contam com a equipe do setor dando o suporte. (GESTORA B, 2016)

Percebe-se que ambas as instituições, atendem a legislação, ou seja, as duas não atendem a todos os quesitos previstos no aviso circular, o qual prevê que no momento do acesso do aluno com deficiência tenha:

- 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, 1996)

Embora a gestora do núcleo de atendimento à pessoa com deficiência da Instituição A, não tenha relatado na entrevista que, mantém todas essas orientações na prática institucional, elas foram encontradas em documentos oficiais das Instituições, ou seja, no Plano de Desenvolvimento Institucional e Manual do setor. Na

⁴ O DOSVOX é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>. Acesso em: 20/04/2016.

Instituição B, essas informações não se encontram descritas nos documentos oficiais e nem foram relatadas pela gestora. Portanto, compreende-se que a instituição B, atende parcialmente ao previsto pelas legislações vigentes.

Com relação a necessidade de correção diferenciada das avaliações das pessoas com deficiência, verificou-se quais são as orientações dadas aos professores para a correção delas. E, de acordo com a Gestora A:

Aos professores nós orientamos, com bastante ênfase a correção de provas e textos de trabalhos dos alunos surdos. Os alunos surdos têm esse direito, previsto pela legislação de correção sobre critérios diferenciados de avaliação, compatíveis a aquisição de uma segunda língua, ainda em aprendizagem, a lei diz ainda isso. O português da pessoa surda é bastante diferente do português, é a segunda língua das pessoas surdas. Assim, devem ser corrigidos por critérios bem diferenciados. Se o professor se considera incapaz, com dificuldades de avaliar o texto ele envia para o Núcleo Especializado e aqui nós temos um professor de português bilíngue português e libras e esse professor então vai fazer a correção da prova ou do trabalho. Os Trabalhos de Conclusão de Curso, nós orientamos da seguinte maneira: O surdo faz o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) com o seu português e manda para a avaliação, se o professor da banca considerar que aquele português não está sendo possível, ele pode mandar para o núcleo de atendimento especializado e nós fazemos a transcrição, passando aquele português característico do surdo para o português culto, mas sem mexer no conteúdo, só fazendo a transcrição. E aí, vai para a banca, as duas cópias, a do português do surdo e a que o núcleo de atendimento especializado transcreveu. (GESTORA A, 2016)

De acordo com a gestora da Instituição B:

As avaliações dos alunos surdos são corrigidas por um especialista da área, são encaminhadas via e-mail para que desta forma, o aluno tenha mais tempo para realizar a avaliação. Os alunos cegos e com baixa visão também recebem as avaliações via e-mail para que possam ser ampliadas ou realizadas por meio de um sistema de voz. Há cegos que preferem que seja feita a leitura da avaliação. (GESTORA B, 2016)

Verifica-se que, nas duas instituições as provas são corrigidas de acordo com a necessidade específica de cada educando, ou seja, são dadas orientações aos professores para a correção diferenciada das avaliações dos alunos surdos e cegos, principalmente no que se refere a forma de escrita.

Outro fator importante a ser verificado nas Instituições é com relação a elaboração e produção do material didático-pedagógico adaptado as necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Pois, de acordo com o decreto nº 7.611/11, em seu artigo 5, inciso 4:

A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011)

Assim, de acordo com a gestora da Instituição A:

Esse é nosso calcanhar de Aquiles. Realmente é muito complicado a elaboração e produção do material didático, porque os professores, alguns já assimilaram, mas, infelizmente a maioria ainda não. Então, são passadas aquelas informações básicas: vídeos com áudio em português e com legendas, porque só assim você vai dar acessibilidade para os surdos que só estão vendo e para os cegos que só estão ouvindo. Ou então, se não tiver áudio em português, o professor terá que fazer áudio descrição⁵ para os alunos cegos, mas eles sentem muita dificuldade em fazer áudio descrição, então a gente orienta que tragam vídeos em português. Temos uma parceria com cursos de jornalismo em que, os alunos fazem esse áudio-descrição e vale como atividades complementares. Mas nunca, nenhum professor procurou para fazer uma adaptação de vídeo, então é complicado. (GESTORA A, 2015)

Percebe-se que o problema maior na produção do material didático é a compreensão e interesse por parte dos professores, que não se mobilizam em prol do aprendizado dos alunos com deficiência, optando pelo comodismo.

A gestora A ainda diz que:

Outra coisa, muito complicada é o material postado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, tanto em cursos presenciais como EAD. Então você vê assim: esquemas, flechinhas para a esquerda, direita, bolinhas, cores, ótimo, muito bacana. Mas, para pessoas que enxergam. Mas para pessoas com deficiência visual, nós não temos como descrever aquilo, só quem pode dizer o que ele quis dizer com o esquema é o próprio professor que tem o domínio do conteúdo. Porém eles não fazem. Eles fazem esquemas, mas não colocam no português linear o que é aquilo. Um grande problema, principalmente na EAD, pois, os recursos didáticos estão ficando cada vez mais visuais, deixando o deficiente visual sem acessibilidade comunicacional. (GESTORA A, 2015)

Percebe-se que a instituição A tem o desafio de capacitar seu corpo docente para o atendimento aos alunos com deficiência, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e aos conteúdos disponibilizados neste ambiente, os quais dizem respeito a igualdade de condições ofertadas de forma

⁵ O recurso consiste na descrição clara e objetiva de todas as informações que compreendemos visualmente e que não estão contidas nos diálogos, como, por exemplo, expressões faciais e corporais que comuniquem algo, informações sobre o ambiente, figurinos, efeitos especiais, mudanças de tempo e espaço, além da leitura de créditos, títulos e qualquer informação escrita na tela. Disponível em: <http://audiodescricao.com.br/ad/o-que-e-audiodescricao/>. Acesso em: 20/04/2016

digital, ou seja, na disponibilização de recursos tecnológicos preparados para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. A Gestora A, ainda diz que:

Os professores não foram capacitados para atender alunos com deficiência, pois não tiveram a disciplina de educação especial, considerando-se isento da responsabilidade, mas agora ele não é mais, pois o MEC diz que ele tem que trabalhar de forma acessível. Com relação a acessibilidade do material didático, temos insistido na melhoria da produção e elaboração do mesmo, mas que é uma luta grande e difícil de ser alcançada. (GESTORA A, 2015)

Percebe-se que a Gestora A tem o desafio de convencer os professores a trabalharem em prol da inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, desde a forma de atendimento, a formação continuada. Nesse sentido, a IES tem a possibilidade de investir na formação continuada de seus professores e fazer campanhas internas e externas em prol da inclusão na Educação Superior.

Na Instituição B, a situação é um pouco mais complicada, pois, a gestora diz que: “não sei quem faz as orientações para a elaboração e/ou produção do material didático adaptado para os alunos com necessidades educacionais especiais”.

Essa questão nos chama a atenção pelo fato de que, o referencial de acessibilidade da Educação Superior (2013) prevê que:

Aos professores que atuam em salas de aula inclusivas cabe 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 as práticas tradicionais hegemônicas nos sistemas de ensino até então, em que os professores, formados dentro de uma lógica da razão instrumental, tinham como referência de docência o princípio da homogeneização do ensino, partindo do pressuposto de que é possível padronizar as práticas pedagógicas a partir de um modelo de aluno ideal. (BRASIL, 2013)

Nesse sentido, as instituições têm o desafio de criar uma cultura de educação inclusiva justa, no sentido de atender de forma específica as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência e, principalmente, tem o desafio de tentar mudar a percepção dos professores com relação às suas práticas pedagógicas para o atendimento especializado a esse grupo de educandos. Mas, para isso, faz-se necessário um investimento planejado e contínuo nos processos de formação continuada dos docentes e de toda a comunidade acadêmica. Pois, deverão considerar, não só os conhecimentos técnicos da educação inclusiva, mas também o compromisso ético e político com a educação justa e como direito de todos.

Ainda na perspectiva de verificar as práticas metodológicas/pedagógicas, questionou-se as gestoras de que forma os materiais são produzidos para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

De acordo com a Gestora A:

O material adaptado é para os alunos com deficiência visual. Ampliação dos caracteres para os alunos com baixa visão. Inclusive as provas são adaptadas. Para os alunos cegos, eles usam os softwares leitores de tela, que nós utilizamos aqui o NVDA⁶, que é livre e gratuito. Eles também fazem as provas com esses softwares. O material didático é em mídia magnética. Vai para cada polo um cd com todos os livros gravados em mídia magnética. Então o aluno coloca no computador e ouve todos os livros. Na Educação Superior o cego não quer braile, pela falta de praticidade. Quando a prova é presencial e se for da preferência do aluno, nós disponibilizamos o *ledor escreva*, ou seja, uma pessoa que vai fazer a leitura dela para o aluno e escrever pra ele. (GESTORA A, 2016)

Com relação a Instituição A, percebe-se que o núcleo de atendimento está adequando os materiais de acordo com as necessidades específicas dos alunos, enquanto na Instituição B, a prática de adaptação dos materiais é desconhecida pelo Núcleo de Atendimento especializado aos alunos com deficiência.

Como não basta apenas dar oportunidade de acesso, as instituições precisam garantir a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior, por isso procurou-se verificar com as gestoras do núcleo de atendimento, quais são as políticas institucionais para permanência e acompanhamento dos alunos com deficiência. A gestora da Instituição A, diz que:

Nós temos uma pessoa responsável pelo atendimento dos alunos da Educação a Distância e uma pessoa responsável pelos alunos do presencial. Então, eles fazem contato com esses alunos com frequência, com os polos, com os coordenadores de polo. Eles sabem que a solicitação de materiais didáticos, provas, orientações devem ser solicitadas para o núcleo de atendimento especializado, pois cada caso é um caso. Não existem dois cegos iguais. Eles telefonam, mandam e-mail. E a pessoa que atende aos alunos do presencial está sempre em contato diário nas salas de aula com alunos, professores e coordenadores, atendendo todas as necessidades dos alunos. Isso implica muito, na capacitação docente, então, nós fazemos reunião com os docentes, explicando as condições daquele aluno, explicamos as práticas que eles devem adotar. Também teremos um curso de capacitação dos professores online, então, ele estará disponível e cada professor que entrar poderá fazê-lo. (GESTORA B, 2015)

De acordo com a Gestora B:

⁶ O NVDA é um leitor de telas, sigla em Inglês para "Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho".

Há um setor responsável para acompanhamento dos alunos com deficiência e alunos com dificuldades de aprendizagem. O contato informando a situação do aluno é realizado para o polo e para o próprio aluno. O atendimento é psicopedagógico voltado para a aprendizagem, auxilia na compreensão de conteúdo, nas adaptações de avaliações e na elaboração de programas diferenciados quando necessário. Conta com profissionais especialistas para efetivar o atendimento quando necessário: psicólogo, fono, interprete etc. Nos casos de acompanhamento de alunos em leito hospitalar há contato com o hospital para poder fazer o acompanhamento temporário. (GESTORA B, 2015)

Percebe-se que, as duas instituições vêm desenvolvendo ações no intuito de garantir a permanência dos alunos com deficiência na Educação Superior, no entanto, o Referencial de Acessibilidade da Educação Superior, diz ser necessário:

Dotar as instituições de Educação Superior de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes. (BRASIL, 2013)

Desta forma, percebe-se que, a Instituição B tem o desafio de implementar políticas institucionais que subsidiem o aprendizado dos acadêmicos com deficiência, principalmente no que diz respeito as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Tendo em vista que, as práticas metodológicas/pedagógica são inerentes ao ensino e aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais e tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, que prevê em seu artigo 59: “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996). Nesse sentido, buscou-se verificar nas instituições, quais são as políticas de preparo/capacitação dos professores para o atendimento aos alunos com deficiência.

De acordo com a gestora da Instituição A:

Todo semestre nós temos a jornada pedagógica, então, sempre estamos presentes e fazemos uma oficina de três horas com os professores sobre os trabalhos com os alunos com deficiência. E também temos o curso de capacitação docente que terá neste semestre. Mas, não é muito fácil por que a gente oferta as oficinas e como elas não tem e não podem ter caráter obrigatório, a participação dos professores é muito pequena. Não é fácil fazer com que os professores tomassem a iniciativa de aprender a trabalhar com os alunos com deficiência. A participação dos professores nas oficinas e cursos para atendimento aos alunos com deficiência fica em torno de 2 a 3%. (GESTORA A, 2015)

Percebe-se que o índice de participação dos professores nos processos de formação ofertados pelo Núcleo de Atendimento Especializado aos alunos com deficiência é muito baixo, o que caracteriza a falta de interesse dos professores para o atendimento aos alunos com deficiência.

De acordo com a Gestora B:

Reserva-se espaço para tratar o assunto inclusão nas semanas pedagógicas, formação de professores e seminários realizados. Promove palestras para a comunidade abordando o tema. Há incentivo financeiro para que os profissionais do setor de atendimento ao aluno busquem o aperfeiçoamento. Há workshops sobre o atendimento ao aluno com deficiência com reflexões teóricas e práticas. (GESTORA B, 2015)

Percebe-se que, de acordo com a gestora da Instituição A, o maior desafio está em fazer com que os professores participem dos cursos de formação para atendimento especializado aos alunos com deficiência e que, eles trabalhem em sua metodologia com as adaptações necessárias as necessidades específicas dos educandos em sala de aula.

Ambas as instituições tem a possibilidade e condições de trabalhar de forma dinâmica, processual e de qualidade em suas práticas pedagógicas/metodológicas para o ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência, porém tem o desafio de criar uma cultura de educação inclusiva justa em âmbito acadêmico, a começar pela formação continuada dos professores e de despertar em toda a comunidade acadêmica o interesse pelo trabalho especializado a esses educandos.

Além de verificar as práticas metodológicas/pedagógicas que as Instituições desenvolvem para a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior, faz-se necessário, verificar quais são as práticas tecnológicas e infraestruturais adotadas por elas. Assim, tendo em vista que a Educação a Distância exige dos alunos o autoestudo via ambiente virtual de aprendizagem e que em ambas as instituições têm-se 20% da carga horária dos alunos do ensino presencial também a distância, questionou-se as gestoras dos núcleos de atendimento, quais são as adequações realizadas no ambiente virtual de aprendizagem para os alunos com deficiência que estudam na EAD.

De acordo com Mello e Baranauskas,

Acessibilidade na Web diz respeito a promover amplamente o acesso a um produto Web, seja este uma simples página pessoal, um site institucional, um sistema computacional na Web, etc. Para tanto, devem-se considerar, entre outros fatores, as diferenças entre os usuários (ex. sócio-culturais,

educacionais, antropométricas, perceptuais, cognitivas, motoras), as tecnologias de navegação que utilizam (ex. navegadores gráficos para ambiente desktop, navegadores textuais, sintetizadores de voz) e a diversidade de ambientes em que se encontram (ex. tecnologicamente precário, com ou sem ruído, iluminação variada, mobiliário em configuração diferente da convencional). (MELO, BARANAUSKAS, 2006, p.2)

Embora o conceito apresentado seja de acessibilidade na web, tem-se neste trabalho, o foco às facilidades de acesso, barreira arquitetônica, que diz respeito especialmente ao ambiente virtual de aprendizagem pelo aluno com deficiência. Por isso, verificou-se também, quais são os softwares utilizados para o ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência em ambas as instituições.

Francisco (2008), descreve os cenários e as barreiras que os deficientes visuais e cegos encontram com relação ao acesso a web e que podem ser percebidos nos ambientes virtuais de aprendizagem:

Cenário	Barreiras na Web
Perda total da visão em ambos os olhos	✓ Imagens sem texto alternativo. ✓ Gráficos e imagens complexas indevidamente descritas. ✓ Imagens dinâmicas sem áudio-descrição ou sem texto complementar. ✓ Formulários e Tabelas complexas que não permitem uma leitura linear ou perdem o sentido. ✓ 'Frames' sem nomes ou com nomes imperceptíveis. ✓ Ferramentas de autor ou browsers que não permitem ativação de todos os comandos ou instruções por teclado. ✓ Ferramentas de autor ou browsers que não utilizam programas ou aplicações com interface normalizado dificultando a leitura e interpretação ao leitor de tela
Visão reduzida, visão pouco nítida ou desfocada, redução do campo de visão	✓ Tamanho de texto pequeno que não permite ampliar. ✓ Dificuldade de navegação quando a tela é ampliada. ✓ Texto colocado como imagem que pode perder a definição quando é ampliado
Falta de sensibilidade a algumas cores	✓ Texto destacado apenas pela cor. ✓ Baixo ou inadequado contraste entre texto e fundo. ✓ Browsers ou aplicações que não permitem personalização ou não suportam ferramentas de alto.

Fonte: (FRANCISCO, 2008, p. 52)

Desta forma, verificou-se, de que forma são disponibilizados os conteúdos no ambiente virtual de aprendizagem aos alunos com deficiência.

Na instituição A, de acordo com a gestora:

Essa é uma luta grande que nós temos. É o maior desafio, pois não depende do núcleo de atendimento especializado, dependemos de outras áreas. Aqui há um certo conflito entre a questão da modernidade, com sua beleza, seu atrativo e a acessibilidade. Pois dizem que os recursos serão cada vez mais visuais. Porém, precisam ter áudio descrição das imagens. Nós precisamos criar esse hábito de que o professor tem que fazer a descrição dos recursos visuais utilizados. É preciso cuidar também com os comandos, por exemplo: clique aqui, o cego não utiliza o mouse, somente as setas. (GESTORA A, 2016)

Na Instituição B,

Os alunos são atendidos em uma sala especial de psicopedagogia que conta com uma webtutoria sigilosa. Aos alunos com baixa visão e cegos muitas orientações são dadas via e-mail e telefone. (GESTORA B, 2016)

Percebe-se que, ainda há muito o que se fazer em termos de acessibilidade virtual, pois em ambas as instituições os ambientes virtuais não são preparados para atender ao aluno cego por exemplo, pois não possuem lupas e nem áudio descrição, conforme informado pelas gestoras. Portanto, elas tem o desafio de desenvolver e/ou buscar formas de melhorar a linguagem dos ambientes virtuais para atender aos alunos com necessidades específicas e assim, tentar ofertar o ambiente acessível a todos os acadêmicos.

A gestora A, ainda destaca-se que como recurso tecnológico, utiliza-se:

No caso do aluno surdo utiliza-se o NVDA que tem uma voz boa. E para os alunos cegos, utiliza-se a mídia magnética, onde os livros são falados e gravados nessa mídia e encaminhados aos polos, no caso da educação a distância. (GESTORA A, 2015)

Na Instituição B, de acordo com a sua gestora, “usa-se legenda, interprete de libras, dosvox, material ampliado, e estão iniciando com material em áudio. (GESTORA B, 2015).

Percebe-se que as instituições tem recursos tecnológicos disponíveis e estão buscando adequar-se para oferta de um ensino e aprendizagem significativo para os

educandos com deficiência. No entanto a acessibilidade no ambiente virtual de aprendizagem é um dos desafios a serem enfrentados por elas.

De acordo com a portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, em seu artigo 1, define os requisitos de acessibilidade para as IES, sendo:

Art. 1 - Com respeito a alunos portadores de deficiência física:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas; (BRASIL, 2003)

Desta forma, compreende-se que para os alunos com deficiência física faz-se necessário uma estrutura adequada, portanto, questionou-se as gestoras, quais são as adequações realizadas na infraestrutura física das Instituições para a locomoção das pessoas com deficiência física. Na Instituição A, a gestora respondeu que:

Toda a acessibilidade física, rampas, plataformas, portas, os banheiros são adaptados, tudo dentro das normas de acessibilidade da ABNT. A questão do espaço reservado para os alunos nas salas. Quando os alunos precisam de cadeiras especializadas, nós disponibilizamos. Tem acessibilidade em todos os campi e nos Polos. A acessibilidade física, arquitetônica e imobiliária não é a mais importante para a aprendizagem do aluno, mas ela é requisito obrigatório para nós. (GESTORA A, 2016)

Na Instituição B, a gestora disse que:

Tanto no campus quanto os polos possuem rampa de acesso, sinalização, banheiros adaptados, corrimão, portas alargadas". De acordo com as gestoras dos núcleos, ambas as instituições atendem ao solicitado na ABNT - NBR 9.050/04, que dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. (GESTORA B, 2016)

Para finalizar a entrevista com as gestoras, solicitou-se que elas citassem as dificuldades enfrentadas na Instituição para se trabalhar na formação dos alunos com deficiência. E na Instituição A, de acordo com a gestora: “a maior dificuldade é a capacitação dos docentes, essa quebra de paradigmas, essa quebra de preconceito, da não aceitação do aluno com deficiência por parte dos docentes. (GESTORA A, 2015).

E na Instituição B, de acordo com a gestora: “uma das maiores dificuldades é a formação de professores, trabalhar com o diferente é um desafio e nem todos os professores compreendem que a educação é para todos”. (GESTORA B, 2015)

Percebe-se que as duas gestoras corroboram entre si, quando dizem que, a maior dificuldade encontrada no processo de inclusão dos alunos com deficiência, é a formação dos docentes para o atendimento especializado a esses alunos. Portanto, ambas tem o desafio de criar uma cultura de educação inclusiva para toda a comunidade acadêmica, buscar formas de sensibilizar seu corpo docente para a formação continuada e especialização ao atendimento aos alunos com deficiência, com o intuito de tornar o processo de inclusão justo.

3.4 Percepção docente frente ao processo de inclusão

Tendo em vista que os professores são essenciais para a formação dos alunos com deficiência, fez-se necessário verificar a percepção deles com relação ao atendimento aos alunos com deficiência, pois, de acordo com Marchesi:

É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos.” (MARCHESI, 2004, p. 44)

Neste sentido, solicitou-se a todos os professores, tanto do ensino presencial quanto da educação a distância, das duas instituições para participarem da pesquisa, respondendo a um questionário semi-estruturado.

Foram enviados e-mails com os questionários para 93 docentes, apenas da Instituição A, pois, a gestora da Instituição B, informou que os professores não participam diretamente da formação dos alunos com deficiência, portanto, não disponibilizou acesso à eles. Do total dos professores da Instituição A, recebe-se 10 questionários respondidos, correspondendo a 9% do corpo docente.

De acordo com Freitas, 2006:

[...] preventivamente, cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade. Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que

oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. Que busque capacitar-se, visto que somente a formação inicial pode não ser suficiente para o enfrentamento de questões tão sérias e por vezes difíceis de lidar. (FREITAS, 2006, p. 40)

Desta forma, solicitou-se que os professores informassem qual foi a sua graduação. Após a análise, verificou-se que são professores de todas as áreas do conhecimento, e que trabalham e/ou trabalharam em algum momento ao longo de sua carreira acadêmica com alunos com deficiência. No intuito de preservar o nome dos professores, os chamaremos de professor A, B, C, D e, assim por diante.

Inicialmente solicitou-se aos docentes que descrevessem todas as formas vistas para o atendimento especializado as pessoas com deficiência em seus cursos de formação inicial. E, de acordo com os professores A, B, C, D e E, não viram nada sobre o atendimento especializado aos alunos com deficiência em seus cursos de formação inicial.

E, de acordo com o professor F:

No curso de Psicologia temos uma disciplina sobre o assunto, na época chamava-se “Pessoas com Necessidades Especiais”, mas o foco não estava no atendimento dessas pessoas e sim no conhecimento das deficiências existentes, com maior foco nas mentais e algumas formas de diagnóstico, mas pouco de tratamento e nada de atendimento. (PROFESSOR F, 2016)

E o professor G, também responde:

Apesar de no Curso de Administração as abordagens serem voltadas mais para a empresa e negócios, os professores sempre tiveram preocupações em prestar um bom atendimento, um atendimento especializado a pessoa com deficiência. Devida a complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de como essas abordagens devem ser tratadas, acredito que deveria ter um trabalho mais forte nessa questão. (PROFESSOR G, 2016)

Percebe-se que, mesmo o curso tendo o assunto específico, o professor não é capacitado para o atendimento especializado as necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência, isso também foi corroborado pelos professores H, que diz: “Estudamos a legislação voltada aos alunos especiais”. Ou seja, mesmo estudando a legislação voltada as pessoas com deficiência, o curso não preparou para o atendimento especializado, ou seja, não ensinou a didática necessária ao ensino e aprendizagem desses alunos.

Fato este também exposto pelo professor I que diz: “Na Universidade de Lisboa, tudo era disponibilizado aos deficientes, com nível europeu de atendimento”. Apesar de tudo ser disponibilizado, compreende-se que o professor também não teve a capacitação necessária para o atendimento especializado as pessoas com deficiência.

Do questionamento acima, percebe-se que nenhum dos cursos, tanto licenciaturas quanto bacharelados capacitaram os docentes a trabalharem de forma especializada aos alunos com deficiência. Para que esse atendimento ocorra de forma adequada o professor tem a possibilidade de buscar uma formação continuada na área.

O processo de formação continuada é um dos quesitos a serem cumpridos pelos professores que atuam na Educação Superior e para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, onde de acordo com o Plano Nacional de Educação (2001-2010):

A formação continuada assume particular importância, em consequência do avanço científico e tecnológico e de reivindicação de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Enfatizando a formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2010). Ainda descreve que: A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (BRASIL, 2010)

Nesse sentido, questionou-se a eles se, já participaram de algum tipo de formação continuada para o atendimento especializado aos alunos com deficiência?

Do total de professores que respondeu a pesquisa, 60% deles responderam que sim, já participou e/ou participa de formação continuada para o atendimento especializado a alunos com deficiência, no entanto, 40% respondeu que não.

Embora os professores não tenham sido capacitados em seus cursos de formação inicial, a maioria dos professores já participou e/ou realizou cursos de formação para o atendimento especializado aos alunos com deficiência.

Questionou-se também aos professores se, a instituição em que trabalha, promove e/ou incentiva a formação continuada para o trabalho com alunos com

deficiência? E obtivemos os seguintes resultados: 60% dos professores responderam que sim. Mas, 40% dos professores responderam ao questionário de uma forma diversificada, onde o professor C diz que: “Temos um setor que presta o atendimento ao aluno, mas desde que trabalho aqui não fui convidada para nenhuma capacitação”. (PROFESSOR C, 2015). Ou seja, ele conhece o setor, mas nunca participou de nenhuma formação continuada ofertada por ele. O professor B também responde:

A instituição tem áreas especializadas para atendimento e acompanhamento das pessoas com necessidades, mas ainda não existe um trabalho efetivo para os docentes nessa área de uma forma mais contundente. (PROFESSOR B, 2015)

E, o professor C, também diz que:

Não, há um setor responsável pelo atendimento que instrui alguns procedimentos, mas com uma visão mais assistencialista que pedagógica, e que não é voltado para formação continuada do professor. (PROFESSOR, C, 2015)

Entende-se que, os professores conhecem o núcleo especializado ao atendimento as pessoas com deficiência, mas, desconhecem os trabalhos desenvolvidos e os cursos de capacitação ofertados. Portanto, o núcleo tem o desafio de disseminar a cultura e os cursos de capacitação ofertados entre todos os professores da Instituição.

Tendo em vista que os docentes são os responsáveis pela formação dos acadêmicos, e que a produção do material didático é algo muito importante para a formação dos alunos com deficiência, pois segundo Cerqueira e Ferreira (2000, p. 24), “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes”. Desta forma solicitou-se aos professores que descrevessem a forma que trabalham com os conteúdos programáticos com os alunos com deficiência. O professor A (2016), respondeu que:

Depende da turma. Há turmas sem alunos com qualquer tipo de deficiência. Há turmas com deficientes auditivos, há turmas com deficientes visuais e assim por diante. Para deficientes auditivos, tanto em turmas presenciais quando a distância, há intérprete de libras presente. No caso de turma presencial, procuro olhar para o aluno quando falo, pois sempre há a possibilidade de leitura labial. Para deficientes visuais, todo o material está traduzido em braile e há software específico instalado no laboratório para as atividades online. (PROFESSOR A, 2016)

O professor B (2016), diz que: “minha única experiência com uma pessoa com deficiência foi com uma cadeirante. Sendo assim, não houve necessidade de grandes adaptações nem de conteúdo nem de forma de trabalho”. E o professor C diz que: “Não desenvolvo nada diferente, a aula é a mesma; Tanto no EAD quanto no presencial temos intérprete de libras”.

Neste caso percebe-se claramente que, o professor não desenvolve nada especializado ao atendimento dos alunos com deficiência, trabalhando da mesma forma para que com os demais.

Já o professor D, nos diz que: “Durante as aulas tenho o auxílio de um intérprete de libras e recebo orientações frequentes de um setor da IES que foi criado exclusivamente para o apoio aos professores e para os alunos com deficiência”. Percebe-se que este professor tem interesse e conhece o setor de atendimento especializado a alunos com deficiência.

O professor E expõe que:

Por enquanto tenho trabalhado somente com pessoas com deficiência auditiva e nas aulas sempre tem um (a) intérprete de Libras, então a minha maior preocupação na apresentação dos conteúdos é manter uma fala compassada para que o (a) intérprete consiga acompanhar. (PROFESSOR E, 2015)

Verifica-se que o Professor E adota uma postura inclusiva, mantendo a fala compassada para que o intérprete consiga acompanhar e fazer a transmissão aos alunos surdos.

O professor F, explica que: “meus alunos são cegos. Assim, o que eu procuro fazer é ler o que escrevo no quadro e passar os textos/powerpoints para eles antes das aulas para o acompanhamento deles”. Percebe-se que há uma preocupação do professor F para com os alunos cegos, no entanto, os materiais deveriam ser disponibilizados aos alunos em Braille e/ou em audiodescrição, para que eles pudessem preparar-se para as aulas.

O professor G relata que: “não, há um setor responsável pelo atendimento que instrui alguns procedimentos, mas com uma visão mais assistencialista que pedagógica, e que não é voltado para formação continuada do professor”. Percebe-se que de acordo com a fala do professor G, o Núcleo de Atendimento Especializado é mais assistencialista do que propriamente pedagógico/metodológico. Fato este que

pode ser retificado pelo setor através de mais ações informativas e de formação aos professores.

Os professores H e I, dizem que seguem as instruções emanadas do setor de atendimento especializado aos alunos com deficiência. E o professor J diz que trabalha com: “Aulas expositivas”. Desta forma, pode-se dizer que alguns professores conhecem o setor de atendimento especializado aos alunos com deficiência e que, seguem as orientações dadas por ele, no entanto, a grande maioria desconhece o setor e também não desenvolve nenhum material específico as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

Outro item importante para a formação dos alunos com deficiência é a avaliação desenvolvida de forma específica e com características diferenciadas, as quais devem respeitar as necessidades educativas especiais dos educandos, como é o caso da linguagem para os alunos surdos e cegos.

De acordo com Campos e Oliveira, (2005, p.04) “a questão da avaliação surge como elemento essencial para dar suporte e direcionar a prática pedagógica, colocando em destaque o desempenho escolar destes alunos.” Desta forma, o método de avaliação utilizado pelos professores é algo essencial.

Segundo a Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p.11)

Desta forma, fez-se o seguinte questionamento: de que forma eles fazem as avaliações das atividades desenvolvidas pelos alunos com deficiência?

O professor A respondeu que: “Para os deficientes auditivos há intérprete de libras presente no dia da prova. Para os deficientes visuais, há ledor”. O professor B, diz que: “minha única experiência foi com uma cadeirante, e portanto, não precisei adaptar minhas formas de avaliação para ela”. Verifica-se que esses professores

conhecem as estratégias necessárias para aplicação da avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos com deficiência.

Já o professor C, referenda que faz a avaliação: “da mesma forma dos demais, como os surdos possuem uma linguagem diferenciada a forma de avaliar a escrita contempla uma diferenciação”. Este professor aplica a avaliação da mesma forma para que com os demais, no entanto, na hora de avaliar, considera as necessidades específicas destes alunos.

O professor D, diz que:

A avaliação é contínua. Uso como critérios para a avaliação a participação dos alunos com deficiência durante as aulas e na IES em que trabalho a prova que é elaborada por mim é aplicada ao aluno com deficiência pelo setor de apoio. (PROFESSOR D, 2016)

O Professor E e F respondem que, fazem a avaliação: “da mesma forma que apresentam os conteúdos, pois, até agora, todos os alunos que participaram das aulas não têm dificuldades de leitura”. Percebe-se que estes professores não trabalham com alunos com deficiência, por isso, não fazem adaptações em suas avaliações.

O professor G diz que: “Tento fazer o mais próximo possível da forma que avalio todos os alunos, apenas com adaptações necessárias”. O professor H diz que faz as avaliações “Idêntica as demais, sem diferenciação”. O professor I diz que a avaliação é “separada e coordenada pelo núcleo de atendimento especializado aos estudantes com deficiência. E o professor J diz que não faz avaliações diferenciadas.

Percebe-se que cada professor atua de um jeito em sala de aula, que alguns primam pelas adequações pedagógicas necessárias, porém, outros fazem tudo da mesma forma como para os demais acadêmicos, ou seja, falta capacitação para que todos os professores trabalhem pedagogicamente com os alunos de forma diferenciada, atendendo as necessidades específicas desses alunos.

E por último, perguntou-se aos professores se, eles tem alguma sugestão que poderia ajudar na inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula. E, 40% dos professores responderam que não tem sugestões para melhorar o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Enquanto que, os professores A, B e G, acreditam que deveria ter:

“Treinamento obrigatório a todos os docentes, desde a sua contratação, e que, a melhor maneira, seriam cursos de preparação de professores para que se aprendam a trabalhar com os diferentes tipos de deficiência;

Manter e estimular a participação dos professores nos treinamentos específicos ofertados pela Instituição e apenas deixar o professor ir para a sala de aula com alunos especiais se ele tiver passado por um treinamento no mínimo básico, a respeito. (PROFESSOR A, B e G, 2016)

Já o professor C diz que:

É uma situação um pouco complicada, mas acredito que os próprios alunos com deficiências deveriam acreditar mais em seus potenciais e participar mais ativamente com a turma, deixando de ter algumas atitudes de passividade, como observei algumas vezes, em atividades em grupo, onde estes deixavam os outros fazerem e pronto. Uma outra questão interessante, seria fazer a inclusão dos alunos ditos “normais” nesse mundo dos deficientes, ensinando por exemplo diversos sinais para que eles tentassem se comunicar melhor. (PROFESSOR C, 2016)

O professor D também sugere que: “Os alunos cegos poderiam contar com uma lousa digital que “traduzisse” o que o professor escreve para os demais alunos para a tela do computador deles”.

O professor E, diz que:

Acredito que deveria ser deixado claro as limitações dos alunos, e buscar superação delas. A deficiência não pode ser vista como um limitador, tenho experiências de alunos com deficiências que realizaram um trabalho melhor do que os ditos “normais”, o que não se pode fazer é facilitar, ter pena ou diminuir as dificuldades para facilitar para o aluno com deficiência. Todos somos diferentes, alguns têm uma diferença maior, mas todos são capazes de realizar as mesmas atividades. Busco o crescimento dos alunos, de todos eles. (PROFESSOR D, 2016)

Com relação as entrevistas dos professores, pode-se dizer de uma forma geral que, o grupo de professores entrevistados assume um posicionamento próprio frente à educação inclusiva na Educação Superior. No entanto, seria necessária uma política institucional mais específica nesse domínio, que se traduzisse em uma maior uniformização das práticas metodológicas/pedagógicas realizadas pelos professores em sala de aula.

Percebe-se que parte dos docentes conhecem as práticas metodológicas/pedagógicas para o atendimento especializado aos alunos com deficiência, no entanto a maioria desconhece e/ou nunca participou de curso de formação continuada que ofertasse subsídios teóricos e práticos para que os professores consigam trabalhar de forma específica as necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa constituiu-se em verificar, de que forma a legislação educacional que, contempla o direito de acesso dos estudantes com deficiência ao Educação Superior, se materializam em práticas metodológicas/pedagógicas, de recursos tecnológicos e infraestruturais, garantindo a igualdade de oportunidade e a permanência destes estudantes, dando voz aos gestores e professores.

No sentido de, afirmar a Educação como um Direito Humano, as instituições de ensino tem a possibilidade e o desafio de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na Educação Superior. Essas duas dimensões foram discutidas e articuladas às concepções de inclusão (in) justa, tendo como aporte teórico Dubet (2004 e 2008); Cury (2004) entre outros autores que abordam sobre a Educação enquanto um direito humano e inclusão (in) justa.

Portanto, teve-se como objetivo, verificar como a legislação relacionada à temática da igualdade de oportunidade (acesso) se materializa em práticas de igualdade de condições, ou seja, disponibilização de recursos pedagógicos/metodológicas, tecnológicos e infraestruturais adaptados ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais específicas.

A referida pesquisa tinha a seguinte hipótese: As instituições de Educação Superior têm desenvolvido importantes avanços para a inclusão de alunos com deficiência no processo de formação acadêmica, porém, acredita-se que as bases legais de igualdade de oportunidade e as práticas de oportunidade de condições, ainda estão muito aquém de efetivas possibilidades de inclusão (in) justa, tanto em termos pedagógicos/metodológicos como na utilização de recursos tecnológicos/infraestrutura, demandando desta forma, uma revisão e melhoria das bases legais e das práticas institucionais para o atendimento efetivo desses alunos, atendendo as suas necessidades específicas de aprendizagem e tornando o processo de inclusão justo.

A referida hipótese foi corroborada pelas pesquisas realizadas, pois, levando-se em consideração as entrevistas com as gestoras dos Núcleos de Atendimento Especializado as pessoas com deficiência, e o questionário respondido pelos professores das duas instituições, foi possível verificar três eixos principais que caracterizam a inclusão como (in) justa e confirmam a hipótese apresentada:

✓ **Direitos Sociais** – Formas de tratamento, ou seja (des) iguais. Apesar da Constituição Federal de 1988 em seu art. 5 prever que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, percebeu-se *in loco* que, não trata-se apenas de um tratamento diferenciado no que diz respeito as práticas pedagógicas/metodológicas, mas também percebe-se que, há um tratamento diferenciado no que diz respeito a pessoa, especialmente por parte dos professores. Pois, de acordo com as respostas dadas, percebe-se que, eles tem restrições acadêmicas para o atendimento especializado as pessoas com deficiência, ou seja, admitem não ter e/ou não querer especializar-se para este atendimento.

✓ **Diálogo, comunicação, participação** - Estas são concepções “agravantes” do que Dubet (2008) chama de (in) justo, ou seja, a ausência e/ou presença do diálogo entre os sujeitos de uma relação afeta a mesma. Portanto, a falta dela é um dos desafios a serem superados pelas instituições, pois, percebe-se na pesquisa *in loco* que o Núcleo de Atendimento da Instituição A diz que, oferta cursos de capacitação aos professores para o atendimento especializado as pessoas com deficiência, no entanto, os professores dizem ao longo da pesquisa que, desconhecem essas práticas. Portanto, percebe-se que falta diálogo/comunicação entre o núcleo e os professores, bem como falta a participação dos professores nas práticas desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento Especializado.

✓ **Qualidade e princípios pedagógicos** - Nesse caso, a função metodológica/pedagógica das instituições, no que refere-se a condução dos conteúdos da formação, é tratada como fundamental para possibilitar a inclusão justa. Correção diferenciada nos processos de avaliação dos alunos com deficiência, materiais adaptados, entre outros, foram analisados do ponto de vista da (in) justiça, a partir das concepções de Dubet (2004 e 2008). Assim, percebe-se que, o Núcleo de Atendimento da Instituição A busca desenvolver materiais específicos e fazer as correções necessárias e diferenciadas nas avaliações. No entanto, a gestora do Núcleo de atendimento da Instituição B reconhece que os materiais não são adaptados, apenas as avaliações são corrigidas de formas diferenciadas, ou seja, levando em consideração a necessidade educacional especial dos alunos.

Outro ponto que aponta para (in) justiça nas instituições é que, há conflito na relação entre professor/aluno e, professor/gestão. Ou seja, há questões recorrentes que apontam para (in) justiça de respeito, reconhecimento, mérito etc. nas relações

hierárquicas dentro da Instituição A. Lembrando que, os professores da Instituição B não participaram do questionário da pesquisa.

Entende-se que, as práticas docentes são fundamentais para garantir uma inclusão (in) justa na Educação Superior, pois, são eles os responsáveis pela formação profissional desses alunos, junto com o Núcleo de Atendimento especializado, portanto, tem a possibilidade e o desafio buscar formação adequada para trabalhar com alunos com deficiência.

Percebe-se também que, há barreiras atitudinais, ou seja, alguns professores não trabalham de forma específica a atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Essas barreiras existem principalmente quando esquecem de ampliar textos para alunos com baixa visão; quando utilizam inadequadamente o quadro; quando se movimentam de forma inapropriada no ambiente da sala, perdendo o contato visual com o aluno surdo que faz leitura labial; quando utiliza filmes sem legenda ou dublagem, deixando de contemplar as necessidades discentes. Essas barreiras podem ser quebradas, portanto, a Instituição tem o desafio de criar uma cultura institucional de capacitação docente e da comunidade acadêmica.

A partir dos resultados da referida pesquisa, sugere-se que as instituições desenvolvam as seguintes práticas:

1. A Instituição A e B invistam mais na capacitação discente, técnicos-administrativos e docentes, estes, de forma especial, com o intuito de capacitá-los para a compreensão e atendimento as necessidade específicas do ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências distintas, pois, entende-se que atribuir ao aluno, exclusivamente, o sucesso pela própria aprendizagem não é ofertar igualdade de oportunidades nem a igualdade de condições.
2. Ambas as instituições trabalhem em conjunto com professores e demais órgãos institucionais com o intuito de fornecer cada vez mais aos alunos formação de qualidade.
3. Que os alunos com deficiência participem mais dos órgão institucionais;
4. Tendo em vista que, vive-se em uma sociedade tecnológica e que o Ensino a distância é mediado pelos ambientes virtuais de aprendizagem, sugere-se que as instituições busquem, junto aos professores e equipes de Tecnologia da Informação desenvolver um ambiente acessível a todos os alunos.

Os artigos, autores e a pesquisa realizada para o desenvolvimento do referido trabalho despertou o interesse para novos estudos, dessa vez, a partir da percepção dos docentes face a inclusão na Educação Superior.

Portanto, espera-se que este estudo contribua à reflexão e à concretização do que se entende por inclusão (in) justa e que, os setores alinhem as suas concepções de inclusão e unifiquem-se em prol do aluno.

REFERÊNCIAS

BERTOL, Danieli Pagliarini. **Alunos especiais no ensino regular**: qual a percepção desses alunos acerca dessa inclusão escolar?. v. 3, n. 5 2008. Disponível em: <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/124>.

Acesso em 18/02/2016.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOLTH, Ivo José. **Avaliação Institucional**: do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) ao SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Campinas-SP: UNICAMP. Revista Avaliação. 2005. P. 64-73. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v10n04/v10n04a05.pdf>. Acesso em 10/07/2014.

BRASIL. **Banco de Teses Capes**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>, acessado em: 10/08/2015.

_____. **Aviso Circular nº. 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em 02/02/2015.

_____. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. Disponível em: http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf. Acesso em 02/02/2015.

_____. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 24/01/2015.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 24/01/2015.

_____. **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas-ONU**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 23/02/2015.

_____. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 23/02/2015.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em 24/01/2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 24/01/2015.

_____. **Decreto n. 3.956/2001** - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de

Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 08/12/2014.

_____. **Decreto n. 6.303** - Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm. Acesso em 08/12/2014.

_____. **Decreto n. 5.296/2004** - Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 09/12/2014.

_____. **Decreto n. 5.733/2006** - 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em 09/12/2014

_____. **Decreto n. 7.234/2010 Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em 09/12/2014

_____. **Decreto n. 7.611/11** - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10/02/2016.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>. Acesso em: 09/12/2014

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>. Acesso em 10/12/2014

_____. **PAIUB** - Programa de avaliação institucional das Universidades Brasileiras. 1996. Documento Básico. Avaliação. Raies, Campinas, v.1, n.1, p.54-59, dez.

_____. **Programa Universidade para Todos – PROUNI, lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/453107.pdf>. Acesso em 10/12/2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais de 1998.** Disponível em: Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>. Acesso em 10/12/2014.

_____. **Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.** Disponível em:

_____. **Política Nacional de Educação Especial, 2008.** Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 05/01/2015

_____. **Programa Incluir.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article. Acesso em 05/01/2015

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 05/01/2015

_____. **SINAES-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>. Acessado em 08 de dezembro de 2014.

CORREIA, Luís de Miranda. Educação inclusiva ou educação apropriada? In: RODRIGUES, David (org.). **Educação e Diferença; valores e práticas para uma educação inclusiva.** Porto: Porto Editora, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2000. Disponível em: . Acessado em 10 de fevereiro de 2015.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez.2004. Acessado em 10 de fevereiro de 2015.

_____. **Injustices: l'expérience des inégalités au travail.** Paris: Seuil, 2006.

_____. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Julio Homero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, Windyz. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?. **Revista da Educação Especial** - Out/2005, nº 40.

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

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: Maria Tereza Eglér Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145.

FRANCISCO, Maria Manuela Amado da Silva. **Contributos para uma educação online inclusiva: estudo aplicado a casos de cegueira e baixa visão**, 2008. Dissertação de Mestrado. Ciências da Educação Especialidade em Pedagogia do Elearning, Universidade Aberta. Disponível em: . Acesso em: 09 Mar. 2012.

FREITAS, Soraia Napoleão; Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Brasília, Ano 2, n. 3, dez/2006.

GODOY. Arilda Schmidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

JANUZZI, Gilberta Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MAZZONI, Alberto Angel. **Deficiência x participação: um desafio para as universidades**. 2003. 245f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAZZOTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 5. ed., São Paulo, Cortez, 2005.

MILLER, David. **Perspectivas de Justiça Social**. Análise social, vol. XXXIII (146-147), 1998 (2º, 3º), 323-339. Tradução de Ana Barradas. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1221842899L0bNW8jz1Lo32LV0.pdf>. Acesso em 15/02/2015

MELO, Amanda Meincke; BARANAUSKAS, Maria Cecília. Design para a Inclusão: Desafios e Proposta. In: **IHC 2006 – 19-22 de Novembro, Natal, RN, Brasil**. Disponível em: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1298026&dl=ACM&coll=DL&CFID=93928208&CFTOKEN=50728396>. Acesso em: 17/02/2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, p.221-230, 2004.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. **Seminário de pesquisa em educação especial**, 2, 2006. Vitória, ES. Anais.Vitória, ES: UFES, 2006

MOREIRA, Lara Ceretta. In (ex) clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial (UFSM)**, Santa Maria, v. 2, n. 25, p. 37-48, 2005.

NASCIMENTO, Rosangela Pereira. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>. Acesso em: 15/02/2016.

OLIVER, Michael. **The politics of disablement**. London: MacMillan, 1990. 260p.

PEREIRA, Wilson Roberto Francisco. Reflexão sobre o uso de tecnologias da educação na Educação Superior. **v. 8, n. 16 2013: Políticas educacionais e práticas docentes**. Disponível em: <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/372/328>. Acesso em 18/02/2016

PIZA, Maria Helena Machado. **O processo inclusivo em uma instituição particular de Ensino Superior do Estado de São Paulo**. 110 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. Biblioteca depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

PLETSCH, Márcia. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de Pesquisas. **Educ. Rev., Curitiba**, nº 33, UFPR, 2009.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, dez, 2009.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial** - Out/2005, Nº 07.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, n.1, p. 19-23, out. 2005.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, Wederson. Justiça e Deficiência: a visão do Poder Judiciário sobre o BPC. **Revista Sociedade em Debate**. Pelotas, v. 12, n. 2, p. 165-186, 2006.

_____. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 18 [3]: 501-519, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v18n3/v18n3a08.pdf>

SANTOS, Soraya Dayanna Guimaraes. **Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na educação superior**. 133 f. mestrado acadêmico em educação. Instituição de ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Biblioteca depositária: biblioteca CEDU, 2011.

SILVA, Antonio Carlos Braga. **Políticas públicas para inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior: a experiência da Universidade do Estado do Pará**. 108 f. Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. biblioteca depositária: central da UECE, 2011.

THOMA, Adriana da Silva. **A inclusão na Educação Superior: “ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial”**. Trabalho apresentado no GT: Educação Especial / n. 15. 2006.

VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006. 174p.

VALLE, I. R. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n.1, p. 94-108, jan./jun. 2008.

_____. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! In: _____; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Educação escolar e justiça social**. Florianópolis: UFSC/NUP, 2010. p. 19-4

VERTHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados na Educação Superior Brasileiro. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n.52, set 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a02v1452.pdf>. Acesso em: 15/02/2015.